

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SANDRA REGINA BRITO DE MACEDO

**Relações de poder na equipe gestora do Centro Educacional Unificado (CEU):
entre diretrizes, interditos e resistências**

SÃO PAULO

2019

SANDRA REGINA BRITO DE MACEDO

**Relações de poder na equipe gestora do Centro Educacional Unificado (CEU):
entre diretrizes, interditos e resistências**

Versão corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Profa. Dra. Cecília Hanna Mate

SÃO PAULO

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Br Brito de Macedo, Sandra Regina
Relações de poder na equipe gestora do Centro
Educativo Unificado (CEU): entre diretrizes,
interditos e resistências / Sandra Regina Brito de
Macedo; orientadora Cecília Hanna Mate. -- São
Paulo, 2019.
197 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2019.

1. Educação. 2. Gestão Escolar. 3. Práticas
Pedagógicas. 4. Relações de poder. 5. Michel
Foucault. I. Hanna Mate, Cecília, orient. II. Título.

Nome: MACEDO, Sandra Regina Brito de

Título: Relações de poder na equipe gestora do Centro Educacional Unificado (CEU): entre diretrizes, interditos e resistências

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: 05 de Agosto de 2019.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Cecília Hanna Mate Instituição: Faculdade de Educação - USP

Julgamento: Aprovada Assinatura:_____

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira Instituição: Faculdade de Educação - USP

Julgamento: Aprovada Assinatura:_____

Profa. Dra. Luiza Helena da S. Christov Instituição: UNESP/Instituto de Artes de São Paulo

Julgamento: Aprovada Assinatura:_____

Prof. Dr. Ricardo dos Santos Chiquito Instituição: Faculdade São Camilo

Julgamento: Aprovada Assinatura:_____

Prof. Dr. Ana Maria Eyng Instituição: Pontifícia Universidade Católica - Paraná

Julgamento: Aprovada Assinatura:_____

AGRADECIMENTOS

Fato: uma tese não se faz sozinha. Muita gente envolvida nesta empreitada desafiadora que exigiu, além de todo o estudo, muita teimosia para ser levada ao fim e ao cabo.

Esteve envolvida a família, que apoiou incondicionalmente mesmo quando não compreendia muito bem o motivo real desta empreitada. Sr. Onofre e D. Bene, meus pais, este estudo só foi concluído porque vocês estiveram firmes, acolhendo, incentivando e pedindo, inclusive para eu dar uma pausa para almoçar. Este título será sempre de vocês. Rubens, meu irmão, no apoio, me tirando do turbilhão, me colocando em movimentos necessários para refrescar as ideias – sou muito grata por tudo e sempre. Sou grata ao sobrinho Maurício, pela disponibilidade para as traduções e o auxílio tecnológico.

Envolveu-se especialmente na empreitada a Profa. Dra. Cecília Hanna Mate, minha orientadora, a quem agradeço a confiança, a credibilidade, o apoio e a acolhida desde o primeiro dia, que foi antes, na entrevista – postura ética e generosa. A gratidão se estende aos colegas do Grupo de Estudos sobre Discursos/Práticas da Educação (GEDisPE), Marcel E., Camila, Diana, Marcel I., Ricardo e Juvenal, vocês foram muito importantes nas sugestões, na troca de ideias, no carinho e no incentivo.

Ao Prof. Dr. Vitor Henrique Paro, professor-amigo, que me acolheu desde aquele ano de 2011, no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Administração Escolar, o GEPAE. Aos colegas desse grupo agradeço a oportunidade de participar das discussões críticas e acuradas que me fizeram pensar em uma multiplicidade de coisas a cada encontro, a cada livro discutido.

Foram envolvidas nesta tese todas as minhas colegas da Orientação Pedagógica da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo. Agradeço a cada uma pela cumplicidade, respeito e incentivo. Uma parte imensa desta pesquisa só foi realizada porque vocês foram meu arquivo. Agradeço particularmente a Eliana Minelli, Marilaine Favini, Sandra Gonçalves Meneguzzo, Sandra Cristina da Silva, Adriana Pinheiro pela disponibilidade, por informações, conversas e materiais importantes. Sou grata especialmente a Mara Helena Epprecht Ribeiro, que me indicou a escola em que esta pesquisa foi realizada e pela generosidade que faz parte do seu ser.

À compreensão e ao apoio das minhas chefes, Glaucia Virgínia Lopes de Souza Bastos e Solange Santana dos Santos Fagliari, essenciais. Obrigada a cada uma! Agradeço a permissão para a pesquisa concedida pela Secretaria de Educação – esse lugar de contradições onde procuro me desenvolver, buscando muita criticidade, sempre.

Envolveram-se também neste trabalho pessoas que eu não conhecia: os profissionais do CEU Ricardo Ricci. Agora que já os conheço, agradeço com um abraço porque foram excepcionais, acolhedores, afetuosos. Nas entrevistas, cada um, a seu modo, mostrou compromisso e responsabilidade com o trabalho, com as crianças daquele lugar.

À banca de qualificação, composta pelos professores Dr. Marcos Garcia Neira, Dra. Luiza Helena da Silva Christov e Dr. José Cherchi Fusari (como suplente), pelos apontamentos escritos, pela delicadeza no trato e nas palavras, e pela firmeza das críticas.

Aos professores Dr. Valdir Heitor Barzotto, Dra. Flávia Inês Schilling, Dra. Ana Laura Godinho Lima e Dra. Karina Soledad Maldonado Molina, por terem feito parte do percurso e pela gentileza nas críticas realizadas sobre os trabalhos finais das disciplinas cursadas.

A todas as pessoas que torceram para que tudo transcorresse bem, meu muito obrigada. Sei de cada uma e, porque são muitas, ficarão agrupadas aqui, neste parágrafo, juntas no afeto dedicado por meio de pensamentos e palavras.

A minha avó – agora centenária – Maria José de Brito, porque desde que nasci me observa, me cuida e me vê com admiração e amor.

À Palavra que se cumpre, sempre, ainda que os anos passem. Ela me fez crer, eis: gratidão!

Nós nos movimentamos num mundo de relações estratégicas perpétuas. Nenhuma relação de poder é má nela mesma, mas é um fato que comporta perigos, sempre.

(Michel Foucault).

*– Um condenado não pode falar.
Condenado à morte, perde a língua.
– Passarei a falar em silêncio.
Assim está salva a disciplina.*

(João Cabral de Melo Neto).

RESUMO

MACEDO, Sandra Regina Brito de. **Relações de poder na equipe gestora do Centro Educacional Unificado (CEU): entre diretrizes, interditos e resistências**. 2019. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Esta tese deriva de uma preocupação surgida em outra pesquisa, que indicava que a formação continuada de coordenadores pedagógicos da educação infantil, apesar de abordar aspectos relevantes, deveria atentar para o poder exercido pelo diretor escolar na dinâmica e na atuação dos profissionais da escola. Esse apontamento dos coordenadores entrevistados para aquele estudo revelou-se inquietação e transformou-se em novo projeto, que agora desenvolvemos. Tivemos a intenção de, nesta pesquisa, problematizar não a atuação do diretor escolar visto como elemento isolado, mas, apoiadas na ideia corrente de constituição de equipe gestora, voltamo-nos para as relações de poder instituídas, construídas e vivenciadas por essa equipe. Escolhemos para tal a metodologia de estudo de caso, e privilegiamos um contexto complexo e o cenário de uma escola pública são-bernardense – o CEU Ricardo Ricci – com sua equipe gestora formada por sete profissionais: uma diretora escolar, duas vice-diretoras e quatro coordenadoras pedagógicas. Alguns aspectos desse ambiente e das relações ali existentes foram observados à luz do pensamento de Michel Foucault. Tomamos também como referência outros autores/pensadores que se valeram dos escritos e ditos do referido filósofo como objeto de pesquisa. Nosso autor de base trabalha o poder em relação e problematiza, dentre outros aspectos, a forma como as instituições contribuem para a formação do sujeito. Nessa perspectiva, nos foi caro voltar a atenção para elementos da constituição da escola, da gestão escolar e do CEU Ricardo Ricci. Porque escolhemos um tema que nos inquietava, inclusive por sua abrangência, tocamos na discussão sobre a subjetividade – construção do sujeito e identidades –, procurando compreender como a equipe gestora se forma equipe, como atua e como sua prática pode repercutir na dinâmica escolar. Para o desenvolvimento deste trabalho utilizamos fontes oficiais – documentos escritos que fazem referência ao funcionamento da rede de ensino –, analisamos as legislações, consultamos trabalhos acadêmicos que colocaram o CEU em destaque. Atentamos também à documentação da escola, com foco no seu Projeto Político-Pedagógico. Fizemos, ainda, observações do contexto e ouvimos, em entrevistas, profissionais de diferentes segmentos que atuavam no CEU, bem como analisamos registros de reuniões. Por meio desses arquivos, identificamos concordâncias, resistências e contradições no tocante ao que se compreende como escola disciplinar, participação dos sujeitos, sua formação e construção de identidades. O exercício de poder foi identificado em várias instâncias e sob diferentes formas, inclusive nos interditos da administração municipal, da gestão escolar, mas também dos profissionais dessa escola denominada de “possibilidades”: o CEU Ricardo Ricci. A questão da hierarquia foi identificada, mas também a ruptura e a resistência a ela, que se dão no movimento cotidiano do CEU e nas ações de seus profissionais.

Palavras-chave: Relações de poder. CEU. Gestão escolar. Identidades. Resistências.

ABSTRACT

MACEDO, Sandra Regina Brito de. **Relationships of power in the management team of the Unified Educational Center (CEU): between guidelines, interdicts and resistances**. 2019. 195f. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo.

This thesis derives from a preoccupation born in another research that indicated that the continuous formation of pedagogical coordinators in child education, even though it showed important aspects, should've paid attention to the power exerted by the school principal in the dynamic and actions of the schools professionals. This appointment from the interviewed coordinators for that study revealed itself in unrest and has transformed into the new project we are now developing. We had the intention to, in this research, discuss not only the procedures of the school head, seen as an isolated element, supported by the current idea of the constitution of a managing team, we turn to the relationships of power instituted, built and experienced by this team. We chose the methodology for such case study, and we privilege a complex context and scenario: a public school in São Bernardo do Campo – CEU Ricardo Ricci – with its management team formed by seven professionals: a school principal, two deputy school directors, and four pedagogical coordinators. Some aspects from this place were brought to light from the thoughts of Michel Foucault. We also take as reference other authors/thinkers that used the writings and sayings from this author as object of research. Our base author works with power in relationships and discusses, within other aspects, and forms how institutions contribute to the formation of the subject. From this perspective it was important to turn our attention to elements in the constitution of the school, of its management and CEU Ricardo Ricci. Because we chose a theme that troubled us, including because of it's comprehensiveness, we touch the discussion of subjectivity – construction of the subject and identities searching to comprehend how the managing team forms itself as a team, how it works and how its practices have repercussions in the school dynamics. To develop this work we used official sources – documents written that reference how the teaching network works – analyze legislation, consult academic work that put the CEU in the spotlight. We also pay attention to the school's documentation placing focus in the political-pedagogical project. We made observations of the context and heard in interviews professionals from different sectors that operated in the CEU, as well as analyzing meeting records. By the means of these files we identified agreements, resistances and contradictions in relation to what is comprehended as scholar discipline, participation of subjects, their formation and construction of identities. The exercise of power was identified operating in lots of instances and under different forms, including in the interdictions of the municipal administration, of the school management, but also in the professionals in this denominated school of “possibilities”: the CEU Ricardo Ricci. The question of hierarchy was identified, but also its rupture and resistance to it, that is found in the day-to-day activities of the CEU and the actions of its professionals.

Keywords: Relationships of power. CEU. School management. Identities. Resistances.

RÉSUMÉ

MACEDO, Sandra Regina Brito de. **Relations de pouvoir au sein de l'équipe de gestion du Centre pour l'éducation unifiée (CEU): entre directives, interdits et résistances.** 2019. 195f. Thèse (doctorat en éducation) - Faculté d'éducation, Université de São Paulo, São Paulo.

Cette thèse découle d'une préoccupation soulevée dans une autre recherche qui indiquait que la formation continue des coordinateurs pédagogiques de l'éducation de la petite enfance, malgré les aspects pertinents, aurait dû concerner le pouvoir exercé par le directeur d'école dans la dynamique et le travail des professionnels de l'école. Cette interview des coordinateurs interviewés pour cette étude a été révélée préoccupante et est devenue un nouveau projet que nous avons maintenant développé. nous avons l'intention, dans cette recherche, de ne pas problématiser la performance du directeur d'école, considéré comme un élément isolé, mais soutenu par l'idée actuelle de constitution de l'équipe de direction, nous revenons aux relations de pouvoir instituées, construites et expérimentées par cette équipe. Nous avons choisi une méthodologie d'étude de cas et privilégions un contexte et un scénario complexes: une école publique à São Bernardo - CEU Ricardo Ricci - avec son équipe de direction composée de 7 professionnels: un directeur d'école, deux directeurs adjoints et quatre coordinateurs pédagogiques. Certains aspects de ce lieu ont été mis en lumière par Michel Foucault. Nous prenons également comme référence d'autres auteurs / penseurs qui ont utilisé les écrits et les paroles de cet auteur comme objet de recherche. Notre auteur de base travaille le pouvoir en relation et problématique, entre autres aspects, la contribution des institutions à la formation du sujet. Dans cette perspective, il était coûteux d'attirer notre attention sur des éléments de la constitution de l'école, la gestion de l'école et le CEU Ricardo Ricci. Parce que nous avons choisi un thème qui nous préoccupait, y compris sa portée, nous avons abordé la discussion sur la subjectivité - construction du sujet et des identités, en essayant de comprendre comment l'équipe de direction est formée, comment elle agit et comment sa pratique se répercute dans la dynamique de l'école. Nous utilisons des sources officielles - des documents écrits faisant référence au fonctionnement du réseau éducatif - nous analysons les législations, nous avons consulté des documents universitaires mettant en avant le CEU. Nous accordons également une attention particulière à la documentation de l'école, en nous concentrant sur le projet politico-pédagogique. Nous avons également fait des observations sur le contexte et entendu des entretiens professionnels avec différents segments ayant fonctionné au sein du CEU, nous analysons également les enregistrements de réunion. À travers ces fichiers, nous identifions des concordances, des résistances et des contradictions concernant ce que l'on entend par une école disciplinaire, la participation des sujets, leur formation et leur construction des identités. L'exercice du pouvoir a été identifié à plusieurs on divers champs d'application et sous différentes formes, y compris l'administration municipale interdite de gestion d'école, mais également des professionnel de cette école appelés "possibilités": CEU Ricardo Ricci. La question de la hiérarchie a été identifiée, mais aussi la rupture et la résistance à celle-ci, ce qui se produit dans le mouvement quotidien du CEU et dans les actions de ses professionnels

Mots clés: Relations de pouvoir. CEU. Gestion des écoles. Identités. Résistances.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Cidade de São Bernardo do Campo	83
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas nos níveis de ensino de São Bernardo do Campo	87
Gráfico 2 – Dados de matrículas das pré-escolas públicas de SBC	90
Gráfico 3 – Dados de matrículas das pré-escolas privadas de SBC	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de escolas, docentes e matrículas das escolas municipais	89
Quadro 2 – Dados dos profissionais entrevistados	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada parcial do CEU Ricardo Ricci	93
Figura 2 – Vista aérea de um CEU em bairro periférico de São Bernardo do Campo e seu entorno	98
Figura 3 – Vista aérea do CEU Ricardo Ricci e seu entorno	99
Figura 4 – Vista aérea do local em que foi construído o CEU	100
Figura 5 – Vista aérea atual do local em que foi construído o CEU	100
Figura 6 – Vista parcial da fachada e área externa do CEU	104
Figura 7 – Caderno de registro de reunião da gestão escolar	154

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEU	Centro Educacional Unificado
CGM	Guarda Civil Municipal
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CP	Coordenador Pedagógico
CREC	Centro de Recreação e Cultura
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EOT	Equipe de Orientação Técnica
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
HTP	Horas de Trabalho Pedagógico
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPL	Horas de Trabalho Pedagógico Livre
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
ONG	Organização Não-Governamental
OSC	Organização da Sociedade Civil
PAD	Professor de Apoio à Direção
PAP	Professor de Apoio Pedagógico
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMSBC	Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRCP	Professor Respondendo por Coordenação Pedagógica
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido Social Democrata do Brasil
PT	Partido dos Trabalhadores

PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SE	Secretaria de Educação
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
UE	Unidade Escolar

SUMÁRIO

1 ARTICULANDO OS (DES)CAMINHOS: DE ONDE VIEMOS E PARA ONDE VAMOS.....	33
1.1 Intenções e e-labor-ação	35
1.2 Poder: múltiplo e articulável.....	44
2 A EDUCAÇÃO E A ESCOLA – INSTÂNCIAS DE ENSINAR E DE APREENDER.....	53
2.1 Antes da escola, a Educação	55
2.2 A escola: contextos, contornos e conformes.....	63
2.3 Con-Formação dos indivíduos: escola e construção da subjetividade e da identidade...69	
2.2.1 Constituição da subjetividade.....	70
2.2.2 Produção das identidades	74
3 ONDE E O QUÊ? QUEM E COMO?	81
3.1 Lugares (con)textualizados	83
3.2 A criação dos Centros Educacionais Unificados	93
3.3 Espaços e pessoas sendo o CEU	102
3.3.1 Perfis, identidades, contextos: formas de ser/estar.....	111
3.3.2 A Equipe gestora: composição e identidades.....	122
3.4 Projeto Político-Pedagógico: uma prática pedagógica da gestão escolar	127
3.4.1 Um caso à parte, que faz parte: O Contrato Funcional	136
3.4.2 Equipe gestora: entre o legitimado e o realizável poder que perpassa.....	144
4 INTERDIÇÕES, CONTRA-DICÇÕES E RESISTÊNCIAS – COMO O CEU SE TORNA CEU	157
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICES	179
ANEXOS.....	185

1 ARTICULANDO OS (DES)CAMINHOS: DE ONDE VIEMOS E PARA ONDE VAMOS

Acho que não vamos parar em lugar nenhum. Estamos sempre a caminho. Sempre indo. Por que é que ninguém pensa sobre isso? É um movimento que não acaba nunca. O pessoal anda, anda sempre. Nós sabemos por que e, sabemos como. Caminhamos porque somos obrigados a caminhar. É o único motivo por que todos caminham. Porque querem alguma coisa melhor do que têm. E caminhar é a única oportunidade de se obter essa melhoria. Se querem e precisam, têm que ir buscar. (STEINBECK, 2013, p. 156).

As ideias que impulsionam esta pesquisa se colocam com alguns detalhes nesta primeira seção. Ela tem a pretensão de apresentar um percurso inicialmente traçado, há alguns anos, que mistura interesses pessoais e profissionais. Para além de explicitar esse percurso, ou seja, de onde viemos, também é uma intenção dizer da continuidade desta caminhada – para onde vamos.

Há algo de incerto nisso, não em relação ao ponto de origem, a história já se fez, já se constituiu, mas há incertezas em relação aquilo que se alcançará de fato. Isso porque o caminho, embora direcionado, mostra surpresas, apresenta percalços e revela a necessidade de desvios; estes acabam por se configurar como (des)caminhos, por tirar, ainda que eventualmente, da trilha.

Dessa maneira se fez esta pesquisa: sabíamos de início as intenções e até mesmo o eixo, mas confrontando-os com a realidade, falas e documentos, o inusitado surgiu. Exemplificando o que se seguirá adiante: não tínhamos, por exemplo, a ideia de abordar, mais amiúde, a questão referente à identidade, nem da nossa escola de estudo, nem da equipe gestora. Mas, em razão do pouco tempo de sua existência, do projeto idealizado para aquele local e do movimento que se imprimiu ali, falar sobre identidades nos pareceu importante. Assim, ao modo de Foucault, mas colocando nossa atenção na dinâmica escolar, elementos da constituição de subjetividade surgiram em nosso percurso, e comparecem mais adiante, neste estudo, junto a outros tantos.

Por ora, nesta seção, apresentamos as intenções da pesquisa, o que a provocou e a forma de e-labor-ação, ou seja, o labor, o trabalho que se imprimiu, as ações realizadas e, ainda, o eixo escolhido para este estudo, esclarecendo aspectos das relações de poder e elementos tomados como caros para essa etapa do percurso acadêmico.

Esses elementos reaparecem durante todo o desenvolvimento do texto-tese, na relação com o objeto de análise, mas acreditamos ser essencial trazer, no primeiro momento, uma abordagem mais geral.

Todo o texto está organizado em seções que se abrem com os títulos: *Articulando os (des)caminhos: de onde viemos e para onde vamos; A Educação, a escola: instâncias de ensinar e apreender; Onde e o quê? Quem e Como?* e *Interdições, contra-dicções e resistências - como o CEU se torna CEU*.

Esta primeira seção está subdividida em dois itens. No primeiro, denominado “Intenções e e-labor-ação” será mencionado o que moveu a ideia do estudo, explicitando o percurso da pesquisa, identificando suas intenções e as inquietações que a provocaram. Mencionamos também o local da pesquisa e o que motivou sua escolha, bem como a metodologia escolhida. No segundo item, denominado “Poder: múltiplo e articulável”, apresenta-se um breve apanhado do eixo temático, ou seja, do campo teórico que apoiará as problematizações e análises contidas neste estudo.

Na Seção II, denominada *A Educação, a escola: instâncias de ensinar e apreender*, é realizada uma incursão mais detida sobre concepções de educação, escola e práticas pedagógicas, numa articulação com os conceitos cunhados pelo pensamento de Michel Foucault e debatidos por autores que o tomam como referência. Essa seção não pretende ser uma retomada histórica, tampouco filosófica, mas se vale de algumas ideias de Foucault para trazer vestígios de como a instituição escolar veio se constituindo.

Apresentamos, também nessa seção, um item que retoma elementos da formulação do conceito de subjetividade e de identidade, porque se entende que educação e escola têm o objetivo de formatar sujeitos, como formatou a nós e tantos outros.

Abrimos uma segunda seção, que intitulamos *Onde e o quê? Quem e Como?* Ainda que tenhamos, ao longo de todo o texto, desde a primeira seção, citado o CEU Ricardo Ricci e falas dos seus profissionais, vimos a necessidade de nos deter em alguns aspectos. Um deles, mais descritivo, remete à concepção dessa escola, seu funcionamento e às relações que os profissionais estabelecem com as pessoas e com aquele espaço. Isso porque o espaço físico do CEU e de todo o complexo arquitetônico do qual ele faz parte é elemento fundamental de sua especificidade. Documentos escritos como o PPP e, dentro dele, o Contrato Funcional são apresentados e problematizados também à luz das falas dos 17 profissionais entrevistados para esta pesquisa.

Por fim, a seção *Interdições, contra-dicções e resistências - como o CEU se torna CEU* traz também elementos de análise desse cenário específico do CEU Ricardo Ricci, e os problematiza à luz do que foi abordado anteriormente, ou seja, a ação da equipe gestora revelando problemáticas enfrentadas cotidianamente. Trata-se de nossas considerações finais,

nas quais retomamos elementos essenciais e apresentamos o que apuramos em nosso percurso de pesquisa.

A tese que se coloca em questão é a de que, embora as instituições de ensino e as pessoas que nelas atuam admitam o poder como algo centralizado e exercido por instâncias pré-determinadas, as relações de poder na escola escolhida para esta pesquisa são flagrantes. Resistência e contrapoder são elementos que se revelam e também estão implícitos nas ações da equipe gestora e, inclusive, de outros profissionais que ali estão, o que faz com que a potência emerja em momentos diversos na dinâmica do gigante denominado CEU.

1.1 Intenções e e-labor-ação

[...] o que faço não é mais do que a consequência e consecução do que sou [...]. (BARTHES, 2013, p. 13).

Há muitos anos atuando na área de Educação e constituindo carreira por diferentes cargos e funções, tem me afetado a inquietação constante e o questionamento sobre a importância da área, reconhecida desde o senso comum, e as divergências entre o que se afirma, o que se planeja e o que se executa em relação à qualidade das práticas escolares.

Educação, Pedagogia, escola, formação de crianças, formação de profissionais – professores, equipes, gestores... formação de pessoas. Por esse universo circulo há muitos anos, como profissional da formação, professora de educação infantil, de jovens e adultos, coordenadora, orientadora pedagógica. É um universo que me capta, me inquieta, me preocupa, impulsiona, me fez e faz o que sou: impactou minha vida, formatou o meu espírito. *Epimeleia* “[...] que nos canta e encanta na medida em que nos chama e convoca” (FREITAS, 2016, p. 14-15). A atuação e a observação nos contextos escolares impulsionaram a tentativa de compreender, em maior profundidade, divergências que por vezes se apresentam latentes.

Por que sigo essa trilha? Não há resposta fácil, definitiva, direta, tampouco objetiva. Arrisco, no entanto, afirmar que esse cenário, esse labirinto, esse caleidoscópio tem poder. Ele exerce poder sobre mim.

E, desconfio fortemente, também, que não estou sozinha nessa engrenagem: a educação, a escola, e a formação de pessoas exercem poder na sociedade, em vários âmbitos, de diferentes formas, sobre todas as pessoas. Poder múltiplo, relacional, não estático. “O exercício do poder não é um fato bruto, um dado institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra: ele se elabora, se transforma, se organiza, se dota de procedimentos mais ou menos ajustados”

(FOUCAULT, 1982, p. 292). É o que vimos operando no CEU, o tempo todo e por meio de diferentes mecanismos e dispositivos.

No meu percurso de vida, discursos, práticas, estudos e pesquisa se inter-relacionam em uma busca por sistematizar de forma cuidada observações do contexto escolar, e propor uma reflexão sobre elas, com o objetivo final de qualificar a minha ação e aproximar-me de uma atuação mais crítica, mais realista, mas, nem por isso, menos esperançosa, uma vez que há constante risco de desanimar diante de alguns panoramas. Os mais atuais assolam e assombram o Brasil, mais fortemente desde o ano de 2016, especificamente quando golpes vêm sendo projetados sobre a educação brasileira, com a consequente fragilização dos processos democráticos.

Trajatória profissional e acadêmica se apresentam de maneira intrínseca. Permeado por questionamentos e busca de melhorias, o interesse inicial por realizar pesquisas se deu pelos estudos sobre a coordenação pedagógica. O primeiro trabalho mais sistemático, realizado no ano de 2008, teve como perspectiva identificar as contribuições do curso de Pedagogia para a atuação dos coordenadores pedagógicos (CP) do município de São Bernardo do Campo – local em que minha carreira profissional se estabeleceu desde o fim do curso de Magistério, no ano de 1989.

A hipótese de contribuição do curso de Pedagogia, naquela pesquisa, foi refutada e chegou-se à conclusão de que, no modelo de ação realizado pela maioria dos coordenadores, não havia influência do curso para as práticas, em razão, inclusive, de alguns deles não tê-lo como aspecto específico na formação.

Posteriormente, nova pesquisa foi realizada com o intuito de analisar a formação continuada no contexto da coordenação pedagógica. A formação a que se fazia referência foi desenvolvida no município de São Bernardo do Campo, nos anos de 2010 a 2013, e procurou abordar aspectos específicos da função coordenadora. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, questionários foram aplicados a coordenadoras pedagógicas da educação infantil e entrevistas foram realizadas com o intuito de que elas avaliassem a sua formação.

Embora muitas CP apontassem que a formação ofereceu contribuições para a sua atuação profissional, tanto no que diz respeito à compreensão do seu papel na coordenação quanto da sua intervenção junto aos professores, algumas apontaram também dificuldades na implantação de determinadas iniciativas discutidas na formação. Atribuíram esse fato às discordâncias, por vezes conceituais, entre diretor escolar e coordenadores, resultantes do entendimento sobre a função, papel e atribuições da coordenação e da direção no contexto e dinâmica escolares.

Chamaram atenção especialmente as falas de algumas coordenadoras, em afirmações de que sua ação precisava “se moldar” ao que o diretor escolar determinava como premissa e de que a parceria na equipe gestora era “imposta” pela realização de concurso público e não construída em torno de um projeto. Houve ainda coordenadoras que avaliaram como positiva a atuação na escola, atribuindo-a à articulação na equipe gestora e, ainda, ao fato de que, quando do seu ingresso na unidade escolar, a assistente de direção ter oferecido, como referência de atuação, o quadro de atividades desenvolvidas pela coordenadora anterior, dizendo “faz assim que dá certo”.

De maneira geral, não foi incomum que as coordenadoras indicassem a necessidade de discussão das mesmas temáticas abordadas na formação junto aos diretores escolares, a fim de que alguns entendimentos sobre o papel das CP fossem compartilhados ou, pelo menos, mais compreendidos por aqueles profissionais.

Naquele momento da pesquisa, em que as coordenadoras eram entrevistadas, e o foco da pesquisa sendo outro, ressoava forte a questão direcionada para a dúvida sobre a real implementação de ações democráticas no cotidiano escolar. Eu me questionava acerca das falas das CP, com algumas inquietações. Se um dos membros da equipe gestora – composta geralmente por diretor, coordenador e assistente de direção – traz a queixa de que as relações de poder são instituídas com forte apelo à subordinação ao diretor escolar, onde é que, de fato, cabem o discurso e a prática democrática? A equipe gestora compõe uma *equipe* de fato? Qual papel desempenha na realidade cada um dos membros da gestão escolar? Ao diretor escolar cabe delegar funções ou impor ações?

Finalizada aquela pesquisa, e com essas inquietações em mente, lancei-me em nova empreitada – a que apresentamos aqui –, o que não quer dizer, necessariamente, que essas questões foram respondidas. As questões ao longo deste texto adquirem diferentes sentidos: ora se remetem a uma inquietação, ora a um impulso já colocado em outro patamar, superado, ora assumem a perspectiva de Arendt quando faz referência a questões elementares que só podem surgir quando “[...] não mais se dispõe de respostas deixadas pela tradição e ainda válidas”¹ (ARENDR, 2013, p. 42).

Relações de poder é uma das expressões-chave desta pesquisa. Ela se delineia inicialmente provocada pelas questões já expostas, mas se remete, agora, a outro foco que não o da gestão democrática diretamente e de forma detida. Será desenvolvida no município de São

¹ Nesse excerto, as questões a que Arendt faz menção são: O que é liberdade? e O que é autoridade? Utilizamos a citação por compreender que, em nossa pesquisa, encontramos semelhanças com alguma ideia lançada por Arendt para essa formulação. A principal delas diz respeito a rupturas.

Bernardo do Campo, onde atuo há tempos, também e especialmente em busca de tentar compreender melhor os mecanismos educacionais, com olhar distanciado e, ao mesmo tempo, impregnado de inquietações bem pessoais.

Da pesquisa realizada anteriormente, trazemos para esta a possibilidade de nos debruçarmos sobre uma inquietação que se fez em perguntas: Como assim? Profissionais concursados, recém-chegados à escola, submetendo-se ao que os diretores diziam? Isso ainda ocorre? O poder personificando-se, pautado numa hierarquia demarcada, posta, imposta? Será fato em todos os contextos?

E se é fato que nos ditos encontramos evidências, ou pelo menos pistas de que isso poderia ser verdadeiro – o poder personificado –, encontramos também escritos que indicavam a mesma direção. Conforme afirmou Vitor Henrique Paro, que há anos se dedica a pesquisas sobre administração escolar, “o diretor é considerado por todos como o elemento mais importante na administração da escola” (PARO, 2015, p. 20). O autor diz da valorização da figura do diretor: “quer como aquele que coordena (e controla) o trabalho de todos, quer como líder que estimula subordinados e comanda a proposição e o alcance de metas” (PARO, 2015, p. 20).

Numa pesquisa simples, 16.300 teses e dissertações com a palavra-chave *diretor escolar* foram encontradas apenas na Biblioteca Digital da USP; 46.494 no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O que há tanto por dizer, investigar, aprofundar, detalhar, problematizar, analisar sobre esse profissional? E ainda aquelas atribuições, dentre tantas, que nos chamaram atenção:

[...] - garantir em conjunto com a Equipe Gestora a articulação entre Propostas Curriculares, metas da Secretaria de Educação, Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, com base nos princípios e diretrizes para a Educação, exarados na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pela Secretaria de Educação, objetivando constantes avanços da qualidade da Educação Municipal e o sucesso da aprendizagem;
- contribuir na elaboração de estratégias formativas destinadas aos professores, que considerem a Educação como processo e campo dinâmico e heterogêneo, onde os paradigmas teóricos precisam sempre ser repensados, de forma a manter o vínculo efetivo com a realidade social e com a evolução científica do pensamento humano [...]. (SBC, 2013, p. 59-60).

São tarefas, deveres, concepções que indicam, apontam, traçam o caminho a ser seguido pelo diretor escolar. A gramática pedagógica em estreita relação com as práticas pedagógicas ou vice-versa. “Na prática pedagógica concorrem diferentes discursos que legitimam suas

práticas dominantes: o discurso dominante da inteligência, [...] do gênero, [...] dos valores tradicionais, além dos discursos de classe, etnia, religião, região etc.” (DÍAZ, 1998, p. 20).

E a afirmação/constatação de Paro, ainda: “[...] não deixa de ser procedente a importância dada ao diretor pela população de modo geral, porque é ele que, de acordo com a lei, responde, em última instância, pelo bom funcionamento da escola.” (PARO, 2015, p. 21). Por isso, então, estamos diante de um poder legitimado? A ideia de equipe gestora presente também na legislação que indica a responsabilidade do diretor escolar e a forma como essa equipe exerce sua prática pedagógica encontram campo de discussão neste estudo. Índícios, arquivos, suspeitas se levantam: *manda quem pode, obedece quem tem juízo* é uma fala que circula e nos perturba...

Em São Bernardo do Campo, replica-se esse fenômeno, também identificado em outras localidades, do diretor escolar como um sujeito de poder. Na história da educação do município, o diretor escolar surge por uma necessidade política. A implantação crescente de salas de aulas e de escolas a partir da década de 1940 vai requisitar um profissional administrador.

O atendimento, a partir da década de 1960, à Educação Infantil se torna plano de governo e há, por parte da administração pública, a indicação de professoras para ocupar esse cargo: diretora de escola. Nasce, assim, essa profissional com forte apelo político, uma vez que era o próprio prefeito, segundo identificamos por meio de relatos, quem indicava as professoras para ocupar esse cargo.

Seguindo as orientações do órgão central, as diretoras de escola eram responsáveis, por exemplo, por garantir que o planejamento realizado pela equipe da Secretaria de Educação fosse executado pelas professoras.

Em 1998, tendo o cargo de diretor escolar sofrido várias alterações no que diz respeito inclusive à forma de acesso² – lembremos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) já havia sido promulgada, trazendo uma série de mudanças em seus princípios –, um novo Estatuto do Magistério traz importante alteração no cenário da educação de São Bernardo do Campo: criam-se funções de coordenação pedagógica e de apoio aos professores. O Professor de Apoio Pedagógico (PAP) adentra nas escolas para realizar tarefas até então de responsabilidade do diretor escolar, sem que isso tenha sido explicitado no texto do Estatuto.

Resultou dessa ação que, em algumas escolas, muitos conflitos e disputas de poder se acirraram, da mesma maneira que movimentos de submissão, tanto ao diretor da escola, quanto

² O primeiro concurso público para esse cargo em São Bernardo do Campo data de 1992 e foi específico para creches.

à equipe escolar. Isso pode ser compreendido pelo fato de que os PAP eram professores que acessavam essa função por meio de uma análise, pelo grupo de profissionais da escola, de um projeto de atuação que ele, o candidato à função, deveria apresentar.

Configuram-se, assim, conflitos e tensões que resultam de uma legislação – o Estatuto – que responde a interesses específicos, por vezes implícitos, noutras explícitos, que correspondem a solicitações de determinados grupos. A força da legislação e os estudos teóricos sobre equipes gestoras e gestão democrática promoveram uma mudança nas falas, nos discursos, tornando-os “politicamente corretos”, mas na prática cotidiana emergiram conflitos. A ruptura se deu. O que se tornou consequência é o que pretendemos buscar, revelar e problematizar aqui.

Se, em uma escola que tem um diretor escolar e um coordenador, emergem tensões, como se dá essa relação numa escola com vários profissionais, sendo apenas uma diretora, além de duas vice-diretoras, quatro coordenadoras pedagógicas e uma coordenadora de Programa específico? A ideia de diretor escolar como sujeito de poder é minimizada? Quais práticas se estabelecem? Que tipos de discursos circulam numa estrutura educacional que é incomum – e dizemos aqui estrutura física, de aspectos arquitetônicos, inclusive – quando observamos o conjunto de escolas da rede de ensino de nossa pesquisa?

Diante do que se apresenta como inquietações e também possibilidades de problematizar o complexo contexto escolar, ainda que saibamos que diversas pesquisas tenham sido realizadas sobre essa temática da escola e aspectos que a envolvem, entendemos que é possível fazer um novo estudo sobre o diretor escolar. No entanto, não o deixaremos isolado na análise, mas como um dos profissionais inseridos numa relação, em um conjunto e num cenário: as relações de poder na equipe gestora do Centro Educacional Unificado (CEU).

Compreendido de forma relacional, não é possível que o poder seja analisado de maneira unilateral. É preciso que ele seja visto e colocado em análise como ação com algumas faces, que para existir carece de elementos diversos e convergentes que se imbricam. O poder, como afirma Michel Foucault, depende da ação, é ação sobre ação, de indivíduos sobre a sociedade, do Estado sobre a população, da legislação sobre o sujeito, do sujeito sobre a norma. Disciplinas... Governamentalidade... Governo de si.

Além das já arroladas até aqui, quais inquietações guiam este estudo?

Guiar, não, essa não é a melhor palavra. Talvez seja mais acertado dizer que, a partir de problemáticas que surgiram diante das circunstâncias, esta pesquisa se colocou frente à difícil tarefa de, a partir de estudos e arquivos, tentar compreendê-las.

É válido destacar os aspectos mais importantes que ajudaram a organizar a empreitada: uma metodologia, um referencial teórico mais demarcado, um lugar/cenário, suas pessoas/personagens, documentos/arquivos.

A complexidade de uma pesquisa envolve a difícil escolha de uma metodologia. A opção metodológica é o coração da pesquisa, o território onde se engendra toda a trama de construção de busca de sentido; é o alicerce, a base onde serão desenvolvidas ideias em torno de um objeto.

Para responder ou, para apontar questionamentos como possibilidades de problematização de aspectos do cotidiano escolar, é interessante buscar um contexto complexo, talvez um estudo de caso.

De um estudo de casos se espera que abranja a complexidade de um caso particular [...]. Estudamos um caso quanto tem um interesse muito especial em si mesmo. Buscamos o detalhe da interação com seus contextos. O estudo de casos é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes. (STAKE, 2007, p. 11)³.

A singularidade aqui se refere ao potencial de aprofundamento, de conhecimento mais detido de um contexto específico. E o contexto, a escola, já é de antemão colocado devido à afinidade entre a trajetória da autora desta pesquisa e a possibilidade de verificá-la, visitá-la, olhar com outros olhos, a partir da perspectiva mais centrada nas relações de poder, que são tomadas a partir de um referencial teórico que se tentou buscar no pensamento de Foucault e em alguns de seus estudiosos.

Lembramos Alfredo Veiga-Neto⁴, quando diz que Foucault fornece elementos para a compreensão da escola como mecanismo no qual se articulam e circulam poderes e saberes pedagógicos (ou não) que têm por consequência a sua própria formatação. Dessa maneira, podemos pensar a Educação com base na obra de Michel Foucault, uma vez que sua análise das instituições – quer seja a prisão, o hospício ou o quartel, assim como alguns aspectos das estruturas escolares – apresenta elementos para discutir essas relações de poder e a governamentalidade no universo escolar.

³ “De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular [...]. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial em sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad em circunstancias importantes.” (Tradução da autora).

⁴ VEIGA-NETO, 2003, p. 17-18.

Delineada a metodologia, cabe reiterar que esta pesquisa não poderia se dar em qualquer lugar, em qualquer escola.

No município de São Bernardo do Campo surgiram, a partir do ano de 2012, os Centros Educacionais Unificados (CEU), a partir de iniciativas e marca dos governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

No caso de São Bernardo do Campo, esse Partido esteve à frente da administração, mais recentemente, dos anos de 2009 a 2016, implementando essa “política” de construção de grandes complexos educacionais. E a “política” aqui se escreve entre aspas porque admite um uso vulgar: o sentido de política de partido, de tempo determinado, de ideias vindas e posteriormente “esquecidas”, e não a *política* debatida por Arendt, do diálogo fortalecido pelo discurso ou aquela entendida como formação, como característica do que faz o ser humano e seus aspectos antropológicos, filosóficos, culturais, política de longo prazo, política educacional – ainda que governamentalizada.

O governo de Luís Marinho importou do município de São Paulo a ideia do CEU, mas, ao longo da história, identifica-se que os centros educacionais estiveram nos ideais da Escola Parque de Anísio Teixeira, implantada na década de 1950 na cidade de Salvador, na Bahia. Sua intenção era a promoção de uma escola em que múltiplas possibilidades de ensino e aprendizagem se constituíssem como pilares.

Para realizar esta pesquisa, o CEU Ricardo Ricci⁵, o primeiro construído no município, foi escolhido em razão de algumas particularidades, como exposto a seguir:

- a) a *formação da equipe gestora*: diferentemente de outras escolas da rede de ensino, que possuem até cinco profissionais na equipe gestora, o CEU, por sua característica de atendimento, possui sete profissionais, sendo um diretor, dois vice-diretores e quatro coordenadores pedagógicos, além de, no ano da pesquisa, ser agregada à equipe a coordenadora de um Programa Educacional denominado Tempo de Escola. Sendo, então, o diretor figura de destaque e o “responsável” pela administração da escola, como se daria essa relação no contexto peculiar da rede de ensino? Como se instalam as relações na escola por meio da ação da equipe gestora?;

⁵ Adotamos aqui um nome fictício para a escola, na tentativa de garantir anonimato. Os nomes verdadeiros dos profissionais entrevistados para esta pesquisa também foram preservados.

- b) a *quantidade de profissionais, alunos e pessoas que circulam no CEU diariamente*: no ano de 2016, foram contabilizados no Projeto Político-Pedagógico (PPP)⁶ 1801 crianças, 124 professores de creche, pré-escola, ensino fundamental, de educação física, artes, substitutos, de educação especial, e dos programas educacionais (Tecnologia), 56 funcionários de apoio, entre inspetores de alunos, oficiais de escola, cozinheiras, auxiliares de limpeza, estagiários de Pedagogia, 33 auxiliares em educação; 16 educadores do Programa Tempo de Escola. Além dessas pessoas citadas, havia os profissionais da equipe gestora e os responsáveis pelas crianças.

Aproximadamente 2.500 pessoas passam pelo CEU diariamente, sendo 250 profissionais. Quem são essas pessoas? O que pensam sobre esse lugar? Por que estão ali? O que as move? O que as incomoda? Subjetividades, identidades, individualidades são constituídas ali? De que maneira? A formulação dessas questões nos indica possibilidades de estudo, considerando o contraponto do que se afirma sobre a escola como um local privilegiado para se estabelecer relações, aprender a conviver, ser protagonista, de convívio e vínculos com as pessoas;

- c) a *arquitetura (estrutura física) do prédio e o entorno*: o CEU foi construído em um local onde funcionava um clube de campo de uma empresa automobilística multinacional. A área total do complexo é de 170 mil m² e abriga: duas escolas, sendo uma delas a Ricardo Ricci; dois ginásios – um de handebol e um de ginástica rítmica; um teatro; uma base da Guarda Civil Municipal (GCM); o Centro de Recreação e Cultura (CREC); duas quadras e uma pista de atletismo.

O prédio do CEU possui três andares separados por rampas e escadas que abrigam 48 salas de aula, 20 salas para atividades diversas (de coordenação, de atendimentos, de professores especialistas), biblioteca, laboratório de informática, sala de multimídia, ateliê de artes, refeitórios (dois para crianças e dois para adultos), parques (*playground* interno e externo), extensa área verde. Como esse espaço funciona sem que ninguém se perca? O que ele oferece? Como são coordenadas as atividades desenvolvidas em todos esses equipamentos do complexo? Como são articulados espaço e tempo constituintes de normas, regulação de condutas, disciplinas?;

⁶ O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento que assume relevância no contexto escolar, sobretudo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Essa lei indica que as propostas pedagógicas devem ser elaboradas de forma coletiva, com a participação dos profissionais da escola e da comunidade. O PPP deve, segundo outras legislações e diversos estudos, constituir-se como o documento norteador das ações e intenções da escola. No município de São Bernardo do Campo, a elaboração do PPP é normatizada por regimento e segue diretrizes específicas enviadas às unidades escolares anualmente.

- d) a *concepção, a ideia que abarca*: duas ideias complementares foram escritas em documentos, ressaltando as potencialidades desse espaço/escola. Uma delas está presente num documento oficial⁷, que diz dos CEU inseridos num contexto em que os diferentes equipamentos estariam disponíveis como recursos para aprendizagem. Dessa maneira, os CEU “são projetados para promover uma educação que possibilite o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, com o emprego de atividades socioculturais, esportivas e recreativas” e, para garantir “acesso à comunidade local a lazer, cultura, tecnologia e práticas esportivas” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 154). Outra escrita encontramos no blog da unidade escolar, o CEU:

quando finalizado, poderá oferecer valiosas possibilidades de integração com a escola, de forma que os alunos serão beneficiados, convivendo nessa ampla área verde, teatro, ginásio, campo de atletismo, ginásio de Handebol e CREC (Centro de Recreação, Esporte e Cultura).

Sendo assim, conforme se pensava inicialmente, o CEU se constitui um local de múltiplas possibilidades, não? Multifacetado, polimorfo, complexo, difuso. Nas palavras de alguns entrevistados: “grande, mas pequeno”; “um *flash*”. Exige habilidades/competências diferenciadas? Como disse uma professora: “um profissional de CEU se adaptaria facilmente a outra escola, mas o professor de outra escola é difícil se adaptar aqui, por causa do movimento, do barulho”. Serão esses os únicos aspectos diferenciais? O que isso pode revelar para além do dito?

Essas e outras pistas foram colocadas em foco. Para olhar mais de perto esse universo do CEU, juntam-se documentos e observações, nesse recorte das relações de poder na equipe gestora e as repercussões de suas práticas pedagógicas. Essas práticas que se engendram e são engendradas por meio de enunciados, discursos, vontade de verdade, disciplinas, tecnologias, dispositivos, governamentalidade, biopoder. Esses e outros termos aparecem com certo tratamento teórico, no item que se anuncia na sequência, como *Poder: múltiplo e articulável*, em razão de os elementos que o compõem serem implicados, imbricados e indissociáveis.

1.2 Poder: múltiplo e articulável

Não existe de um lado os que detêm o poder e de outro aqueles que se encontram aliados dele. Rigorosamente falando, o poder não existe, existem práticas ou relações de poder. (MACHADO, 2013, p. 17).

⁷ São Bernardo do Campo. Sumário de Dados, 2012.

Nossa intenção nesta pesquisa é problematizar como o sujeito “equipe gestora” exerce o poder numa instituição que se admite, por conta de sua constituição histórica, disciplinar. Nesse sentido, cabe a elucidação do que compreendemos sobre poder, sujeito e outros termos já destacados.

Há sempre certa relutância em se fazer um texto dedicado ao referencial teórico. Sempre há, dentre outras, a possibilidade de trabalhá-lo de forma diluída, ao longo de toda a escrita, valendo-nos de parênteses, notas, citações e criando outras oportunidades para trazer esclarecimentos, delimitando o campo teórico, trazendo as conceituações sobre as quais irá se desenvolver um estudo. De certa maneira, faremos também assim, mais adiante.

No entanto, nossa opção aqui, de tratar alguns elementos desse campo teórico surge da complexidade do tema relações de poder e da necessidade de retomar alguns alertas realizados pelo próprio Michel Foucault e também por seus estudiosos.

Já mencionamos, em certa medida, o caráter polimorfo, múltiplo do poder, mas queremos nos deter, ainda que brevemente, em alguns termos destacados como essenciais para nossa análise e mesmo dizer dessa forma relacional por meio da qual o poder aparece na produção desses estudiosos. Os elementos que compõem as relações de poder são articuláveis, no sentido de que se imbricam, estão ligados uns aos outros.

Foucault estuda as relações de poder com o intuito de compreender as táticas empregadas para a formação/constituição do sujeito. Na aura dessas relações, outros tantos aspectos se articulam, surgem, emergem, sendo que, do contrário, na visão do autor, sequer elas poderiam ser instituídas, ter existência.

Um dos primeiros desafios e esclarecimentos que importa realizar diz respeito justamente ao que chamamos de conceituação e a sua contradição com as formulações da nossa principal referência teórica.

Dois problemas aqui se expõem frente às ideias desenvolvidas pelo autor. Conforme explicitou, suas formulações não intentaram realizar nem uma proposta de metodologia, nem uma formulação conceitual rígida – interpretadas de maneira consensual – acerca de temas específicos. As apropriações que se fizeram de suas falas e escritos levaram o autor a rejeitar diversas vezes essa interpretação que indica uma “metodologia e teoria foucaultianas” a partir do entendimento de que suas discussões indicavam as temáticas referentes a método e a conceituação. A sua intenção, conforme nos traz Veiga-Neto, no livro *Foucault e a Educação* (2003), por exemplo, adverte que a intenção foi negar ou, em certa medida, colocar em xeque

a maneira pela qual as investigações eram realizadas, seguindo lógicas, cronologias e convenções.

Conforme esclarece Veiga-Neto,

Se, a rigor, não existe um método foucaultiano, não existe, também, uma “teoria foucaultiana”, se entendermos “teoria” como um conjunto de proposições logicamente encadeadas, que querem ser abrangentes, amplas e unificar tanto determinadas visões de mundo, quanto maneiras de operar nele e de modificá-lo. (VEIGA-NETO, 2003, p. 20).

O percurso de formulação das ideias de Foucault seguiu um caminho baseado em reflexões que são explicitadas em seus escritos. Em dado momento de uma entrevista concedida a Roger Paul-Droit, no ano de 1975, o autor se define como um “pirotécnico”, indicando que o percurso acadêmico que trilhou foi dirigido mais à reflexão, à análise e à pesquisa como sendo uma estratégia para se definir “táticas” (2006, p. 69) do que à elaboração de conceitos rígidos – como o de poder, por exemplo –, embora os problematize todo o tempo.

Queremos dizer, com essa afirmação, que Foucault preocupou-se mais em deixar explícita a sua forma de pensar determinadas temáticas, demonstrando como são engendradas – por exemplo, a governamentalidade, o discurso, a sujeição – do que estabelecer um conceito fechado, perene, duradouro e inquestionável.

Como podemos observar pelas palavras de Roberto Machado, na introdução do livro *Microfísica do poder* (2013b), existe provisoriedade em todo e qualquer estudo e nas conceituações e teorias que dele derivam. Todo trabalho remete a uma forma de pensar que, a depender do que se encontra no percurso, é revista, reformulada, substituída.

Por meio do traçado de uma arqueologia e genealogia, Foucault nos convida, ou nos desafia, a refletir de maneira detida e curiosa sobre elementos que constituem a nossa formação. Seu interesse de estudo é justificado pela inquietação e, posterior investida, na necessária compreensão da relação entre saber, poder e sujeito, sendo este último o seu verdadeiro objeto de pesquisa; é por ele, e a partir dele, que as relações de poder estão estabelecidas. Em suma, ele se interessou pelo modo como o sujeito se torna sujeito em nossa cultura e, para responder a essa questão, observou diferentes aspectos dessa composição.

O poder, por exemplo, é tomado de maneira não diretiva. Ele é uma manifestação “[...] da vontade que cada um tem de atuar sobre a ação alheia, como resultado de uma vontade de potência [...], ou seja, governá-los” (VEIGA-NETO, 2003, p. 147), mas, que se dá sempre de maneira diversa, relacional. Nesses termos,

[...] o poder não é uma substância ou uma qualidade, algo que se possui ou se tem; é, antes, uma forma de relação” e, ainda, o “poder consiste, em termos gerais, em conduzir condutas e dispor de sua probabilidade, induzindo-as, afastando-as, facilitando-as, dificultando-as, limitando-as, impedindo-as. (CASTRO, 2016, p. 326).

Inserir-se nessa afirmação a ideia de que o poder ocorre em exercício e não como algo estático. Depende, assim, da ação. Não é possível na perspectiva de Foucault a propriedade exclusiva do poder de uns sobre outros, o poder verticalizado.

A ideia de dominação posta em análise compreende que o poder não é algo que se irradie, emerja a partir de um centro, mas se encontra pulverizado. A dominação, segundo Veiga-Neto (2003), nessa perspectiva assume múltiplas formas que são exercidas em várias direções.

A explicação sobre esse fenômeno é realizada por Foucault de maneira ampla, em que várias considerações são traçadas, imbricando, como dissemos, aspectos diversos. Uma das discussões que podemos aqui destacar, refere-se à ligação entre poder e saber. Na lógica de explanação do autor, não há como dissociar esses dois elementos, uma vez que o exercício do poder se articula por meio do conhecimento, que não tem aqui um sentido comum.

O saber não traz, nessa acepção, a ideia de acúmulo de conhecimentos, mas de um conjunto de elementos pertencentes a uma mesma formulação discursiva. Está ligado, portanto, à instituição, aos regimes de verdades em torno de um objeto.

A ideia desenvolvida sobre a relação entre poder e saber se circunscreve na análise das práticas discursivas, na formulação dos enunciados, na validação de certos discursos. Eduardo Jardim⁸ sintetiza essa afirmação da seguinte maneira: “A expressão saber-poder foi cunhada pelo filósofo para sublinhar esta imbricação das práticas discursivas com os dispositivos de poder” (FOUCAULT, 2013a, p. 10).

O saber comporta delimitações das relações entre o que se pode falar, onde o sujeito pode falar, o que se pode falar, e o uso que se faz dos discursos⁹. Assim explicitado, reitera-se o entendimento da relação entre poder, sujeito e discurso – sobre domínio de objetos, posições subjetivas e exercício de poder.

Vemos expressa a relação entre os regimes de verdades com as práticas discursivas e o que chamamos de papel do sujeito na formulação dos discursos. Aqui, retomamos as questões quem pode dizer? e o que se pode dizer?, que encontram campo de discussão no âmbito das

⁸ Ver prefácio de: *A verdade e as formas jurídicas* (2013a).

⁹ Ver *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2015).

disciplinas, do controle dos corpos, mas também, e inclusive, no controle dos sujeitos “donos” desses corpos.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2013b, p. 52).

Como encontramos em Veiga-Neto (2003, p. 141), “ao estudar as articulações entre poder e saber, Foucault observou que os saberes engendram e se organizam para ‘atender’ a uma vontade de poder” e “essas forças, a que ele chama de poder, atuam no que de mais concreto e material temos – nossos corpos”. O poder se efetiva por meio de práticas, de forma universal. Essa ideia remete à microfísica do poder, de poder capilar, que se engendra de diversas formas e por várias nuances – a ideia do poder como teia de relações.

O poder não ocorre por si, mas depende de uma série de outros acontecimentos e técnicas que lhe conferem esse *status* relacional. Sendo assim, o poder constituído em relação, envolve mecanismos e dispositivos que o autor tratou de explicitar.

Convém assinalar que “o Estado não é fonte central do poder, mas sim uma matriz de individualização ‘sobre’ a qual cada um tem construída a sua subjetividade, vive sua vida e pratica suas ações” (VEIGA-NETO, 2003, p. 145). Estado, discursos, poder e sujeitos aparecem na reflexão sobre o que Foucault denomina *regimes de verdade*.

As relações de poder ocorrem com um sentido de governar a população – governamentalidade – e que se vale da individualização dos sujeitos e da objetivação do Estado na condução das condutas ou, se preferirmos, na regulação do pensamento da população. Por governamentalidade pode-se compreender

O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população por forma central, a economia política; e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. (CASTRO, 2016, p. 190).

Para Foucault (2013b), a ideia de governo de estado se distingue da ideia de governamentalidade, embora tenham características comuns implicadas. Faz-se a diferenciação entre governo de estado de outras terminologias como governo de si e arte de governar, cada

qual adquirindo características específicas. O governo de si relacionando-se à moral e a arte de governar se circunscreve num âmbito mais específico, como, por exemplo, a família. A ciência do bem governar, a partir do termo governo, relaciona-se ao estado, à política.

Diferentes instituições criadas pelo homem ao longo do tempo podem ser apontadas com o intuito único de tentar disciplinar o sujeito. Em seu trabalho de análise, apoiado em elementos históricos, há destaque, já no século XVII, para a forma pela qual as tecnologias de disciplinamento são implantadas.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (FOUCAULT, 2009, p. 133).

Ainda que essas palavras façam referência a um momento datado no século XVIII, a observação da realidade não nos fornece elementos suficientes para afirmar que, atualmente, exista uma diferenciação entre as formas de implantação de certas tecnologias e a sua utilidade no emprego e utilização dos corpos.

Ainda que seja, como afirma Richard Miskolci (2006), para a cultura do corpo, no sentido estético, para a “busca da adequação aos padrões de identidade socialmente impostos”, o disciplinamento tem se ocupado há anos de inserir e confinar as pessoas e os seus corpos a uma dada maneira de existir e agir.

Como podemos observar, a disciplina alcança os variados espaços de circulação social dos sujeitos, desde quartéis, hospitais, fábricas, conventos e escolas, sempre com o intuito de garantia da hierarquia, do exercício do poder, da repercussão de determinados discursos, da melhor forma de governar, da sujeição.

Em cada âmbito social determinadas discussões são colocadas em circulação por meio dos jogos de verdade que as práticas discursivas engendram. Os discursos pedagógicos, por exemplo, dão conta de se formular e estabelecer verdades utilizando-se, por vezes, de uma gramática específica que não só é reconhecida, como também proferida no meio educacional. Participação dos sujeitos, formação para a cidadania, autonomia intelectual, tomadas de decisões coletivas, atores do processo educacional são algumas expressões que circulam nesse âmbito.

As instituições de caráter disciplinar, citadas anteriormente, são locais privilegiados nos quais a normalização do sujeito se coloca em curso. Normalizar admite o sentido de tornar normal, adequado, formado para assunção de determinadas condutas que se estabelecem num jogo recíproco. Tanto o sujeito é assujeitado quanto produz verdades.

Nessa ideia, então, está inserida a importância da norma que tem por característica o estabelecimento de regras para conduzir e colocar em termo as condutas dos indivíduos, não só nas instituições sociais, mas em todos os campos da vida humana. A norma se aplica, no entanto, não só aos indivíduos, mas a toda uma população, caracterizando-a, dessa forma, como sociedade disciplinar.

Tendo a função, portanto, de conduzir as condutas por intermédio da norma, as disciplinas assumem um papel político, uma vez que o que se admite é a normalização do indivíduo, visando um bem comum. Governo e governamentalidade são, dessa forma, elementos que estão implicados, ainda que apresentem distinções.

Nas palavras de Foucault, o objetivo do governo não será governar, “[...] mas melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde etc.” (2013b, p. 425).

Nesse contexto, seria função e objetivo do governo assegurar condições para que o crescimento econômico – não capital financeiro, mas humano – seja próspero. Para tal, o governo se vale de tecnologias que se compreende como sendo procedimentos, mecanismos para que determinadas verdades sejam produzidas. Tecnologias se relacionam, dessa maneira, com a produção de verdades. Elas podem ser identificadas como aquelas que conduzem os indivíduos – tecnologias de si – e as que envolvem as populações – tecnologias de dominação – ambas, no entanto, se constituindo por determinadas formas de atuação social, num processo contínuo e intrínseco de objetivação e subjetivação do sujeito.

Ainda que se referindo à forma de governo instituída ao longo do século XVIII, e caracterizada a partir da literatura e da obra do Príncipe de Maquiavel, a ideia de governo admitida anteriormente não se transformou muito ao longo do tempo, aliás ela se aprimora sem perder suas características fundamentais.

Essa opção por esquadrihá-la a partir desses dados históricos se justifica pela necessidade de demonstrar, como diz Foucault, “uma relação histórica profunda” entre os movimentos de organização e atuação de governo, da população e da economia nos séculos anteriores com as formas de organização e atuação atuais.

O poder se estabelece na forma pela qual se conduz as condutas, o que pressupõe um exercício e a implantação de dispositivos e de tecnologias de disciplinamento e, na mesma

medida, do exercício de liberdade. “Reciprocamente constituídos e mutuamente constituintes, poder e liberdade instauram-se como uma dupla tecnologia de gestão de vida, por meio dos processos de governamentalização que investem e de que são investidos.” (AQUINO, 2009, p. 61). Poder e liberdade são aspectos que ancoram a formatação do ato de governar antes e na contemporaneidade.

Foucault não se dedicou especificamente ao estudo da instituição escolar, mas não descartou a importância da escola como instituição de poder, governamentalidade e de disciplinamento dos corpos. Assim, nos é permitido fazer essa relação da obra desse autor com a educação, uma vez que sua análise das instituições nos dá elementos para discutir as relações de poder e a governamentalidade no universo escolar. Em *Vigiar e punir* (2009)¹⁰, o autor utiliza o exemplo da instituição escolar – assim como o do exército e da formação de soldados – para abordar a ideia de disciplina, na sua relação com a necessidade de docilização dos corpos, na manutenção da ordem, na massificação das posturas e no adestramento da população, ou seja, do espaço escolar como local de hierarquia e controle. Como afirma Alfredo Veiga-Neto, “Foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que circulam com os saberes que a enformam e se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não.” (2003, p. 17-18).

Assim, disciplina é caracterizada não como uma área do saber, um componente curricular como comumente chamamos, mas como um mecanismo, uma tecnologia, tática de governo em que se objetiva a subjetivação do sujeito.

Em *A verdade e as formas jurídicas* (2013a), o autor diz da escola (e outras instituições) como esse mecanismo de normatização, nomeando-a (e à Pedagogia) como uma instituição de sequestro. Ele afirma que são várias as funções dessas instituições de sequestro, mas assinala “a criação de um novo e curioso tipo de poder” que é epistemológico, e também econômico, político e judiciário.

Nas instituições, dentre elas a escola, o poder judiciário emerge imbricado ao poder político: “as pessoas que dirigem estas instituições se delegam o direito de dar ordens, de estabelecer regulamentos.” (FOUCAULT, 2013a, p. 118) e, no caso da escola atual, ancorados por um aparato jurídico e seus discursos.

No discurso jurídico surgem e se configuram as atribuições do diretor escolar e outros profissionais da equipe gestora. Jogos de verdades são estabelecidos, os enunciados se formulam, a produção do discurso está em cena, “ao mesmo tempo controlada, selecionada,

¹⁰ Ver “Terceira parte: Disciplina”, Cap. I, p. 131-163.

organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório.” (FOUCAULT, 2013, p. 8).

Outro aspecto diz respeito às concepções que circulam no meio educacional, desde a própria ideia de educação e a gramática que se estabelece.

Nesse contexto, os discursos pedagógicos se apresentam como um conjunto de enunciados validados e aceitos, proferidos no âmbito da Pedagogia, que tem por objetivo lhe conferir determinadas características. Nesse processo, o sujeito pedagógico se define “constituído, formado, regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece.” (DÍAZ, 1998, p. 15). Se espera que sejam delineados, e reafirmados pelos discursos, os perfis, as características de escola, a identidade de seus professores, cada qual desempenhando um papel específico, regimentado.

Relações de poder, discursos se imbricando... Sujeição, docilização, hierarquia, normalização, produção de subjetividades... esses são elementos que tangenciamos aqui, mas que serão retomados no decorrer deste texto.

Autores como os já mencionados ressurgirão, junto a tantos outros, com o objetivo de descrever, problematizar, dar visibilidade a essa realidade que se faz em outras realidades também: a equipe gestora na construção do seu processo de subjetivação, de sua identidade num coletivo.

Esta seção teve, então, o objetivo, além do que expomos de início, de apresentar elementos teóricos do caminho que percorremos, e que será trilhado admitindo que o “poder do diretor escolar” se dá no exercício de sua prática, que não será tomada aqui em outra perspectiva que não a da relação na equipe gestora da qual ele faz parte.

2 A EDUCAÇÃO E A ESCOLA – INSTÂNCIAS DE ENSINAR E DE APREENDER

Porém, frequentemente, os pais estão pouco preparados para a educação de seus filhos, ou não têm tempo, porque estão muito ocupados com seus afazeres, ou até mesmo não dão à educação a devida importância. Por isso, desde a Antiguidade, instituiu-se em todos os países o costume razoável de confiar a educação da juventude às pessoas sábias, boas e honestas, com o direito à reprimenda. (COMENIUS, 2011, p. 12).

Ainda na esteira da delimitação de um campo teórico e de esclarecimentos sobre aspectos que julgamos pertinentes à nossa trilha-pesquisa, vamos, nesta seção, nos deter em ideias gerais sobre a educação e a escola, que nada mais são que universos que se entrecruzam e que nos absorvem.

Identificar aspectos concernentes à instituição escolar, iniciando por séculos anteriores até os tempos atuais, é importante em razão do nosso local de pesquisa ser uma escola. Queremos trazer à luz aspectos dessa história na constituição do nosso local de pesquisa e na relação com a constituição das identidades dos profissionais que ali atuam, evidenciando-se a equipe gestora, e na forma como as relações de poder se instituem.

Vamos traçar um percurso que se inicia com o resgate de elementos da constituição histórica da educação, a maneira pela qual se instituiu para a formação das pessoas desde muitos séculos e, posteriormente, abordaremos a forma como a escola se construiu na relação com a educação geral, dedicando-se a sistematizar mecanismos específicos para a produção do sujeito e de suas identidades.

A educação aparece no título da seção antes da escola porque foi assim que se instituiu a ideia de formação de pessoas. Antes que essa instituição surgisse, a educação das pessoas de maneira geral e, posteriormente das crianças, era uma preocupação em diversas sociedades. Era objeto de atenção da Filosofia, da Pedagogia e das religiões. A escola, como instituição formal, pública, gratuita e obrigatória foi criada ao longo do século XIX, tendo sua consolidação no século XX.

O estudo, ainda que breve, sobre a formalização da escola nos é caro em virtude de oferecer elementos para que se compreenda que os processos históricos determinam as concepções vigentes e que estas não estão isentas das influências filosóficas, religiosas, políticas e econômicas.

Teremos como norte para essa discussão as seguintes questões: De que maneira essa escola se apropriou ou foi apropriada do seu papel? Quais tecnologias e dispositivos foram utilizados para fazer da escola uma instituição disciplinar?

Essas questões remetem, dentre outros aspectos, às formas pelas quais, historicamente, as diferentes concepções de educação, de ensino e de aprendizagem vêm tomando corpo, ou, tomando os corpos. Implicam-se, nesse contexto, a ideia de educação e a influência da Igreja na doutrinação dos indivíduos nos séculos XV e XVI, os processos de colonização e a cristianização dos “selvagens”, até as formas pelas quais o estado, mais recentemente, instituiu a escola com caráter obrigatório, por meio de diferentes legislações.

Nosso interesse estará de maneira mais detida na relação entre o poder, o sujeito e a forma de funcionamento de uma instituição escolar, tendo como pontos de destaque algumas formulações como:

- a educação como instrumento do disciplinamento de corpos e mentes;
- a escola como local privilegiado para a instituição de formas de governo;
- o processo de subjetividade, individualidade e liberdade como objetivo e, ao mesmo tempo resultado, das formas de governo.

A ideia contida neste capítulo é apresentar, ainda, um breve panorama sobre a construção histórica do papel da escola, ressaltando a sua condição atual numa interpretação que leva em conta aspectos problematizados por alguns autores.

Essa abordagem se evidencia no item 2.2, que tem o objetivo de dizer da escola como instituição disciplinar, conforme indicamos anteriormente.

Reconhecemos a escola como um universo de onde emergem constantemente contradições, quer seja no âmbito do que admite como intenção ou projeto, quer seja nas medidas que adota a partir das instruções que recebe e questiona, quer seja, ainda, confrontando-se com o ideário alimentado pelas famílias e pelo senso comum.

Isso ocorre porque é constituída por pessoas, diferentes sujeitos com diferentes formas de vida, particularidades que se agrupam para formar um coletivo que, paradoxalmente, tem a função de formar pessoas. Compreendemos a escola como uma instituição que admitiu diferentes formatos, de onde também emergiram e derivaram essas contradições.

De maneira mais restrita, apontamos aqui também, como contradições, aquilo que ouvimos e vemos na atualidade e as medidas administrativas que são tomadas desde o órgão central dos sistemas de ensino, as legislações e as orientações que emanam individualmente, a fim de colocar as escolas num determinado modo de funcionamento. Estamos nos referindo a ideias de emancipação, autonomia, instituição de processos democráticos e projetos inovadores que têm marcado presença nas críticas e discursos acerca da qualidade da educação.

Queremos fazer uma distinção entre educação e escola, sendo a primeira uma forma abrangente de formação humana e a segunda um dos locais privilegiados para essa formação, mas também propício para a aquisição de conhecimentos específicos sobre diversas áreas do saber.

Esse percurso será finalizado convergindo para a ideia de que a educação e a escola objetivam a con-formação dos indivíduos e, portanto, surgem elementos referentes à construção da subjetividade e à produção de identidades – o ensino a serviço da apreensão do sujeito, a escola como instituição de sequestro.

Para essa breve problematização, quer seja, da maneira pela qual os sujeitos se tornam sujeitos por intermédio da instituição escolar, nos valem também de autores como Zygmunt Bauman (2005), Claude Dubar (2009) e Kathryn Woodward (2014) porque propõem uma forma ampliada de pensar a questão da produção da identidade no nosso mundo globalizado, contemporâneo.

2.1 Antes da escola, a Educação

A educação é uma socialização metódica das novas gerações e age sobre o indivíduo tanto quanto sobre a população (sociedade). As regras, os hábitos, as ideias que determinam o tipo de educação são produto das gerações anteriores. Todo o passado da humanidade tem contribuído para edificar esse conjunto de regras que dirigem a educação do momento, por isso, ela funciona à maneira como opera o mecanismo hereditário no caso das populações e dos organismos vivos. (RAMÍREZ, 2011, p. 213).

A Educação, essa grande área do saber, constituiu-se historicamente de diferentes formas, como anuncia a epígrafe acima.

Além de Noguera-Ramírez (2011), vários estudiosos se dedicaram a escrever, debater, compreender fenômenos educacionais. Para nós importa visitar seu trajeto, tendo em vista situar nosso campo de discussão. Partimos do pressuposto de que a ideia atual de Educação é uma somatória de ideias formuladas em outros tempos, herdadas e moldadas a partir de diversos elementos, como, por exemplo, a ideia de homem, de sociedade, de governo, que se configuram a partir de jogos de interesses. Ela continua se constituindo como campo de disputa na atualidade, predominantemente político – embora nesse campo haja também controvérsias –, mas também econômico e ético.

Para discutir/problematizar aspectos relativos à Educação, autores partem de múltiplos entendimentos e pontos de vista, que, por vezes, também apresentam ideias convergentes. Uma dessas ideias convergentes diz respeito ao *status* da educação.

Segundo afirmam muitos autores contemporâneos, a educação, no cenário mundial, está em crise. Conforme Hannah Arendt, a educação vem se constituindo como “um problema político de primeira grandeza” (ARENDR, 2013, p. 221). Localizando essa problemática na América, devido à sua constituição como terra de imigrantes, e no século XX, o que não encontraria correspondência em outros países, nos quais o cotidiano foi marcado, por exemplo, por períodos de guerra, a autora nos incita a entender que sua análise sobre a crise educacional passa também por uma questão atrelada à localidade, mas é, essencialmente, fenômeno que se flexibiliza e expande em torno da política, ainda que com ressalvas ao emprego desse termo¹.

A crise da educação se dá, entre outros fenômenos, devido ao fato de que, sendo elemento primordial na formação das pessoas, se constitui também, e por isso mesmo, como campo de lutas e disputas no qual conflitos emergem por divergências ideológicas, conceituais, financeiras, políticas e filosóficas, posto que ela é cenário essencial da atuação humana e da ação do estado.

Essas divergências abarcam microcampos nos quais a educação se efetiva: currículo, formação de professores, relações com famílias, formulação de políticas públicas etc.

Corroborando e ampliando essa análise, a discussão encampada por Zygmunt Bauman, quando relaciona identidade, globalização e o que ele denomina o “colapso do Estado de bem-estar social” causado pela “sensação de insegurança e a ‘corrosão do caráter’” (BAUMAN, 2005, p. 11). Nesse sentido, aparecem como efeito “as condições para o esvaziamento das instituições democráticas e para a privatização da esfera pública [...]” (p. 11), contextos dos quais a escola e a educação fazem parte.

Visitando escritos de pesquisadores, vimo-nos, assim, tentados a afirmar que a Educação vive em permanente crise, se entendemos crise como momento de instabilidade ou de mudança, carência ou falta, desequilíbrio ou desordem e, ainda, momento de questionar sentidos.

Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992), Tomaz Tadeu da Silva (1998), Rosa Maria Bueno Fisher (2012) e Sílvio Gallo (2013) problematizam temas afeitos à Pedagogia, à didática, à escola. Alguns de seus estudos remetem-se a ideias localizadas há muitos séculos sobre a educação de pessoas e adotam uma perspectiva de realizar uma leitura do real atual a partir de seus elementos fundantes. A depender do momento histórico, a formação do sujeito e a do indivíduo, este entendido no âmbito da coletividade, admitiu um objetivo diferenciado, sem,

¹ Conforme Carvalho (2017), Arendt entende a política como sendo, de maneira geral, toda forma de governo, mas diz respeito, sobretudo, à possibilidade de ação que pressupõe o discurso como mecanismo de entendimento entre os homens, ou a maneira pela qual se inibe a violência. Ver: CARVALHO, 2017, p. 29-40.

contudo, perder ou se desviar da ideia de que sua forma de pensar e agir deveria ser direcionada, ou seja, formada pela ação de algum agente: família, igreja, escola.

Diferentes mecanismos foram colocados em prática desde os princípios da *pólis* grega – em que o cidadão se formava para atuar em sociedade – até as técnicas de doutrinação e cristianização, fidelidade e consequente manutenção do poderio da Igreja –, considerando-se que a forte intervenção da religião na vida das pessoas volta-se para incutir a obediência, a servidão. Não se isenta desse processo, a valorização de mestres e filósofos em dado momento, como pessoas capazes de formar bem as demais pessoas, até, finalmente, alcançarmos a contribuição de diferentes ciências para a constituição/entendimento do sujeito moderno.

Em comum, os autores referidos colocam em foco, valendo-se das reflexões elaboradas por Michel Foucault, as diferentes tecnologias utilizadas para constituir o ser humano – que deve atuar num contexto social – em consonância ou em contrapartida com os diferentes tipos de governo que foram estabelecidos e sua relação com a instituição escolar.

As tecnologias, o processo de normatização, o poder pastoral, a subjetividade são temas recorrentes nas diferentes investigações desses autores. Certo é que todos eles dizem sobre elementos constituintes da governamentalidade.

Pudemos verificar, por meio dos estudos de Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2011), que a discussão sobre a Filosofia e as formas de ensino e aprendizagem podem ser tomadas como intrínsecas à origem da Pedagogia ou, ainda mais especificamente, à didática.

Em seu trabalho de pesquisa, esse autor recupera, desde séculos remotos, os fundamentos dos termos *doutrina* e *disciplina*, seus entendimentos, apropriação e usos, pela Igreja, pela Filosofia e pela Pedagogia, antes mesmo da publicação, no ano de 1649, do livro *Didática Magna*, de Iohannes Amos Comenius.

A discussão proposta por Noguera-Ramírez volta-se à forma pela qual as palavras doutrina e disciplina foram compreendidas e circularam, ora de maneira mais estrita e rigorosa, ora mais flexível e abrangente, e os termos que a elas se assemelharam, como ensinar e aprender. Segundo esse autor, a compreensão por vezes elástica desses termos revela a complexidade do tema do ensino (e, portanto, da escola), tanto nas eras clássica e medieval quanto na modernidade e na atualidade.

Essa discussão se faz atrelada à forma pela qual Filosofia, Pedagogia, Didática vêm se estabelecendo por meio de diferentes entendimentos através dos tempos. Esses entendimentos se colocam em intenções diferentes, gerando disputas que chegam até a atualidade, momento em que vemos a instalação do curso de Pedagogia nas universidades brasileiras se colocar sob bases movediças.

Dentre essas lutas mais atuais podemos destacar o que Íria Brzezinski (1996) denominou como o “ir e vir” da Pedagogia. Segundo a autora, na década de 1940², a oferta de cursos de formação de professores se deu pela implantação de diversas faculdades e universidades públicas e particulares.

Passados os anos, a forma de abordagem na formação proposta pelos cursos de licenciatura e Pedagogia foi se modificando, o que trouxe para o cenário novas disputas, causadas pela questão permanente sobre quais seriam os pré-requisitos para a atuação de professores na escola e, inclusive, pelo *status*, pela posição destacada que professores e pedagogos adquiriam no contexto escolar: embates entre as licenciaturas e a Pedagogia.

A modificação das legislações que trataram de colocar os sujeitos em determinadas condições hierárquicas e impactaram também os conteúdos propriamente abordados nos cursos, bem como sua formatação, ora mais tecnicista ou mais progressista, ora mais legalista ou mais voltada às práticas, acirraram esse campo. Essa tensão não serviu para qualificar os cursos, que seguiram e seguem frágeis, desde as décadas de 1970, 1980, 1990, trazendo consequências para as indefinições que ainda na atualidade vemos no âmbito da escola, no que diz respeito às funções e atribuições de professores e direção escolar, por exemplo.

Essa indefinição em torno dos cursos de formação de professores também alimenta e promove o constante debate em torno da função da escola e, no caso mais específico, da escola pública, onde divergências de todas as ordens são evidenciadas a todo o momento, desde o sistema macro até as relações que se instituem no seu cotidiano.

Isso pode ser interpretado também como consequência de um movimento que atravessou os tempos e chegou até a atualidade como uma “emergência de novas práticas” proferidas pelos discursos pedagógicos e, como tal, compuseram documentos, escritas, debates. Essa emergência, bem como “objetos de discurso, instituições ou formas de subjetivação não significa nem o abandono nem o desaparecimento de práticas, objetos e instituições preexistentes nem sua completa desvinculação com aquilo que as precedeu” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 19), mas a coexistência de diferentes elementos e concepções.

Como vimos em Noguera-Ramírez (2011), a educação do sujeito, da população, ou ainda, a formação da sociedade – por meio das instituições – sempre foi alvo de contestações,

² Em seu livro *Pedagogia, pedagogos e formação de professores* (1996), Íria Brzezinski afirma ter identificado a gênese do curso de Pedagogia nas escolas normais e que “somente após 1939, foi regulamentado como curso, quando ocorreu seu ‘disciplinamento’ pela artificial simetria entre todas as licenciaturas, embutida no ‘padrão federal’ de formação de professores nascido com a criação, em 1931, das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras pelo Estatuto das Universidades Brasileiras.” (p. 12).

sobreposição e imbricação de poderes estritamente conjugados com esses interesses divergentes.

Some-se a essas disputas a constituição das próprias ciências denominadas ciências da educação (Sociologia, Filosofia, Psicologia, Antropologia), que, cada uma a seu modo e vez, vêm buscando se firmar como a grande contribuinte nos entendimentos sobre formação dos indivíduos, colocando em discussão as formas de compreender o papel da escola e o delineamento de suas concepções.

Antes, porém, do surgimento da escola como instituição voltada ao ensino de conteúdos específicos de maneira mais organizada, a educação já se fazia presente no contexto social. Isso porque sempre esteve em pauta a ideia de que a pessoa deveria ser ensinada a conviver com os demais, num sistema organizado de tal forma que esse convívio fosse um meio de atuação política – como na *polis* grega – e de sobrevivência.

Essa educação para o convívio social deveria ocorrer desde a mais tenra idade: a criança torna-se, então, o objeto da educação, sendo aos adultos destinada a tarefa de inculcar-lhe determinadas formas de atuar no mundo.

A melhoria da pessoa, a melhoria da alma, do espírito, a ação do indivíduo em comunhão com a natureza, a submissão aos mandamentos de Deus foram algumas das ideias educacionais fundantes, cada qual tendo sua ênfase num determinado período histórico. Essas ideias, embora divergissem ao longo da história, apresentavam em comum o fato de se pautar no princípio de que o conhecimento é fundamental para a melhoria do indivíduo.

Seja por meio das famílias ou, mais tarde, por intermédio de aios, escravos ou preceptores designados para esse fim, a educação das crianças visando à produção de um ser social esteve em pauta, sobretudo nos séculos XVI e XVII. Dessa maneira, observamos que, para educar uma criança, a instituição determinava, em regimentos, um conjunto de condutas que deveriam ser seguidas, inclusive pelos adultos, que as adequariam em prol da educação de crianças e jovens.

Varela e Alvarez-Uria (1992) problematizaram essa questão. A educação era realizada, no século XVI, fortemente pela ação das igrejas católica e protestante, por meio da ação organizada dos jesuítas e escolásticos que desenvolveram programas de ensino com conteúdos a serem trabalhados com crianças e jovens. As instituições às quais as famílias eram convencidas a dirigir sua prole se distinguiam de acordo com a classe social da família.

Aos jesuítas se atribuiu a organização de procedimentos e técnicas de ensino. Diferentes currículos, diferentes maneiras de se relacionar, diferentes destinos traçados aos diferentes “alunos”, a depender de sua condição social, foram a base da atuação jesuíta, mas também dos

escolásticos, nos séculos XVI e XVII, momento em que, nas instituições privilegiadas para a educação de crianças e jovens, se indicava que eles deveriam estar apartados das famílias. Em dado momento, o ensino tinha como objetivo tornar a autoridade do príncipe, no caso dos ricos, mais sedimentada e voltada para as artes e inculcar, nos pobres, a necessidade de se dedicar de forma polida e eficiente a determinados ofícios subalternos.

Assim, colégios, conventos, mosteiros, asilos e instituições de caridades recebiam crianças para as quais, como já afirmamos, era traçado, para além do que hoje chamamos de currículo, um destino.

Outro mecanismo importante na formatação da educação ou, se quisermos afirmar, na formação da população e de seu governo, situados nos séculos XV e XVI e culminando no século XVII, refere-se ao que se denomina, segundo Foucault, poder pastoral. “Com técnicas sutis de obtenção de relatos sobre a vida íntima e particular das pessoas, o poder pastoral representou uma etapa prévia de extração de dados sobre a vida das pessoas” (BRANCO, 2011, p. 138). Faz-se referência aqui à forma de governo cujo aspecto religioso era preponderante para a doutrinação das pessoas – camponeses e silvícolas, sem instrução –, para o que se envidavam esforços no intuito de inseri-los na ordem cristã³.

O poder pastoral envolvia técnicas como a da confissão, que tinha como foco o controle das mentes das pessoas e a exploração de suas almas: “a disciplinarização e a normalização dos indivíduos e das populações tornou-se um fato social e político decisivo” (BRANCO, 2011, p. 138).

As técnicas e dispositivos de controle e normatização dos indivíduos avançaram, na modernidade: “a partir do século XIX se opera a transformação decisiva que dá lugar ao biopoder como nova modalidade de exercício do poder soberano, que agora será um poder de ‘fazer viver’ e ‘deixar morrer’” (DUARTE, 2013, p. 49-50). O recenseamento da população se faz necessário e a preocupação com o seu bem-estar começa a evidenciar-se nos discursos. “A partir do século XIX, já não importava mais apenas disciplinar as condutas, mas também implantar um gerenciamento planejado da vida das populações” (p. 49).

Observa-se, no desenvolvimento dessa proposição, o estreitamento que se estabelece entre as terminologias biopoder, disciplina e governo, que se desdobra e constitui a partir de outras, como governo de si, tecnologias, práticas discursivas.

Isso porque o biopoder não descarta elementos constituintes da formação do sujeito, mas elabora outro tipo de governamentalidade em que, gradativamente, a responsabilidade do

³ Importante destacar a obra de Comenius na constituição da Didática como modo de ensinar tudo a todos.

funcionamento do mecanismo social deixa o Estado e passa para o indivíduo, sem, com isso, que o Estado abandone, no entanto, a população. O que ele estabelece é um novo sistema com o mesmo objetivo: o governo da população, só que agora por meio da ação dos indivíduos.

Nessa modalidade de poder que se denomina biopoder, em razão de seus mecanismos de preservação ou não da vida, destacam-se as técnicas de policiamento e higienização por meio das quais se poderá estabelecer políticas para o saneamento da população. O corpo, até então disciplinado para a doutrinação e inculcação de ideias, ritos e costumes religiosos, será, nos séculos XVIII e XIX, disciplinado por meio da administração pública, cuja característica de governo terá “pretensões de administrar a vida e o corpo da população” (DUARTE, 2013, p. 48).

O conhecimento científico aparece fortemente implicado, uma vez que o biopoder funciona pautado em diferentes saberes, inclusive se valendo dos conhecimentos da estatística.

Entram em cena mecanismos mais aprimorados de normalização e disciplinamento, para os quais a contribuição das ciências – “Economia, Administração, Pedagogia, Sociologia, Demografia, Psicologia, História, Filosofia, Direito” (BRANCO, 2011, p. 138) –, com sua gama de saberes, terá papel essencial na produção de dados, estratégias, procedimentos e regulação da conduta que, por sua vez, impactam decisivamente a forma de pensar e agir de cada pessoa individualmente, assim como na condução do conjunto da população.

O recenseamento da população, dados de natalidade e mortalidade são utilizados para regulação das populações e elaboração de um sistema de normatização que se coloca em curso. Insere-se a educação do corpo num contexto social que demanda “[...] uma racionalização da vigilância sobre o outro e sobre si mesmo, sobre o próprio corpo” (SOARES, 2013, p. 75).

Uma das estratégias em voga nesse processo para normatizar a conduta da população se dá, nos séculos XVII ao XIX, por meio de campanhas “através das quais se age diretamente sobre a população [...] e que permitirão aumentar, sem que as pessoas se deem conta, a taxa de natalidade, ou dirigir para uma determinada região ou para determinada atividade” (FOUCAULT, 2013b, p. 425). Diversos programas serão então implementados, tendo o aspecto da saúde colocado em foco: “a escola, naquele contexto, constituía-se num dos lugares mais propícios para infundir uma *consciência sanitária* na população” (BARROS, 2013, p. 367; grifo do autor).

Observamos, no entanto, essa prática avançar para os dias atuais. Na localidade em que se desenvolveu esta pesquisa, por exemplo, identificamos um Programa denominado Programa Saúde na Escola, cujo foco é o controle de vacinas, análise da dentição, realização de exame de acuidade visual nas crianças. Prática de uma política sanitária que, se por um lado homogeneiza,

formata e controla, por outro permite o acesso da população carente daquele entorno. Essa ação se caracteriza, por vezes, como o único meio de contatar o serviço de saúde que crianças de determinadas famílias podem ter.

No âmbito escolar, discursos pedagógicos se avolumam no sentido de voltar a atenção dos processos de ensino e de aprendizagem para a ação dos sujeitos. A discussão sobre individualidade e subjetividade ganha relevância. Metodologias de ensino ocupam o centro de muitos debates. Pesquisadores das áreas da biologia, neurologia e medicina apresentam suas descobertas, seus conceitos a respeito do desenvolvimento humano, da formação da mente, dos estágios evolutivos da criança, da construção da moral humana.

No século XX, a infância e a juventude passam a ter sua relevância impulsionada pelos estudos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente. A psicologia apresenta fortes contribuições nesse sentido e a educação assume a necessidade de observar esses processos de desenvolvimento; o cuidado de si é colocado em evidência.

Dessa necessidade de observância sobre o desenvolvimento da criança, como ela aprende e como se ensina tornam-se focos das ideias educacionais e a Pedagogia, a didática, as metodologias de ensino são evidenciadas como campos de estudo de alguns autores.

Tomaz Tadeu da Silva (1998), por exemplo, problematiza uma questão contemporânea ao discutir a apropriação das ideias construtivistas pelas políticas neoliberais e como as ciências têm influenciado a Pedagogia, ou, de outra forma, como a Pedagogia tem se valido das “contribuições” das disciplinas relacionadas à área da psicologia.

Sua crítica se dirige à forma pela qual essas ideias pedagógicas contribuem, utilizando o discurso da criticidade e do pensamento autônomo, para a regulação de condutas, ainda que tenham como fala recorrente o combate ao poder e à opressão, numa perspectiva emancipatória. Nesse contexto, o autor problematiza os elementos afeitos à construção da individualidade e da subjetividade.

Com essas breves investidas, pretendeu-se identificar os referenciais como pontos de partida para a compreensão da forma como operam certas estruturas de governo na vida do sujeito e da população e como são legitimadas as ações do estado na condução da sociedade.

A educação assume papel fundamental, sendo ao mesmo tempo instituída e consequência de mecanismos nos quais a forma de governo se legitima, reforça e assume contornos. O governo do soberano, o poder pastoral e o biopoder voltado ao governo de si atravessam os tempos e, na atualidade, nos é possível observar algumas dessas características no contexto educacional e escolar.

Partimos, na seção seguinte, para o exercício de identificar aspectos relativos à problematização sobre a forma como a escola se institui e se formata a partir desse recorte em relação à história da educação, que se voltou para o governo das almas e a disciplinarização dos corpos até o governo de si. Posteriormente, será retomada com mais vagar a discussão sobre subjetividade, individualidade e produção de identidade, sobre a qual indícios teóricos foram aqui traçados, mas não de maneira detida.

2.2 A escola: contextos, contornos e conformes

[...] essas instituições pedagógicas, médicas, penais ou industriais – têm a propriedade muito curiosa de implicarem o controle, a responsabilidade sobre a totalidade, ou a quase totalidade do tempo dos indivíduos; são, portanto, instituições que, de certa forma, se encarregam de toda a dimensão temporal da vida dos indivíduos.

(FOUCAULT, 2013a, p. 114).

A escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular. (FOUCAULT, 2009, p. 200).

Finalizamos a seção anterior com o anúncio de que se problematizaria aqui a maneira pela qual a escola institui e formata, num contexto de normatização das condutas, o governo das almas, a disciplinarização dos corpos e o governo de si. Queremos trazer aspectos mencionados por autores que trilharam esse percurso pautados em algumas ideias, sendo a principal delas a da escola como instituição disciplinar.

Para trazer essa problematização, retomamos entendimentos sobre a maneira pela qual a escola se tornou uma instituição oficial para educação, quais interesses formulou em torno de si, como esses interesses foram colocados em prática e por quem, e abordar, ainda, como a escola se encontra na atualidade em um contexto de crise.

Nesse cenário, importa dizer que a escola possui diferentes formatos na atualidade (heranças de ideias difundidas no decurso da história da educação) e o discurso de autonomia e gestão democrática ganhou relevância e nova significação, sobretudo quando faz parte da trama jurídica, uma vez que consta na legislação que rege a educação brasileira, hoje sob vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

Nesse percurso, observamos que nosso objeto de interesse, o CEU Ricardo Ricci, é uma instituição que traz em si a trajetória histórica do sentido da escola, na maneira de agir dos profissionais da gestão, sendo que recém-construído, se encontra em fase de construção de sua identidade.

Retomar o histórico e a concepção de escola nos parece ser útil em razão de esta pesquisa ter como interesse a análise de um fenômeno específico – mas, como temos visto, abrangente e complexo – que ocorre no interior da dinâmica dessa instituição.

Foucault (2013a) diz da escola e de outras instituições como um mecanismo de normalização, nomeando-a – e à Pedagogia – como uma instituição de sequestro dos sujeitos, uma vez que ela indica/retira da pessoa uma suposta forma e lhe incute uma maneira de ser.

Ainda que o termo “instituição de sequestro” tenha sido cunhado pelo autor referindo-se a um tempo datado no século XVII, alguns elementos que o caracterizam podem ser ainda hoje perceptíveis, como por exemplo, a intenção de sujeitar o sujeito a determinadas normas e condutas, resguardando-se, no entanto, as características e tecnologias empregadas na atualidade.

As instituições de sequestro (hospital, fábrica, exército, prisão, escola) adquirem características diferenciadas ao longo dos séculos, sobretudo a partir do século XIX, e se firmam no cenário nas décadas de 1940 e 1950 na Europa, com o advento das sociedades industriais. Elas têm, inicialmente, a função de controlar apenas o tempo dos indivíduos e, posteriormente, de controlar seus corpos, normatizá-los, discipliná-los em razão da produção da força de trabalho.

As instituições de sequestro, incluindo evidentemente a escola, têm ainda a função de criar novos tipos de poder, como o poder judiciário – que recompensa, castiga, observa, vigia – e, por fim, criar um poder epistemológico intimamente relacionado à questão do saber, que é também poder econômico, político e judiciário. Circunscreve-se a escola a este último poder, não se descartando, no entanto, que as características dos demais se fazem presentes em sua dinâmica. Segundo o autor, “o sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior.” (FOUCAULT, 2013a, p. 119).

O poder epistemológico “de certa forma, atravessa e anima estes outros poderes”, e é um “poder de extrair dos indivíduos um saber e extrair um saber sobre estes indivíduos submetidos ao olhar e já controlados por estes diferentes poderes” (FOUCAULT, 2013a, p. 119). Dessa forma, o saber tem origem no próprio indivíduo e se constitui por meio da sua observação, “classificação, registro e da análise dos seus comportamentos, da sua comparação etc.” (p. 119).

Nesse contexto, vários saberes se configuraram, como, por exemplo, o psiquiátrico e também o pedagógico, que se forma tendo em vista as “[...] próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se

em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança.” (FOUCAULT, 2013a, p. 120).

A escola – e todo o aparato que a sustenta – está voltada para fazer funcionar mecanismos de governamentalidade e não para subverter a ordem. Práticas ditas como revolucionárias também estão a serviço, no ambiente escolar, da normalização porque não há escola – pelo menos pública, que é o caso da que estudamos – fora do sistema. Lembremos que, no Brasil, por força da legislação, a frequência de crianças desde os quatro até os 17 anos de idade é obrigatória⁴. Constituída dessa maneira, a escola está para conduzir os sujeitos, colocá-los numa determinada norma, influenciando as individualidades, produzindo subjetividades.

Antonio Basílio N. T. de Menezes (2011) explicita a forma como dispositivos de normalização se imbricam com as tecnologias e dispositivos de controle social. Estabelece relações com a ideia posta por Foucault sobre os sistemas escolares e os mecanismos penais no século XVIII, no que concerne a julgamentos, diagnósticos e cumprimento de normas. “A escola como ‘operador de adestramento’” ilustra o caráter da normalização nos dispositivos de ordenamento espaço-temporal concomitante à “especificação da vigilância e integração à relação pedagógica” (MENEZES, 2011, p. 30).

As rotinas escolares que, de maneira geral, vemos na atualidade podem exemplificar essa discussão. As tarefas/atividades propostas às crianças de todas as idades são elaboradas considerando-se o tempo de uso dos espaços em que devem ocorrer. O uso da biblioteca, do parque (*playground*) e até mesmo do refeitório é calculado a partir da necessidade pautada, por vezes, em concepções de desenvolvimento, mas também considerando a quantidade de turmas da escola e o número de crianças.

Resgatando algumas concepções – agora usando o termo no plural –, vimos, com base nos escritos de Masschelein e Simons, que o surgimento da escola remonta à história da Grécia. Os autores, em seu livro *A Pedagogia, a democracia, a escola* (2014), trazem ao nosso conhecimento a escola pautada na ideia de exercício do tempo livre para pensar e, sendo assim, como instituição propícia ao exercício da democracia: “Nós consideramos a escola como uma invenção bastante particular da *pólis* [...] A escola é a democratização do ‘tempo livre’.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 107).

Nesse sentido, a escola não se caracterizaria, na antiguidade, como o local para socialização, tampouco para a preparação para o trabalho, mas lugar privilegiado para o exercício do pensamento livre, do desenvolvimento do lúdico, “a escola como *ludus*”

⁴ Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que indicava a obrigatoriedade de matrícula a partir dos seis anos de idade.

(MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 107), como local para viver e pensar a vida no tempo presente e não como local de preparação para o futuro, o qual se transformou com o passar do tempo.

Dentre essas qualidades apresentadas pelos autores, a escola se caracterizaria, ainda, como local para o exercício de toda e qualquer pessoa, sem exceção e sem o critério de acesso pautado numa determinada classe social. A escola, na visão de Masschelein e Simons e outros autores, surgiu alicerçada numa tentativa de transgredir essa separação entre o aristocrata e o homem do povo e, de acordo com essa aceção, ela se tornou alvo de críticas, provocando certa desvalorização por conta da abertura ao acesso.

Alvo de diversas críticas desde o seu surgimento, vemos na instituição escolar e no objetivo da educação um campo de controvérsias, uma vez que se dirige a públicos de diferentes camadas sociais que possuem uma árdua disputa pelo poder e pelo reconhecimento.

As escolas, no contexto econômico e social delineado a partir do século XIX, passaram a ter o estado como seu principal interventor. Ele assumiu, assim, a tarefa de organização do sistema de ensino. Ao longo do tempo, uma série de normas foi, então, criada, pautada no discurso de minimizar as discrepâncias existentes, principalmente entre o ensino público e o ensino particular, entre o ensino primário, o secundário e o nível superior, que surgiram em virtude da ampliação e configuração das escolas.

Vimos, no entanto, que, com o fortalecimento do sistema capitalista, a escola avançou na direção de diferentes funções, para além do adestramento dos corpos, sem descartar, sob nenhuma hipótese, os dispositivos de normatização e as tecnologias de disciplinamento que esse sistema também exige e impõe.

As instituições escolares nas sociedades capitalistas objetivaram fixar os indivíduos em torno de si, ligando-os a um sistema de produção que, num dado momento histórico, se constituiu como excludente. Na atualidade, se configura por meio do que se denomina inclusão na exclusão, uma vez que essas instituições “têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normatização dos homens [...] ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores.” (FOUCAULT, 2013a, p. 113).

Ele é excludente também porque, de certa maneira, trabalha para a manutenção de determinada ordem econômica: os ricos mais ricos e os pobres impossibilitados, por diversos fatores, de ascender a outras camadas sociais.

Como pode ser visto na apresentação de *O Mestre Ignorante* (2013), “a distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela que vivem e que não cessam de reproduzir.” (RANCIÈRE, 2013, p. 11). O fracasso da escola como local para a diminuição das

desigualdades reside num erro de estratégia [ou de conceito]: “quem estabelece a igualdade como *objetivo* a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato, a posterga até o infinito” (p. 11).

Faz coro a essa crítica da escola como local de tensão entre igualdades e desigualdades, equidade e exclusão, a reflexão posta por François Dubet quando o autor questiona o que é uma escola justa: “a igualdade das oportunidades no estado quimicamente puro não preserva necessariamente os vencidos da humilhação do fracasso e do sentimento de mediocridade.” (DUBET, 2008, p. 9)⁵.

Podemos também indicar que o aparato das tecnologias a serviço da escola se mostrou precário. As normas para regulamentação e regularização dos currículos, formas de ensino e manutenção dos sistemas mostraram-se problemáticas. Com o passar dos anos, a educação se viu em crise, por não atender às expectativas das classes mais privilegiadas, que defendiam a manutenção da divisão de currículos voltados à arte e às letras e, também, por não atender às necessidades das camadas mais populares, que buscavam a escola como espaço de profissionalização e ascensão econômica.

Iniciamos essa breve reflexão fazendo alusão ao que os autores de outros países teceram sobre os seus sistemas de ensino. Não obstante, acompanhamos, também aqui no Brasil, movimentos semelhantes, nos quais a escola funcionou pautada em processos de exclusão social e/ou foi considerada como o único meio de populações tidas como mais carentes seguirem um caminho promissor de ascensão social e econômica.

Ainda que admitindo o não atendimento aos aspectos básicos que a escola deveria assumir – no Brasil, por exemplo, podemos assinalar o acesso de todas as pessoas à escola na idade certa e a erradicação do analfabetismo –, a organização do ensino se pautou em lutas que, por vezes, vieram reafirmar a análise feita por Foucault no que tange à formulação e à manutenção de determinados discursos.

Destacamos aqui os artigos e os princípios da mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a de nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que cita a necessidade de autonomia das escolas, a implantação de uma gestão democrática, mas também a relação com o mercado de trabalho.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

⁵ Em termos gerais, não podemos discordar desses autores. No entanto, encontramos no próprio Rancière, como também em Makarenko e Pennac, possibilidades de resistência e propostas diferenciadas.

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - [...] XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- (BRASIL, 1996).

Esses artigos e seus incisos remetem a uma dada ideia sobre a função da escola. Derivam daí outras legislações, estudos, mecanismos e procedimentos para que as escolas e seus profissionais se voltem ao seu atendimento. Nesse escopo somam-se disputas por formulação de currículos, escrita de livros didáticos e toda uma série de medidas que visam à defesa de interesses e acirram no campo educacional lutas cujos efeitos e consequências desembocam nas escolas, desde as creches até as universidades.

Qualquer que seja a concepção, a forma de gerenciamento, o currículo posto ou as formas de avaliar, ensinar e aprender, a instituição escolar, observada e analisada à luz das formulações dos autores destacados aqui, sempre serviu a um propósito em que pesa o que já afirmamos sobre disciplinamento, regulação das condutas, controle dos corpos e governo.

As legislações, os currículos e as normativas de cada sistema de ensino revelam essa necessidade de trazer para a escola e para as pessoas que dela fazem parte – adultos ou crianças – certos padrões de conduta. De maneira geral, as instituições dispõem, como já mencionamos, de determinadas técnicas normalizadoras que objetivam enquadrar mentes e corpos.

Elas estabelecem-se, assim, como componentes da sociedade normalizadora, que se caracteriza como tal pela articulação de duas normas, a da disciplina e a da regulação, o que repercute diretamente na forma de funcionamento das instituições. “A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve [...] uma racionalidade econômica ou técnica [...]” (FOUCAULT, 2009, p. 136), que entendemos ser primordiais para o funcionamento da sociedade e o desenvolvimento das pessoas individualmente.

Sob o pretexto da utilidade dos corpos para o bom desenvolvimento do organismo social – economia e política –, o poder se engendra. Há uma relação entre o individual e o social em que as técnicas de disciplinamento são colocadas em funcionamento. Sobre a organização do espaço escolar, especificamente a partir do século XVIII, Foucault sinaliza que “determinando

lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. [...] Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.” (FOUCAULT, 2009, p. 142).

Ainda que, com o passar do tempo, alguns aspectos fossem superados e outros problemas aparecessem, não ficou ainda evidenciada uma escola mais produtora em termos de participação e emancipação do pensamento. Não têm faltado estudos no sentido de revelar essas problemáticas e oferecer contributos para o seu exame e a consolidação de novas perspectivas.

Algumas práticas escolares, ou mesmo modelos de escola, como as da Escola da Ponte (década de 1970), ou, antes dela, a Summerhill (década de 1920) têm se destacado na busca de traçar contornos diferenciados.

Essas formas, esses contornos e esses contextos não deixaram, e talvez não deixem nunca, de ter como objetivo colocar o sujeito ‘nos conformes’, ainda que promovendo outra forma de exercício de poder a partir de experiências de resistência.

2.3 Con-Formação dos indivíduos: escola e construção da subjetividade e da identidade

Porque é o Outro que me coloca a questão “Quem é você?” e, em seguida, deixando-me a tarefa de responder a mim a partir de mim mesmo e diante Dele, é o Outro que introduz em mim esse corte. Quanto mais eu me procuro, tanto mais obedeco ao Outro. (GROS, 2013, p. 137).

O outro está em toda parte e se institucionaliza. A escola, como forma legítima de normalização, ocupa também esse lugar de nos dizer o que ver, o que ser, o que dizer, sendo, dessa maneira, mecanismo primordial, necessário às relações de poder.

Como vimos, as instituições têm esse papel, se não decisivo, fundamental na constituição do ser humano, ao mesmo tempo em que são formadas a partir do comportamento dos indivíduos. Nesse jogo, podemos analisar como a Pedagogia (e a escola) constituiu seus mecanismos de funcionamento a partir da observação e adaptação do comportamento dos indivíduos às normas.

Adotando as ideias desenvolvidas por Noguera-Ramírez, o conceito fundamental da Pedagogia é a formabilidade do aluno, que consiste na “capacidade humana de adquirir determinada forma moral (formação do caráter) através da instrução.” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 199).

A educação como mecanismo de reprodução e transformação da sociedade tem a função de tornar o indivíduo apto para viver em comunidade. Isso se dá por meio da adequação à forma como a sociedade se organiza e da transmissão de saberes de uma geração a outra, o que perpetua certos mecanismos e faz, por outra parte, surgirem novos arranjos e conhecimentos. “Pode parecer que pensamentos, sentimentos e ações constituem o próprio tecido e constituição do mais íntimo eu, mas eles são socialmente organizados e administrados nos mínimos detalhes.” (ROSE, 1998, p. 31).

Na escola, no sistema escolar que se engendra e organiza para dar cabo da formação do sujeito, tecnologias e dispositivos específicos são lançados como meio de alcançar a sua finalidade. Legislações, normativas, orientações macro e micro são elaboradas.

Na experiência brasileira, a elaboração de currículos nacionais, por exemplo, segue a prerrogativa de, amparada por lei, oferecer uma referência geral e se desdobrar em propostas mais locais, até chegar nas salas de aula onde serão ministrados conteúdos regulamentados por meio de Projetos Político-Pedagógicos (PPP) específicos. Eles, por sua vez, atendem aos indicativos das instâncias superiores, como é o caso de São Bernardo do Campo, nosso local de pesquisa.

O currículo funciona, assim, como um dispositivo para regular as condutas não só de alunos, mas também de professores.

Na relação entre sujeito e instituição, uma série de elementos estão em jogo, como, por exemplo, a individualidade, a subjetividade e a liberdade. São aspectos conceituais que, compreendemos, ajudarão a compor o cenário de análise das relações que se estabelecem na gestão escolar e suas repercussões no CEU Ricardo Ricci.

2.2.1 Constituição da subjetividade

*Se me contemplo,
Tantas me vejo,
que não entendo
quem sou, no tempo
do pensamento.*
(MEIRELES, 1983, p. 106).

Analisar os processos de formação/constituição do sujeito talvez tenha sido o interesse de estudo de Michel Foucault desde sua primeira pesquisa. Seu objetivo, como ele mesmo afirmou no texto *O Sujeito e o Poder* (1982), foi “criar uma história dos diferentes modos pelos quais em nossa cultura, os serem humanos se tornam sujeitos.” (FOUCAULT, 2013, p, 273).

Conforme observamos na cronologia de sua obra, sua investigação iniciou-se pela necessidade de compreensão dos discursos socialmente constituídos, sua forma de elaboração, sua validade e as influências⁶ que exercem na composição social, até a problematização de formas de governo que resultam na formulação do conceito de biopolítica – formas de governo da população e ação/constituição do sujeito nesses contextos⁷.

Seus estudos iniciais, caracterizados como arqueológicos, levaram a uma intencionalidade de, por meio dos discursos, analisar a forma como a sociedade se comporta, influenciando de maneira assertiva a ação dos indivíduos e, em contrapartida, como os indivíduos se comportam adotando certas normas e, a partir delas, constroem condutas calcadas e mantidas por determinados discursos tomados como verdadeiros.

Dessa maneira, “a identidade individual e a subjetividade tornam-se um efeito do discurso na medida em que são produzidas dentro do discurso.” (DÍAZ, 1998, p. 27). Não há isolamento, bem como isenção, daí as questões serem analisadas sobre o prisma relacional. A “subjetividade (isto é, aquilo que caracteriza o sujeito) não existe nunca fora dos processos sociais, sobretudo de ordem discursiva, que a produzem como tal. O sujeito não ‘existe’: ele é aquilo que fazemos dele” (SILVA, 1998, p. 10), perpassado por aspectos que vão desde os regimes de verdade à instituição de determinados saberes, razão pela qual o papel do estado se dá na determinação das formas de governo. Essas formas, como vimos, ora estiveram voltadas para a elaboração de mecanismos mais individualizantes, ora mais gerais, sempre com o objetivo de influenciar e dirigir a maneira pela qual o sujeito se comporta, utilizando, para isso, as contribuições de diferentes áreas.

“A conduta, a fala e a emoção têm sido examinadas e avaliadas em termos dos estados interiores que elas expressam. Também se têm feito tentativas para alterar a pessoa visível através de uma ação exercida sobre esse invisível mundo interior.” (ROSE, 1998, p. 30).

Desde a infância, é necessário que normas disciplinares sejam aplicadas, que determinados conhecimentos sejam acessados e incorporados, ou seja, é preciso que a pessoa, a criança seja educada para agir e viver em sociedade. As relações de poder exercem, por diversas formas e mecanismos, influências diretas e determinantes, por vezes camufladas e obscuras, na criação e na forma de funcionamento das instituições, no modo de pensar de uma população, na maneira de condução do governo, no jeito de agir de cada pessoa: “personalidades, subjetividades e ‘relacionamentos’ não são questões privadas, se isso significa

⁶ Formulações presentes nas obras *As palavras e as coisas* (1966), *Arqueologia do saber* (1969) e *A Ordem do Discurso* (1970).

⁷ Ver *Subjetividade e verdade* (1981), *A Hermenêutica do sujeito* (1982) e *O governo de si e dos outros* (1983).

dizer que elas não são objeto de poder. Ao contrário, elas são intensivamente governadas. Talvez elas sempre o tenham sido.” (ROSE, 1998, p. 30).

Essa ideia ganha reforço ao identificarmos que nenhum indivíduo está isento de, em vários momentos de sua existência, fazer parte de uma instituição, voluntariamente ou não, e, portanto, estar submetido às suas normas – o sujeito assujeitado.

“Convenções sociais, vigilância comunitária, normas legais, obrigações familiares e religiosas exerceram um intenso poder sobre a alma humana em épocas passadas e em outras culturas” (ROSE, 1998, p. 30) e permanecem nos influenciando até os dias atuais.

A submissão à norma é, no entanto, termo que requer cautela. Na perspectiva que adotamos aqui – a que procura uma análise relacional e assume a figura da teia como metáfora –, cada termo utilizado se liga a outros fios. O poder comporta, como já foi mencionado, relações que implicam saber, conhecimento, sujeito, liberdade. Cabe, nesse particular, uma reflexão mais dirigida: ainda que possa parecer contraditória à primeira vista, a condução das condutas se efetiva num contexto em que esteja preservada a liberdade do sujeito. A liberdade, ou as práticas de liberdade, admite, na perspectiva de Michel Foucault, dois aspectos: o político, que diz respeito às relações entre os sujeitos, e o ético, que diz respeito à relação do sujeito consigo mesmo.

A liberdade não está na ordem da essência humana, mas é necessária à constituição do homem. O conceito de liberdade, dessa forma, não se formula distante dos aspectos referentes à subjetivação. “O conceito foucaultiano de liberdade surge com base na análise das relações entre os sujeitos e na relação do sujeito consigo mesmo, as quais se denominam, em termos gerais, de poder.” (CASTRO, 2016, p. 246). Dessa forma, a submissão às normas não admite um sujeito passivo, mas agente.

A constituição do sujeito é um processo complexo, não linear, que resulta da conjunção de diversos elementos, tanto no nível mais abrangente, como as influências do estado, por exemplo, no modo de governar a população, quanto no nível mais individualizado, como o governo de si, a arte de se autogovernar, os processos de subjetivação e apreensão do discurso. De certo modo, estes também se constituem a partir da forma como o estado conduz o governo, as formas de se relacionar consigo e com os outros, de lidar com aspectos como, por exemplo, a sexualidade e o ser normal num dado contexto.

Compreende-se, dessa maneira, que a subjetividade, a liberdade e a individualidade se constituem também na escola, por meio do que já foi exposto, e técnicas e dispositivos de observação dos comportamentos, de adaptação, de registro, de normatização, do disciplinamento. Esses parecem ser elementos importantes porque fazem parte do engendrar

das relações poder-saber sobre o que destacamos como jogos de verdade. “A verdade é concebida essencialmente como um sistema de obrigações, independente do fato de, deste ou daquele ponto de vista, se poder considerá-la verdadeira ou não. A verdade é, antes de tudo, um sistema de obrigações.” (FOUCAULT, 2016, p. 13).

A legislação, como pertencente a esses dispositivos, configura-se para, de um lado, compactuar com as concepções que se colocam em voga e, de outro, indicar os caminhos pelos quais a educação escolar deve se estabelecer. A legislação educacional abrange desde aspectos da vida funcional e da formação de professores, da forma como os sistemas de ensino devem operar até os conteúdos curriculares que devem figurar nas aulas dos professores, apenas para citar alguns aspectos.

Esse efeito ou, melhor dizendo, esse mecanismo é observado mundialmente e, também no Brasil, “os projetos educacionais, as reformas curriculares e os programas de treinamento e formação docente de administrações municipais [...] parecem ter sido homogeneizados por uma mesma Pedagogia [...]” (SILVA, 1998, p. 7).

O currículo, que é elaborado sempre a partir de uma dada opção, assume formas de possibilitar que a cada aluno cheguem ou sejam disponibilizados determinados conhecimentos. Ele se constitui, dessa maneira, como um projeto de nação que visa ao destino de cada um, ou seja, colocar os indivíduos em certa medida, por meio do que indica e toma como questões que o embasam, como, por exemplo, “qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” (SILVA, 2014, p. 15). Conhecimento, subjetividade e identidade aparecem como elementos fundamentais para a formulação curricular.

Na implementação do currículo, tempos, espaços e formas escolares assumem a forma da normalização. Nos estudos sobre a escola dos séculos XVII e XVIII, Foucault já chamava atenção para seu caráter disciplinador, apontando o tempo escolar, os horários dos alunos, bem como os espaços instituídos para a realização das atividades escolares, como sendo mecanismos de formatação dos indivíduos, de seus corpos.

No caso da educação brasileira, podemos destacar, ainda, as formas de agrupamentos dos alunos por idade/série. Para cada um, um determinado acesso, um determinado local para realização das atividades e uma possibilidade mais restrita de organizar os espaços escolares: a idade/tempo de vida do aluno adequando-se ao dispositivo curricular.

Perpassando por esses aspectos, destacamos que não só tempos, espaços, mas o que se deve aprender em cada série, em cada disciplina, ou seja, qual conteúdo curricular deve ser ministrado para cada classe, é uma organização que atravessa séculos e se encontra em pauta até os dias atuais.

Não são raros os estudos e publicações que se voltam para a análise dos espaços escolares⁸ e todo o mecanismo que está nele inserido⁹. Esses aspectos tornam-se preocupação e objeto de análise justamente por se compreender que a configuração dos espaços escolares não está isenta nos processos de formação dos sujeitos, das crianças e adultos.

Numa perspectiva mais contemporânea, a discussão sobre os espaços escolares encontra fundamentação justamente nas Pedagogias psi, aquelas que apontam o desenvolvimento humano como sendo objeto da Pedagogia. Assim, numa perspectiva, por exemplo, histórico-cultural, o espaço será tratado como elemento de mediação da aprendizagem, estruturante porque favorecerá certas interações da criança com os objetos e, por meio deles, da cultura socialmente construída.

Assim como os espaços, os tempos escolares também admitem relevância. Como as crianças aprendem é uma questão que implica o tempo em que as crianças aprendem¹⁰. E, da mesma maneira que o espaço se torna elemento estruturante, uma rotina de trabalho para as crianças se impõe e o tempo orientado se torna objeto de estudo. Nesse contexto, ao menos duas questões se colocam: Como fazer o tempo das crianças produtivo no sentido de promover aprendizagens? O que deve ser propiciado nesse tempo-espaço que é a escola?

Uma resposta possível: atividades, trabalho, mas não quaisquer atividades e trabalhos, mas os que estejam voltados para a boa formação do sujeito. A relação sujeito-saber-liberdade-identidade se torna elemento do poder.

2.2.2 *Produção das identidades*

Enfim, nós viemos a ser, nós nos tornamos.
Mas não mudamos tanto assim. Nós nos fazemos com aquilo que somos. (PENNAC, 2008, p. 82).

Até esse momento de nosso percurso dissemos sobre educação, antes da escola, sobre a escola propriamente dita, a Pedagogia, perpassando e sendo perpassadas e constituídas por meio das relações de poder que possuem em seu escopo, a constituição do sujeito, sua subjetividade.

⁸ Ver BARBOSA, Maria Carmen Silveira (2000); CASTILHO, Clarissa Silva de (2014).

⁹ No trabalho *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*, Marta Maria Chagas de Carvalho, por meio da análise das intenções da Associação, levanta problemáticas e propõe discussão pautada nos princípios da Escola Nova, procurando desmistificar seus objetivos, indicando o caráter homogeneizador e segregador da educação brasileira.

¹⁰ A pesquisa de Mate (2002), denominada *Tempos Modernos na escola*, mostra como, nas décadas de 1920/1930, a administração do tempo na escola aparece de forma evidente nas reformas de ensino dos diferentes estados brasileiros.

De certa maneira, então, estamos dizendo, até este ponto, da construção de identidades na perspectiva relacional que implica dispositivos, tecnologias e a ação do estado, por meio de suas instituições, sem, contudo, colocar o foco diretamente no nosso objeto.

Agora nos propomos a dar mais um passo nesse percurso, atentando ainda para aspectos teóricos concernentes à produção do sujeito. Uma primeira questão se coloca: O que podemos conceituar como identidade? Por que é necessário problematizá-la, colocá-la como um tópico neste trabalho?

No município de São Bernardo do Campo, o CEU – o qual apresentaremos com maior detalhamento na Seção 3 – é inaugurado com a pretensão de ser um projeto diferenciado das demais unidades de ensino construídas até então, sobretudo em razão da intenção de “abrigar” um quantitativo significativo de alunos dos diferentes níveis de ensino e promover seu acesso a atividades e espaços privilegiados.

Sendo, então, um projeto peculiar, espera-se, em consequência, características diferenciadas, algo que o distinga de outros equipamentos e a ele confira uma identidade própria. É sobre essa suposta identidade, essa suposta característica peculiar que se pretende colocar luz aqui.

Para levar a cabo tal intenção, é pertinente que façamos uma escrita que fuja do senso comum, ou ao menos problematize alguns aspectos, dentre eles, o senso comum que gira em torno da própria ideia de identidade como característica essencial, única, pré-determinada.

A depender da teoria em que se pautar uma problematização, ela tenderá mais a um aspecto ou a outro. Fizemos a opção de trazer alguns elementos de teorias que se apoiam essencialmente na ideia de identidade como uma produção cujas relações são essenciais.

A constituição da identidade, segundo alguns pesquisadores do campo da Sociologia, se realiza por meio de processos históricos, o que pressupõe tempo cronológico decorrido, ou seja, para se delinear uma tal identidade, o transcorrer dos anos é essencial. Ela adquire, assim, uma característica de hereditariedade, de *a priori* histórico, algo que se herda porque houve, no decorrer do tempo, elementos que a precederam, constituíram e firmaram.

Poderiam se enquadrar nessas perspectivas os conceitos de socialização primária¹¹ e de nacionalidade¹². O primeiro postula que a família seria responsável por nossa herança moral e o outro aponta a nação como responsável pelo nosso sentimento de pertencimento, ambos traços específicos de nossa caracterização individual.

¹¹ Claude Dubar, 2005 e 2009.

¹² Zygmunt Bauman, 2005.

Ainda que alguma teoria admita em certa medida que traços de nossa identidade são dados *a priori* – Dubar a nomeia de essencialista –, outra teoria vai apontar elementos de constituição da identidade como resultantes de um processo, nunca definitivo, nunca acabado, aceção esta que se denomina nominalista, segundo o autor (2009).

Estão em cena, nessas posições, além do sentimento de pertencimento, como já foi mencionado, outras ideias como a de identificação e individualidade.

Admite-se, no entanto, que todas essas ideias estão sendo rediscutidas, colocadas em análise a partir do que se nomeia crise das identidades, à qual se atribuem diversos fatores. Num mundo globalizado, por exemplo, a constituição das identidades se torna cada vez mais fluida.

A busca pela identidade, tanto quanto pela identificação e pertencimento, assume contornos complexos. Há um “nós” que se deseja firmar um “eu”. Esse “nós” também requer construção e uma das formas de buscá-la se dá por meio do sentimento de pertencimento, a necessidade de fazer parte de, o manter-se em grupos que tenham características com as quais nos identificamos e podemos, enquanto indivíduos, nos diferenciar dos demais. Assim, a individualidade também se afeta. O “quem é você” deixa de ser uma questão singular e admite, necessariamente, expressões plurais.

Dessa maneira, as ideias de pertencimento, individualidade e identificação não são excludentes, fixas, tampouco hierárquicas, mas concomitantes: identidade, pertencimento, “não são garantidas para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis [...], as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira que age [...] são fatores essenciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’.” (BAUMAN, 2005, p. 17).

Vemos, então, que a ideia de processo, de “identidade” como construção permanente a partir, inclusive, de escolhas individuais, se coloca em análise.

E o termo identidade é utilizado entre aspas em virtude da reflexão que propõe Bauman, sobre o fato de a pessoa percorrer sua existência transitando por mais de uma comunidade, adquirindo dela certas características, culturas, modos de ser, língua, ao mesmo tempo em que sua “identidade” lhe é imposta. Dessa maneira, seria mais coerente utilizar o termo no plural em razão de que “[...] as ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p. 19).

A ideia de processo ainda se reafirma na relação com a individualidade:

A emergência de formas novas de individualidade é aqui considerada como o resultado, não voluntário nem programado, de processos que modificam os

modos de identificação dos indivíduos em consequência de transformações maiores na organização econômica, política e simbólica das relações sociais. (DUBAR, 2009, p. 25-26).

Partindo dessas bases, poderíamos dizer que nossa identidade é constituída de maneira a congregar elementos de historicidade, elementos individuais pautados em escolhas, mas elementos também advindos de relações de pertencimento, de uma identificação com grupos, com coletivos diversos, como poderíamos citar a família, o trabalho, e outras comunidades como a escolar. Autores da Sociologia, como esses a que já fizemos menção, e acrescentamos outros, afirmam que há, por meio de diversos processos, uma crise de identidade instalada, que remete à fluidez e a processos de modernização disparados, por exemplo, pelo fenômeno da globalização, pelas tecnologias e as novas formas de organização da sociedade.

Na observância dessas novas formas societárias, aponta-se que a identidade só se produz porque marcada e em consonância com a diferença:

essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. (WOODWARD, 2014, p. 40; grifos da autora).

Woodward quer dizer, com isso, que a identidade é essencialmente constituída pelo que não é. No caso específico de nossa escola de referência, o CEU seria o que as outras escolas não são. E só seria possível atribuir-lhe determinada identidade levando em conta o que nele há de características que o diferenciam das demais. Só é possível dizer o que ele é, considerando-se o que ele não é. Para que essa interpretação não pareça aligeirada e definitiva, é importante frisar que há um amplo debate sobre a identidade não ter, sobremaneira, característica única e estática. A identidade, como já anunciamos, precisa ser conjugada no plural, porque se constitui em processo, de maneira múltipla e admitindo características flexíveis.

Uma segunda questão se coloca nesse ponto: Por que trazemos aqui, aspectos pautados por autores da Sociologia?

Essa abordagem se faz pelo interesse na maneira pela qual o CEU constitui-se escola, e de que maneira a equipe gestora se implica e está implicada nessa construção. Interessa abordar as relações de poder na constituição do CEU, por meio da análise da ação e da prática pedagógica da gestão, que se institui por meio de documentos, inclusive.

Dessa maneira, os autores da Sociologia nos provocaram a reflexão sobre o que apontou inicialmente o senso comum, que fez referência à ideia de busca por uma identidade, tanto do local em que fizemos nossa pesquisa quanto dos profissionais que ali circulam – o perfil do

profissional do CEU. Essa reflexão, durante o estudo, ali esteve presente nas falas, tanto dos entrevistados quanto da entrevistadora. As armadilhas e os riscos aos quais nos lançamos inicialmente evidenciavam a busca dessa identidade definida ou, pelo menos, elementos para defini-la.

Por outro lado – que, na intenção, desejamos que fosse complementar –, a análise sociológica nos colocou elementos, pontos de contato com a perspectiva de Foucault. Ainda que parte dos autores citados nesse item de capítulo tenham bases na teoria marxista da divisão de classes, interessam-nos os termos produção da identidade, sentimento de pertencimento/identificação, diferença/exclusão e constituição por meio de processos.

Eis os pontos de problematização: a constituição do sujeito se dá por meio de relações de poder que se valem de mecanismos e dispositivos que colocam em jogo a constituição de verdades – seus interditos, as exclusões, o que se pode e quem pode dizer.

Trazemos aqui esse aspecto da identidade na relação com os discursos também como ponto de contato com os estudos da Sociologia, que vão indicar que identificação e subjetividade se dão por meio da aquisição e manejo da língua. Sem a língua não há identidade, posto que ela é também responsável pela aquisição da cultura, afirmação de dogmas, apreensão de elementos da história, profissionalização e tantos outros elementos fundantes da identidade. Falamos, então, dos jogos de verdade, dos enunciados, da normalização e da disciplinarização, que se instituem como mecanismos de formatação do sujeito, ou seja, que faz tornarmo-nos o que somos. “A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.” (SILVA, 2014, p. 96-97).

Cabe uma ponderação para se evitar que subjetividade seja tomada como sinônimo de identidade: a subjetividade relaciona-se com a compreensão do sujeito sobre si; já a identidade conecta-se com as posições assumidas e a identificação que temos em relação a elas. “Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios.” (WOODWARD, 2014, p. 56). Podemos encontrar, nessa afirmação, o conceito de liberdade de que nos falava Foucault: os posicionamentos do indivíduo e o exercício da escolha para a manutenção das relações de poder.

A disciplinarização contempla a formatação do sujeito, a ação do estado por meio de instituições cujas regras se constituem para grupos – governo dos outros – e individualmente – governo de si. E, nessa base, sociedade, pertencimento, diferenciação, identidade, produção da subjetividade se efetivam e constroem de maneira complexa, relacional, não linear, não

hierárquica. Somos todos indivíduos agentes, porque relações de poder envolvem também a liberdade de ação, mas, nessa mesma teia, nos caracterizamos como sujeitos de poder presos livremente às instituições.

Nesta seção do trabalho, quisemos trazer aspectos analisados na relação com a constituição dos sujeitos, nas relações de poder e nas políticas governamentais.

Ao voltarmos nossa atenção para o CEU Ricardo Ricci, questões se colocaram especificamente no tocante à identidade. Ainda que ela necessite ser conjugada no plural e, ainda, diante da ideia de que o CEU está se constituindo em processo, temos o fato de que ele nasce com uma marca fortemente instituída.

O CEU surge em São Bernardo do Campo – e antes até – com características pré-determinadas, e os sujeitos que ali desenvolvem suas atividades desenvolvem também um sentimento de pertença: “ser do CEU”. Isso implica a construção de subjetividades, o sujeito se reconhecer e se admitir esse e não outro.

A maneira pela qual esses elementos foram perceptíveis e como se desdobram, inclusive por meio da ação da gestão escolar, será abordada na próxima Seção.

3 ONDE E O QUÊ? QUEM E COMO?

*Antes mundo era pequeno
 Porque Terra era grande
 Hoje mundo é muito grande
 Porque Terra é pequena
 Do tamanho da antena
 Parabolicamará.
 Ê volta do mundo, camará
 Ê, ê, mundo dá volta, camará.
 (GIL, 1994)*

Iniciamos este texto expondo as motivações de nossa pesquisa e trazendo elementos teóricos que giraram em torno das relações de poder e aspectos que a constituem, citando, além de Michel Foucault, outros autores.

Caminhamos pelas problematizações que afetam nosso objeto de interesse: a educação e a escola, e dissemos também sobre a constituição do ser, de suas identidades. Fizemos incursões a estudos de autores que realizaram leituras de teorias, de fenômenos e realidades, e propuseram reflexões acerca desse mesmo objeto – as relações –, pautando-se prioritariamente nas ideias de formatação da educação, da escola e do sujeito.

Agora convém trazer nosso objeto localizado e as pessoas que se inserem nele, por meio de uma apresentação mais detida, mais formal. O CEU Ricardo Ricci será, então, apresentado com alguns detalhes desde o seu surgimento no município de São Bernardo do Campo até a forma como ele está se constituindo, nesse emaranhado de concepções de educação e de escola, de gestão escolar e práticas pedagógicas, de relações interpessoais, de formas de interpretar o que gira em torno de seus próprios projetos – o político governamental e o pedagógico.

O “*Onde e o quê?*” do título desta seção têm relação com o breve panorama da cidade em que está localizado o CEU e a descrição de seus aspectos relativos à estrutura física, seus recursos humanos e materiais. Para traçar esse panorama, recorreremos a documentos oficiais da Prefeitura de São Bernardo do Campo, da Secretaria de Educação, do Projeto Político-Pedagógico da escola, de sites. Utilizamo-nos também de elementos de observação de momentos dos quais participamos: HTPC, reunião de gestão e, ainda, de falas ditas e ouvidas em situações não intencionais de escuta, bem como nas entrevistas com os profissionais da escola.

Descrever, apresentar, caracterizar um local são ações que não se configuram isentas, distantes, mas carregadas de intenções, significados e representações. Se faz a partir de escolhas – de quem leu, de quem perguntou, de quem respondeu, de quem escreveu – e, portanto, de critérios de seleção de arquivos escritos, fatos, falas e interpretações, nem sempre

correspondentes, claros, conscientes. São muitos os discursos a serem proferidos para que sejam validadas as nossas práticas, para que sejamos aceitos na ordem. E as contradições se colocam permanentemente... Por outro lado, essas fontes revelam: “O arquivo age como um desnudamento [...]. Fragmentos de verdade até então retidos, saltam à vista: ofuscantes de nitidez e de credibilidade.” (FARGE, 2017, p. 15).

A apresentação do CEU, sua descrição, se dá por meio do olhar da pesquisadora, mas também na perspectiva e na forma de o descrever e compreender das pessoas que ali trabalham – são o “*Quem e como?*” que também intitulam esta seção.

As entrevistas foram pensadas a partir de ideias primárias porque o pré-roteiro¹ foi elaborado antes de conhecermos a escola e as pessoas, e seguimos com ele para as entrevistas. A primeira dessas ideias diz respeito à constituição do CEU.

Destacando-se no município como uma escola singular, haveria de estar sustentada por razões localizadas para além da instituição de um discurso de melhoria e “oportunização” às camadas populacionais mais carentes de acesso a um equipamento público, com possibilidades de ampliação da cultura e acesso à educação formal? Ou, ainda, estaria sustentada por ideias que não apenas as constantes em um determinado plano de governo? Sendo assim, haveria de ter uma identidade e um funcionamento que, se por um lado, estivessem pautados em certo discurso, por outro anunciassem uma proposta de trabalho mais individualizada na rede de ensino?

É evidente que, pelo que já problematizamos aqui, a fixidez não combina com a perspectiva dos processos que estudamos, sobretudo nesse mundo fluido, de crise de identidades em que vivemos, o que requer, agora, a reformulação das questões: quais identidades o CEU está constituindo para si? Estão norteadas por quais discursos?

A segunda ideia inicialmente relacionada, diz respeito à forma de conduta das pessoas que ali atuam. Um ambiente diferenciado, requereria uma postura diferenciada, uma forma mais específica de lidar com as situações cotidianas? Em suma, essa escola produz identidades que lhe são próprias e que se refletem na conduta de seus profissionais, comunidade e alunos? É possível afirmar que o CEU tem quais identidades? Como a equipe gestora administra, organiza, planeja e realiza as ações para tal?

Como nossa intenção é a tentativa de fuga dos determinismos, os autores elencados constroem suas análises a partir de problematizações e, assim, seguiremos também aqui essa trilha.

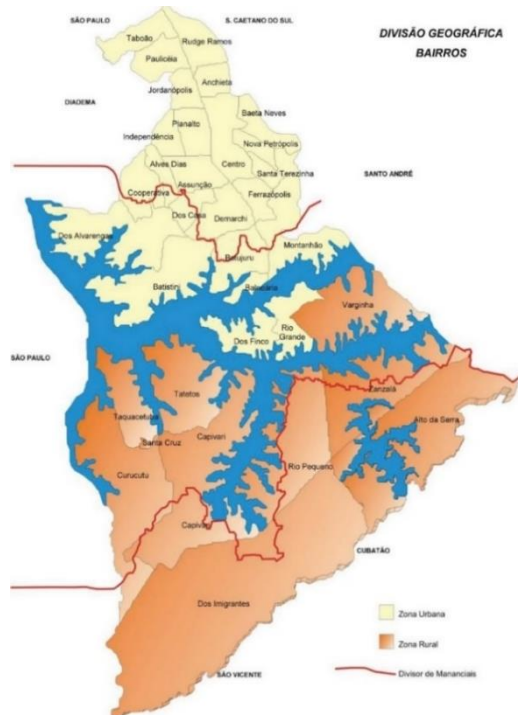
¹ Ver Apêndice A – Pré-roteiro de entrevistas.

Nosso compromisso nesta seção é trazer elementos de análise do contexto em que o CEU está inserido, quais concepções aparecem relacionadas ao seu aparecimento na cidade de São Bernardo do Campo, como sua equipe de profissionais o descreve, sente e vive cotidianamente.

3.1 Lugares (con)textualizados

*Eu não sou da sua rua,
eu não falo sua língua,
minha vida é diferente da sua.
Estou aqui de passagem.*
(MELLO; ANTUNES, 1991).

Mapa 1 – Cidade de São Bernardo do Campo



Fonte: Google Imagens

São Bernardo do Campo é um município que integra a Região Metropolitana de São Paulo e tem o começo de sua ocupação datada de 1553. Possui uma área significativa, conforme podemos observar no mapa da cidade, caracterizada como zona rural², além de parte de sua extensão territorial ser ocupada pela Represa Billings, o que traz consigo a preocupação com áreas de mananciais.

² O mapa é dividido em três cores: marrom (zona rural do município); bege (zona urbana); e azul (área da Represa Billings). A linha vermelha que corta o mapa faz menção à divisão dos mananciais.

As lutas por reconhecimento, emancipação e valorização das suas atividades econômicas permearam a história dessa cidade, que é marcada por acontecimentos de grande impacto. O texto divulgado no site oficial do município destaca, entre outros fatos, que a “inauguração da Via Anchieta, em 1947, marca o início de uma fase de acelerado crescimento em São Bernardo”, em razão das “facilidades logísticas proporcionadas pela estrada, pela presença de mão de obra razoavelmente qualificada na região e também por alguns incentivos fiscais concedidos”³, o que favoreceu a instalação de indústrias automobilísticas e empresas de capital estrangeiro na cidade.

São Bernardo do Campo ganhou destaque nacional – como consequência do seu crescimento industrial – com a atuação do Sindicato dos Metalúrgicos, que ficou conhecido em todo o Brasil nas décadas de 1970 e 1980, devido à força política na condução de trabalhadores das indústrias aos movimentos de greve durante regime da ditadura militar. Algumas lutas foram travadas antes mesmo da existência do Sindicato: No ano de 1901, “[...] operários da fábrica de tecidos Ipiranguinha deflagram greve. É o mais antigo registro de uma paralisação do trabalho que se conhece no ABC.” (MEDICI, 2012, p. 18).

A expressão nacional do município aumentou após a eleição para a Presidência da República, no ano de 2002, de Luís Inácio Lula da Silva, morador da cidade desde o ano de 1965 – figura importante nos movimentos de greve e conhecido líder sindical.

Com o passar dos anos, houve uma alteração na composição econômica do município, que fora conhecido como berço automobilístico, mas também pela fabricação de móveis. Atualmente, a cidade expande consideravelmente sua atuação no comércio de produtos e de serviços, na proporção em que perde parte de seu potencial industrial, com a saída sistemática do município de empresas, cujos espaços físicos são ocupados por shoppings centers e hipermercados, mas também por condomínios empresariais e residenciais.

O Produto Interno Bruto (PIB) de São Bernardo do Campo – R\$ 42,7 bilhões – é o quarto maior do Estado de São Paulo e o 13º do Brasil, mas já foi o segundo maior, no ano de 2005⁴ e nono no ranking brasileiro.

A concentração populacional está localizada em extensas áreas cuja ocupação inicial se deu de maneira irregular, quando dos processos de construção de rodovias, implantação das indústrias automobilísticas, principalmente após a década de 1950. Nesse período a população

³ Site oficial do município. Disponível em: <http://www.saobernardo.sp.gov.br/historia-da-cidade>. Acesso: 17 maio 2019.

⁴ Dados obtidos no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-bernardo-do-campo/panorama>. Acesso em: 17 maio 2019.

de São Bernardo do Campo era de 82.411 habitantes e foi estimada, no ano de 2015⁵, em 816.925 habitantes, o que representa um crescimento populacional, aproximadamente, de 991%. O aumento da população e, conseqüentemente, da demanda vagas na escola impulsionou o crescimento da rede de ensino.

Esses dados demonstram um crescimento populacional e uma queda de arrecadação ou, em outras palavras, problemas a serem enfrentados de maneira progressiva ao longo dos anos. A alteração no quadro econômico repercute em todos os âmbitos. Na característica das famílias das crianças atendidas nas escolas, por exemplo, surge, por vezes, a demanda de uma organização diferenciada, inclusive no tempo de permanência na escola, que nem sempre é atendida, sobretudo quando envolve vaga em creche⁶, ou período integral na pré-escola.

O destaque no âmbito político e os números da economia não refletem, no entanto, na minimização da pobreza e de algumas problemáticas referentes à infraestrutura urbana. São Bernardo do Campo é também conhecida por abrigar grandes núcleos de favelas, em áreas de grande concentração populacional cujas características são periféricas – “em termos geográficos, periferia é toda área que está ao redor do centro urbano; mas, socialmente, a periferia deve estar marcada pela precariedade da condição de vida urbana” (LEMOS, 2012, p. 34) – e, assim, resultam na ausência de serviços básicos e altos índices de violência. São Bernardo do Campo é uma cidade de contradições.

Além do quadro econômico, as características físicas da cidade refletem na dinâmica do município e também na área da Educação. Uma delas diz respeito à necessidade de atendimento de crianças habitantes nas áreas rurais⁷, que demanda a construção de escolas em áreas de mananciais, implicando diretamente outras secretarias, como a de Meio Ambiente e Habitação, ou a ampliação, na própria Secretaria de Educação (SE), do atendimento das crianças pelo setor de Transporte Escolar⁸.

A concentração de pessoas em regiões específicas da cidade – entorno da Represa Billings e das rodovias – teve como consequência a necessidade de mais vagas nas escolas

⁵ Dados populacionais referentes ao ano de 2018: 833.240 habitantes. Segundo o que se apurou no Censo 2010, a quantidade de residentes no município era de 765.463 pessoas. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-bernardo-do-campo/panorama>. Acesso em: 15 maio 2019

⁶ No segundo semestre do ano de 2018, havia 89 crianças na lista de espera para vagas na creche do CEU e 368 matriculadas.

⁷ A área total da cidade é de aproximadamente 408 Km², sendo 214 Km² caracterizados como Zona Rural; 219 Km² são considerados área de proteção aos mananciais e pertencem à Mata Atlântica.

⁸ No ano de 2011, de um total de 78.531 alunos matriculados na rede de ensino pública municipal, 9.538 eram atendidos por esse serviço, o que representava um percentual aproximado de 12,15% do total de alunos. Os professores das escolas rurais, localizadas no que se denomina pós-balsa, também são atendidos de forma diferenciada, fazendo uso do transporte da SE.

dessas regiões. Se, no início da história de educação no município, a opção era por construir espaços específicos para cada faixa etária, a partir dos anos 2000, cresceu o investimento em escolas que abrigavam agrupamentos de diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino. A municipalização do ensino fundamental, no ano de 1998, também foi responsável por essa alteração.

A Secretaria de Educação, desde o ano de 2009, veio proferindo um discurso na direção da equalização da quantidade de vagas e de matrículas nas áreas de maior concentração populacional e, como consequência, optou, prioritariamente, por construções de unidades escolares de grande porte, oferecendo uma estrutura física diferenciada⁹. Tem contribuído para isso a implantação de planos de governo com objetivos específicos, marcas de partidos políticos, como é o caso do CEU.

Atualmente, não é raro que num mesmo equipamento escolar funcionem salas de creche e pré-escola, pré-escola e ensino fundamental, ensino fundamental e EJA ou, no caso do CEU Ricardo Ricci, as três etapas de ensino: creche, pré-escola e ensino fundamental¹⁰.

Em relação à garantia de direitos, essa busca tem sido constante e, por meio de relatos do que ocorre nas creches, entendemos que as famílias têm se mobilizado para garantir o atendimento das crianças, sobretudo nos berçários. Quando da negativa de matrícula pelo sistema de ensino, a busca, por parte de algumas famílias, ocorre pelas vias legais, o que acaba por acarretar a expedição de mandados de segurança que determinam as matrículas das crianças.

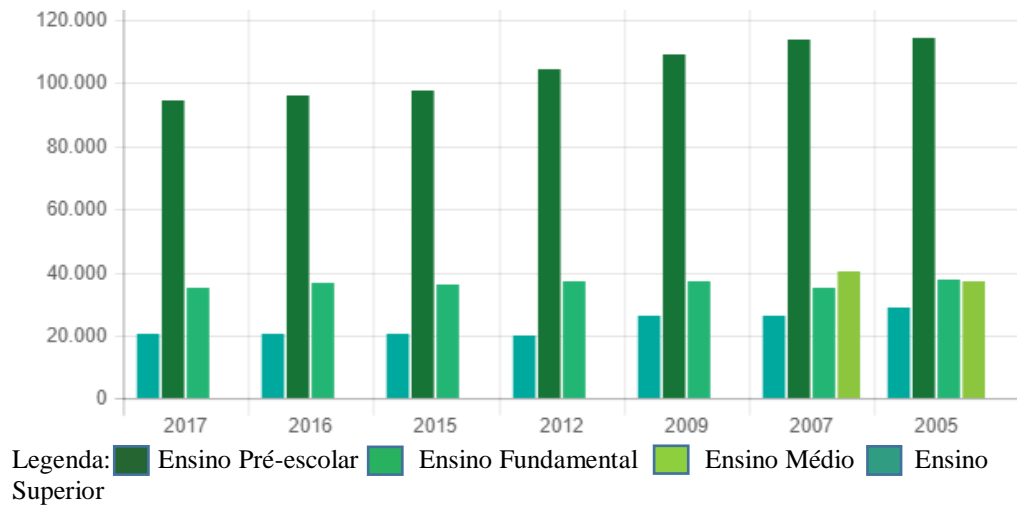
Dessa forma, poderia se afirmar que a história da educação no município de São Bernardo do Campo se relaciona diretamente com a história do crescimento econômico da cidade e de movimento e mobilização da população, por intermédio de associações e sindicatos, por exemplo, em busca da garantia de direitos, histórias essas que são marcadas por avanços e retrocessos.

Se, por um lado, observamos o crescimento populacional e as dificuldades do setor econômico avançarem, por outro, ao analisar os dados do IBGE e os próprios dados do quadro elaborado a partir de informações da SE, de maneira mais detida, vimos que houve, na contrapartida, uma diminuição de matrículas na rede pública, a partir do ano de 2005, tanto nas pré-escolas, como no ensino fundamental.

⁹ Em relação às creches, a SE optou pelo conveniamento com instituições filantrópicas, assistenciais e de outras naturezas, subsidiando, em parte, seu funcionamento, e agregando-as ao conjunto de vagas oferecidas pela rede de ensino.

¹⁰ Ver Anexo A – Quadro de escolas da Rede de SBC com atendimento múltiplo.

Gráfico 1 – Quantitativo de matrículas nos níveis de ensino de São Bernardo do Campo¹¹



Fonte: IBGE

Outro aspecto que merece ser mencionado em razão da caracterização do município diz respeito ao funcionamento das escolas e do órgão central. Para comportar uma rede de ensino que cresceu consideravelmente, foi necessária a criação do sistema próprio, que incluísse o ensino fundamental do 1º ao 5º ano¹², o que ocorreu por meio da promulgação da Lei nº 5.309, de 30 de junho de 2004. A Secretaria de Educação interrompeu o vínculo e a subordinação à Diretoria Regional de Ensino e criou procedimentos específicos.

Houve alteração na legislação do magistério, com adequação de nomenclaturas de cargos, e a mobilidade de profissionais nas etapas e modalidades de ensino foi uma consequência dessa alteração. Os professores que prestavam os concursos para uma determinada área, como, por exemplo, a educação infantil, passaram a ser denominados Professor de Educação Básica, o que permitiu, portanto, circular entre os níveis de ensino, desde a creche até a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essa alteração impactou, sobretudo, os processos de formação de equipes, uma vez que as escolas passaram a receber profissionais com experiências cada vez mais diversas, inclusive na direção escolar e na coordenação pedagógica. A identidade das áreas de ensino, bem como dos diferentes profissionais – seu pertencimento e identificação com níveis de ensino – se torna,

¹¹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-bernardo-do-campo/panorama>. Acesso em: 17 maio 2019.

¹² No ano de 1998, iniciou-se a municipalização das escolas estaduais em São Bernardo do Campo. A Secretaria Municipal de Educação absorveu as classes que atendiam ao ensino fundamental dos primeiros quatro anos. Naquele ano e nos subsequentes, ocorreu um crescimento significativo da rede de ensino, com a construção de várias escolas com o intuito de absorver a demanda por matrículas.

como diria Bauman, líquida. As barreiras, os territórios, as definições vão tomando formas expandidas, múltiplas. Efeito da globalização, efeito da modernidade: fluidez, mobilidade no nível macro das nações, que perpassa âmbitos diversos, até chegar ao que seriam as especificidades das profissões – crises.

Podemos somar, aqui, fragilidades já debatidas em diversos estudos sobre a precarização da formação docente.

Não é raro os professores afirmarem que se sentiam “perdidos” e, em alguns níveis, sobretudo o da creche, os profissionais afirmam que há cada vez menos espaços para discussões coletivas e pontuais sobre suas especificidades. Por outro lado, a oportunidade de mudança de modalidade e nível foi responsável por fazer com que alguns profissionais pudessem ter outras experiências e, dessa forma, ter também seu olhar ampliado.

Com o processo de municipalização da rede de ensino e a criação do sistema próprio, uma certa hierarquização começou a fazer parte dos discursos e das ações do órgão central, donde se pode observar a intensificação da privatização/terceirização dos cursos de formação em serviço e parcerias com institutos e fundações, voltados para profissionais do ensino fundamental. Essas ações podem se atrelar, em nossa análise, ao movimento – que não se circunscreve apenas ao município, mas conta com sua adesão – de supervalorização de avaliações externas e de dados para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo, e outras avaliações nas quais se coloca foco na alfabetização e nas aprendizagens referentes à língua portuguesa e matemática.

Não iremos problematizar aqui essa questão específica. A menção se dá apenas no intuito de relacioná-la com o impacto que esse fenômeno tem sobre a constituição das identidades profissionais, desde a gestão escolar até os educadores de todos os segmentos. Ou seja, a influência que as ações do órgão central, as legislações, a forma de adesão às formações externas e, nessa esteira, as reformulações curriculares exercem sobre as práticas pedagógicas de todos os profissionais que atuam na e para a escola.

Pode-se indicar que a educação do município de São Bernardo do Campo, desde os seus primórdios, é um tema que mereceu destaque no delineamento de ações para o atendimento a adultos e também a crianças. Perpassou por diversos governos, caracterizado como consequência de movimentos de lutas de classes trabalhadoras principalmente, independentemente do partido político que esteve à frente da administração: MDB, ARENA, PTB, PMDB, PSB, PSDB, PT. Cada administração são-bernardense, no entanto, buscou implantar a sua marca, e a bandeira partidária vem se colocando cada vez mais como determinante para a adesão a ações e a elaboração de programas específicos.

No âmbito da estruturação dos equipamentos escolares, ora as construções de prédios foram mais intensas, atendendo-se ao público da Educação Infantil, com o estabelecimento de creches e pré-escolas de médio e pequeno porte, ora investiu-se nos complexos educacionais e escolas de grande porte – que atendem a mais de 700 alunos por unidade.

O Quadro 1¹³, elaborado a partir de dados do IBGE e de informações (ainda que desconhecidas) obtidas de documentos da Secretaria de Educação, demonstra uma oscilação em relação a alguns quantitativos.

Quadro 1 – Quantitativo de escolas, docentes e matrículas das escolas municipais

Nível		1999	2005	2009	2015	2018
<i>Escolas</i>	Pré-escola	65	75	75	117	104
	Ensino Fundamental	29*	72	69	74	55
<i>Docentes</i>	Pré-escola	1.017	933	837	640	1867
	Ensino Fundamental	426	1636	1547	2081	2702
<i>Matrículas</i>	Pré-escola	22.650	26.194	23.222	17.031	17.098
	Ensino Fundamental	**	49.700	44.708	45.374	43.719

* Do total, três construídas pelo Município e 26 do Estado resultantes da municipalização em 1998.

** A Central de Matrículas da Secretaria de Educação informou não ter esse dado em seu sistema.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

No decorrer dos anos, não há uma progressão significativa, tampouco um crescimento contínuo em todos os dados da educação municipal, com a exceção da quantidade de escolas, embora o ano de 2005 represente um marco de progressão numérica na maioria dos itens, à exceção do quantitativo de docentes da pré-escola. O ano de 1999 é posterior à municipalização do ensino fundamental, razão pela qual é o primeiro ano de referência no quadro.

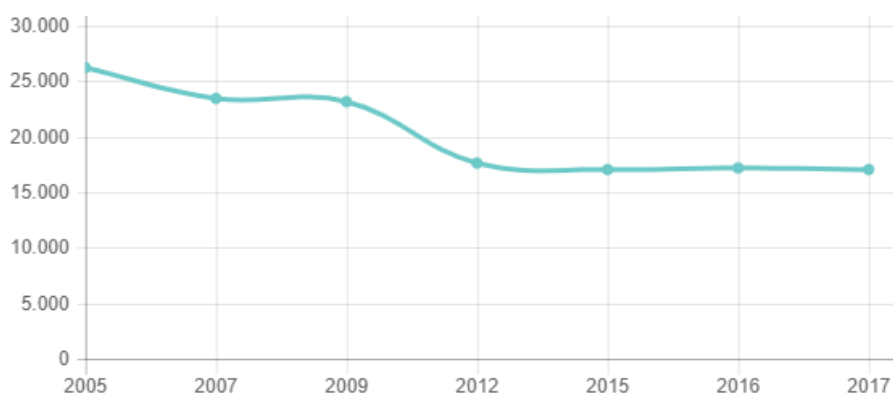
Para essa flutuação dos dados demonstrados, podemos inferir uma série de fatores, como, por exemplo:

¹³ A apresentação desses dados no quadro nos parece pertinente em razão do que está exposto e, ainda, na articulação que poderá ser realizada com a fala dos entrevistados, que revelaram a movimentação dos alunos pelas escolas vizinhas ao CEU e que nos fizeram pensar se a demanda de atendimento anunciada pela Secretaria de Educação seria real.

a) *alteração dos agrupamentos idade/série*. Como decorrência da obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos – Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006¹⁴ –, houve uma migração de alunos da educação infantil para o ensino fundamental que teve como consequência o fato de crianças deixarem de frequentar o que seria o último ano da educação infantil para cursar o primeiro ano do ensino fundamental. O advento do ensino fundamental com nove anos de duração, provocou um aumento do acesso e da permanência das crianças nesse nível de ensino. No Quadro 1, vemos que há uma queda recorrente desde o ano de 2005 para as matrículas da pré-escola, mas também no ensino fundamental. Nele, as matrículas voltaram a crescer no ano de 2015.

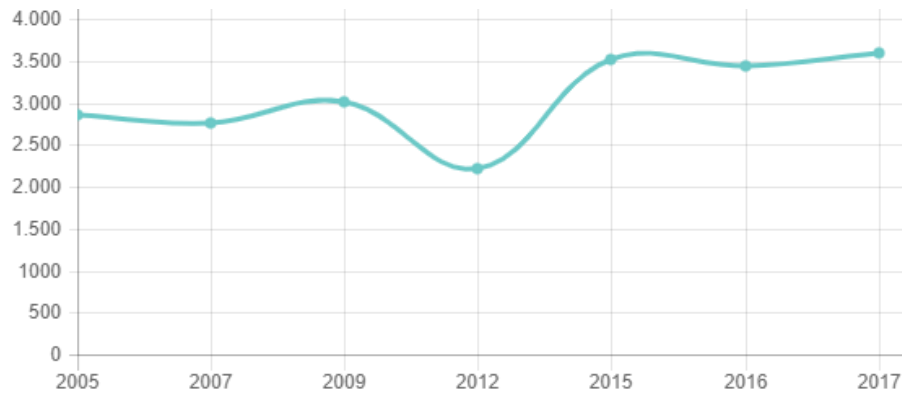
Na contramão ocorre, no entanto, um fato: o ingresso de crianças na educação pré-escolar têm caído anualmente na rede pública municipal, o que não apresenta correspondente na rede privada, conforme demonstram os gráficos da série histórica:

Gráfico 2 – Dados de matrículas das pré-escolas públicas de SBC



Fonte: IBGE

¹⁴Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>. Acesso em: 17 maio 2019.

Gráfico 3 – Dados de matrículas das pré-escolas privadas de SBC

Fonte: IBGE

- b) *investimento em construção de complexos educacionais*. Houve um aumento na construção de escolas para o atendimento de crianças nos diferentes níveis de ensino, desde o final dos anos de 1990, intensificado após o ano de 2009, como observamos no Quadro 1, que coincide com o ano de assunção ao governo do prefeito Luís Marinho, do Partido dos Trabalhadores¹⁵;
- c) *alterações no Estatuto dos Profissionais da Educação* e, conseqüentemente, nos planos de carreiras dos profissionais da educação. Desde o ano de 1998, ocorreram três alterações no Estatuto dos profissionais da educação do município – em 2008, 2013 e, mais recentemente, no ano de 2017 – que afetaram a organização interna das escolas: o aumento da carga horária dos professores da pré-escola, de 20 para 24 horas e, posteriormente, para 30 horas semanais e, ainda, a criação de um concurso público de carga horária de 40 horas semanais para professores de todos os níveis de ensino. Além disso, fragilidades no plano de carreira, a perda de conquistas, como, por exemplo, gratificação por local de serviço (distância e periculosidade), abono assiduidade e a perda salarial dos profissionais da educação do município faz com que haja migração para outras redes de ensino cujos salários e planos são mais atrativos;
- d) *criação, extinção e reintrodução de cargos e funções de professores*. Foram criados cargos e funções para professores especialistas (artes e educação física) para escolas de ensino fundamental; foram extintos cargos e funções (professores de educação especial, por exemplo, cargos de acompanhamento, planejamento e suporte, como diretor escolar, coordenador pedagógico, orientador pedagógico, psicólogos e demais técnicos) e, por

¹⁵ O Prefeito Luís Marinho (PT) esteve à frente da administração da cidade de 1º de janeiro de 2009 a 31 de dezembro de 2016.

fim, ocorreu a reintrodução de cargos. Essas são algumas das alterações ocorridas desde o ano de 1998 que impactaram a organização da rede de ensino e suas escolas e trouxeram instabilidades;

- e) *reorganização do atendimento do ensino profissionalizante*. No ano de 2017, a ação resultou no fechamento de algumas escolas, bem como no encerramento de atividades desenvolvidas por escolas de Educação Especial em anos anteriores e, ainda, na inclusão do segundo professor por turma/agrupamento na creche, o que causou uma migração de professores de pré-escola para esse nível de ensino;
- f) *formas de cálculo e registro*. A forma como as escolas são contabilizadas pela própria Secretaria de Educação ora agrega num determinado segmento as escolas de múltiplo atendimento, ora separa. Assim, a depender do banco de dados consultado e do ano de coleta da informação na Secretaria de Educação, tivemos um quantitativo diferente.

De forma geral, o panorama traçado reflete consequências de movimentos sociais, econômicos e de políticas implementados ao longo dos anos num cenário que é mais abrangente e extrapola os aspectos locais, como, por exemplo, a falta de interesse pelas profissões do magistério, sua precarização, a rotatividade de profissionais, as legislações sobre o exercício docente, a forma de compreender as funções e cargos de apoio, supervisão e planejamento, dentre eles, a coordenação pedagógica.

Novos cenários estão se delineando ainda num mar de incertezas. A crise na educação é também representativa de tantas outras crises: “Uma crise geral que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumido formas diversas.” (ARENDR, 2013, p. 221).

A crise econômica marcada pelo fechamento de indústrias, a alteração no quadro de profissões com o advento das novas tecnologias, a globalização e a criação de organismos mundiais para a discussão e disseminação de políticas de direitos, de administração, de financiamento da educação e de outras áreas podem ser identificados como mecanismos, dispositivos que se implicam na forma de conceber a escola, a educação, a conduta de seus profissionais. O município de São Bernardo do Campo e o CEU Ricardo Ricci fazem parte de um cenário em que esses aspectos provocam impactos.

As escolas, ainda que não tenham renunciado a seu papel disciplinador e normalizador desempenhado nos últimos séculos, encontram-se em um movimento embaraçoso de fazer valer, de demonstrar, cotidianamente, a sua utilidade, sobretudo no caso da escola pública.

Identificamos discursos que dizem da sua precariedade e compreendemos que esses discursos reforçam a necessidade de iniciativas que coloquem a educação como prioridade para formar os sujeitos, para educá-los, ainda que no sentido de cumprir determinados papéis, que estão em transformação e no centro de diversos debates.

Esse ambiente de diversidade de identidades, de acolhida a diferentes sujeitos e de formatação deles mesmos tem se colocado como foco de intenções, de discursos de convencimento de uma verdade pedagógica, de um interesse político pelo avanço/melhoria da escola, pela democratização dos processos educacionais e pela valorização de seus profissionais, que muitas vezes não encontra correspondente na realidade cotidiana das escolas.

Difícil tarefa quando esse discurso se faz palavra registrada, mas responsabilidade de outros ou, mais especificamente e prioritariamente, de quem está fazendo a escola, envolvido de forma direta com famílias, com crianças e jovens, com profissionais distintos que se encontram engendrados nessa dinâmica e responsabilizados pelo sucesso das empreitadas delineadas nos planos governamentais.

Esse é o caso do CEU Ricardo Ricci, de cuja história de implantação trataremos adiante.

3.2 A criação dos Centros Educacionais Unificados

Figura 1 – Foto da fachada parcial do CEU Ricardo Ricci



Fonte: Blog da unidade escolar

Para a escrita deste item do texto, apresentaremos dados referentes à criação do CEU desde sua implementação no município de São Paulo, sem, com isso, pretender uma comparação detalhada com o que ocorreu no município de nossa pesquisa. Interessa-nos, no

entanto, levantar alguns pontos de convergências e divergências referentes à concepção e à implantação dos CEU naquela cidade, uma vez que ela inspirou a adesão a essa nomenclatura pelo município de São Bernardo do Campo, quando este estava sob a bandeira partidária do Partido dos Trabalhadores (PT).

A proposta de construção do Centro Educacional Unificado (CEU) surgiu no Governo do Município de São Paulo, no ano de 2001, quando Marta Suplicy (PT) assumiu a administração da cidade.

Essa proposta não foi, no entanto, inédita. Ela admitiu as características e tomou como exemplo projetos ocorridos em outras cidades brasileiras, como Salvador, capital da Bahia, e o estado do Rio de Janeiro.

Inspirada pelo ideário do educador Anísio S. Teixeira e pela constituição de Escolas Parque nos anos 1950, sua intenção era a promoção de uma escola em que múltiplas possibilidades de ensino e aprendizagem se tornassem os pilares.

Na sua concepção, buscava-se um currículo diferenciado, em que os princípios de escola pública, laica, gratuita e uma concepção holística de sujeito estivessem presentes, associados aos princípios da democracia, da liberdade e do acesso às aprendizagens que se consolidariam por meio do trabalho e do contato com a cultura, permeando as práticas pedagógicas.

A Escola Parque foi um projeto desenvolvido inicialmente pelo governo baiano, no qual Anísio Teixeira tinha uma participação expressiva, e, posteriormente, foi adotado em outras localidades brasileiras. As inovações pensadas a partir da ideia de formação integral, também desenvolvida por Darcy Ribeiro, foi encampada por cidades como o Rio de Janeiro, que, na década de 1980, implantou diversos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEP.

Como a base dessa escola difundia o acesso e a democratização do ensino de maneira ampliada, destinou-se desde a concepção à população mais carente. Assim, foi se constituindo, também, como política social, daí sua abrangência e a necessidade de se estabelecer como um projeto intersecretarial em diferentes localidades. Em algumas delas, tornou-se bandeira política, assumindo identificação com determinado partido.

No momento de planejamento dos equipamentos dos CEU no governo Marta Suplicy, em São Paulo, a ideia de educação foi ampliada.

Naquela ocasião, segundo apuramos em pesquisas realizadas sobre o tema¹⁶, a intenção era a promoção, dentre outros aspectos, de melhorias na condição cultural das populações

¹⁶ Ver SOUZA, Ricardo de. *A educação social em espaços de experimentação pedagógica: as potencialidades dos CEUs*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2010; LEMOS, Charlene Kathlen de. *Bibliotecas dos Centros Educacionais Unificados (CEUs): a construção de uma cultura comum*.

periféricas da cidade, alijadas de oportunidades de uma educação integral com vistas ao desenvolvimento da cidadania. Nesse sentido, os CEU foram projetados para propiciar a população acesso a bibliotecas, centros culturais e esportivos. Fazia parte do texto oficial sobre o CEU a integração das escolas, desde a creche até o Ensino Fundamental, “num complexo único concebido em todas as dimensões, desde o projeto arquitetônico até o projeto político-pedagógico, conferindo novo significado ao espaço escola” (SÃO PAULO, 2003)¹⁷.

Os princípios para o trabalho nos CEU, segundo consta na legislação do município de São Paulo, são os seguintes:

- desenvolvimento integral das crianças e dos jovens;
- polo de desenvolvimento da comunidade;
- polo de inovação de experiências educacionais;
- centro de promoção da equidade social de seus usuários.

A concepção de Cidade Educadora¹⁸ é colocada em ação nessa proposta, resgatando, assim, uma discussão e intenção da gestão Luiza Erundina (1989-1993). “[...] a gestão Marta Suplicy retomou o conceito [...] com vistas a qualificar São Paulo como tal” (LEMOS, 2012, p. 36). O documento, também denominado Declaração de Barcelona, de 1990, exprime a concepção e os princípios dessa Cidade Educadora, afirmando que ela é “um sistema complexo em constante evolução e pode exprimir-se de diferentes formas, mas dará sempre prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente da sua população”.

No site *cidadeseducadoras.org.br*, encontramos relacionados os autores que inspiram esse modelo de cidade e as propostas que cada um deles desenvolveu no sentido de contemplá-lo. Notamos que alguns desses autores antecedem o ano de realização do Congresso em Barcelona (1990), o que reitera que as problemáticas referentes à educação integral dos brasileiros são preocupações de longa data: “Anísio Teixeira (Escolas-Parque, 1930), Mário de Andrade (Parques Infantis, 1935), Paulo Freire (Educação Cidadã, anos 1960), Milton Santos

Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 2012; SANTOS, Alessandra Rodrigues dos. *O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em Tempo Integral?* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2014. FIGLIOLINO, Simone Ap. Preciozo. *Centro Educacional Unificado (CEU): Concepções sobre uma experiência.* Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014; SANCHES, Ydeliz Coelho de S. *A gestão do CEU da cidade de São Paulo.* Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

¹⁷ Decreto no. 42.832, de 6 de fevereiro de 2003, referente à criação dos Centros Educacionais Unificados na cidade de São Paulo.

¹⁸ Ver Carta das Cidades Educadoras. Disponível em: <https://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

(Território, 1970), Moacir Gadotti (Escola Cidadã, 1984) e Ladislau Dowbor (Educação e Desenvolvimento Local, anos 2000)”¹⁹.

No ano de 2009, com a assunção do Partido dos Trabalhadores à administração da cidade de São Bernardo do Campo, importou-se a ideia de construção de Centros Educacionais Unificados, que, à maneira como ocorreu no município de São Paulo, começaram a ser construídos nas periferias da cidade.

Observamos a intenção da sua instalação em São Bernardo do Campo, descrita no documento oficial denominado *Sumário de Dados 2012*²⁰. Os objetivos dos CEU seriam a promoção do “desenvolvimento integral da criança e do adolescente, com o emprego de atividades socioculturais, esportivas e recreativas como recursos de aprendizagem”. A intenção da construção desses equipamentos era ainda que garantissem “acesso à comunidade local a lazer, cultura, tecnologia e práticas esportivas” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 154).

Analisando esses objetivos, em comparação com o que vemos destacado no decreto de São Paulo, e, ainda, o conceito de Cidade Educadora – São Bernardo do Campo integra o rol de cidades que aderiram ao projeto –, parece-nos que há uma inversão da proposta, sendo o foco do CEU de São Bernardo a aprendizagem escolar de crianças e adolescentes.

A demanda por vagas foi uma reivindicação da população local que teria motivado a construção do CEU e foi também motivo de convencimento de alguns, conforme observamos no *blog* da instituição, por meio da fala de uma pessoa da comunidade: “disseram que iam construir o CEU para ter mais vaga de creche”. Mas o ensino fundamental, por exemplo, acabou por absorver, no ano de 2013, 10 turmas de uma única escola vizinha, o que nos leva a questionar que a ampliação ocorrida não atendeu a necessidade apresentada.

Conforme descrito no decreto de São Paulo, destacado anteriormente, coloca-se a população como o sujeito beneficiário e público do CEU, enquanto em São Bernardo a comunidade aparece posteriormente, como usuária dos equipamentos, esses colocados como recurso de aprendizagem para as crianças. Pequena inversão, mas que diz muito sobre a forma de apropriação e, no confronto com as ações realizadas, o foco do que é incentivado pelo poder público e por cada uma das “possibilidades” que fazem parte do complexo arquitetônico.

¹⁹ Cidades educadoras. Disponível em: <https://cidadeseducadoras.org.br/conceito/>. Acesso em: 17 maio 2019.

²⁰ O *Sumário de Dados* é um documento de compilação de dados do município e se pauta em informações obtidas a partir de estatísticas produzidas pelo IBGE e outros órgãos, como o Ministério do Trabalho, por exemplo. A sua última publicação, acessível por meio eletrônico, se deu no ano de 2012, razão pela qual o utilizamos. A apresentação das informações se faz ressaltando o ano de 2009, no qual a administração passa a ser conduzida sob a égide do Partido dos Trabalhadores, após duas administrações seguidas da coligação dos partidos PSB/PSDB.

Verificamos que na execução dessa premissa de implantação dos CEU, a configuração física do próprio município dificultou a sua implantação nos moldes da sua concepção, o que resultou em diferentes modelos de estruturas arquitetônicas, ou mesmo de especificidades de atendimento.

Ressaltamos ainda que os moldes de implantação dos CEU de São Paulo foram pautados num planejamento amplo, com a implicação de cada um dos setores que teriam equipamentos próprios, mas que deveriam funcionar em integração total. Segundo Lemos (2012), as Secretarias Municipais de Educação, de Comunicação e Informação Social, de Cultura, e de Esportes e Lazer foram convocadas a apresentar propostas guiadas por um Regimento de funcionamento desses equipamentos.

Em São Bernardo do Campo, ao que parece, não ocorreu o mesmo modelo de implantação e tampouco de ações amplas de planejamento. Por um lado, em virtude de os formatos de CEU serem diferentes, apenas algumas unidades agregam, na intenção do Decreto de criação²¹, equipamentos de cultura e lazer, por exemplo, e, por outro lado, o fato é evidenciado em recorrentes falas dos entrevistados para a nossa pesquisa sobre os interditos em relação à utilização dos equipamentos de entorno do CEU Ricardo Ricci, que fazem parte do complexo arquitetônico.

Ressaltamos, ainda, o fato de a própria construção do CEU privilegiar a escola, sendo esse o primeiro equipamento a ser construído. Conforme observamos no PPP do CEU de nossa pesquisa, o centro de atletismo, o teatro e a quadra foram construídos dois ou três anos após a inauguração da escola, o que pode explicar a inversão da proposta na comparação com o município de São Paulo.

Outra questão a se destacar é que, embora a proposta de integração fosse anunciada como sendo muito adequada, observamos críticas em relação à verba destinada para a construção desses equipamentos, mencionando que o investimento financeiro – cerca de 30 milhões de reais – não minimizou o problema de vagas, sobretudo para as creches²².

Semelhante crítica também foi observada na construção dos CEU de São Paulo, para os quais a imprensa voltou seus olhos e suas opiniões divergentes²³.

Os prédios destinados ao funcionamento dos CEU em São Bernardo do Campo estão localizados em bairros com características de periferia: grande densidade demográfica;

²¹ Ver Anexo B – Decreto Municipal nº 6.199, de 13 de abril de 2012. Criação do CEU.

²² No ano de 2018, contabilizamos cinco CEU, responsáveis pelo atendimento de um total de 5.598 crianças da creche ao EF.

²³ Estudo de Ricardo de Souza (2010) traz levantamento do quantitativo de notícias veiculadas sobre o CEU na cidade de São Paulo.

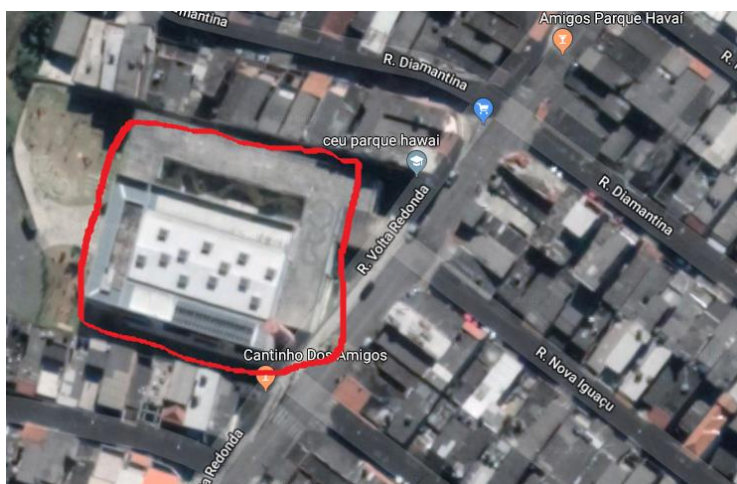
concentração de problemas referentes à infraestrutura (sistema de abastecimento de água, serviço de transporte, acesso a equipamentos de saúde, demandas de vagas em creches); índices elevados de violência; carência de espaços para a prática de esportes e acesso à cultura – teatros e bibliotecas; áreas recém-urbanizadas com construções iniciadas de casas em alvenaria ou de conjuntos habitacionais.

Para a construção desses centros, foram necessárias modificações nas paisagens locais, com desapropriações de áreas, intervenções no trânsito (criação e pavimentação de ruas) e negociações com a Secretaria de Gestão Ambiental, uma vez que alguns equipamentos foram instalados em áreas de proteção de mananciais. Internamente, na SE foi necessária a disponibilização de sistema de transporte para as crianças que ficaram matriculadas em escolas mais distantes de suas residências.

Causa-nos estranhamento que tanto investimento na transformação da paisagem no entorno do CEU não tenha correspondente na construção da proposta interna de seu funcionamento. Os problemas relativos sobretudo à estrutura física do prédio e à falta de materiais e recursos para levar a cabo certas propostas pareceram-nos um mecanismo do cuidado de si, de uma forma de governo que delega aos profissionais que ali estão diariamente as responsabilidades pela empreitada: autonomia, poder e liberdade.

A realidade do entorno do CEU Ricardo Ricci assemelha-se ao que foi proposto pelo governo paulistano. Ela é privilegiada, como podemos analisar nas figuras 2 e 3, nas quais constam as vistas aéreas de um CEU em outra região da cidade e do próprio Ricardo Ricci.

Figura 2 - Vista aérea de um CEU em bairro periférico de São Bernardo do Campo e seu entorno



Fonte: Google Maps

Figura 3 – Vista aérea do CEU Ricardo Ricci e seu entorno



Fonte: Google Maps

Em razão das características diversas dos bairros da cidade, conforme já ressaltamos, a estrutura dos CEU construídos no município e seus entornos são díspares – como vimos na Figura 2, um equipamento comprimido entre casas que compõem a comunidade local – sem espaços de área verde ou de lazer e áreas específicas para práticas esportivas. Na Figura 3, observamos o Ricardo Ricci em uma grande extensão que comporta um complexo cultural e esportivo.

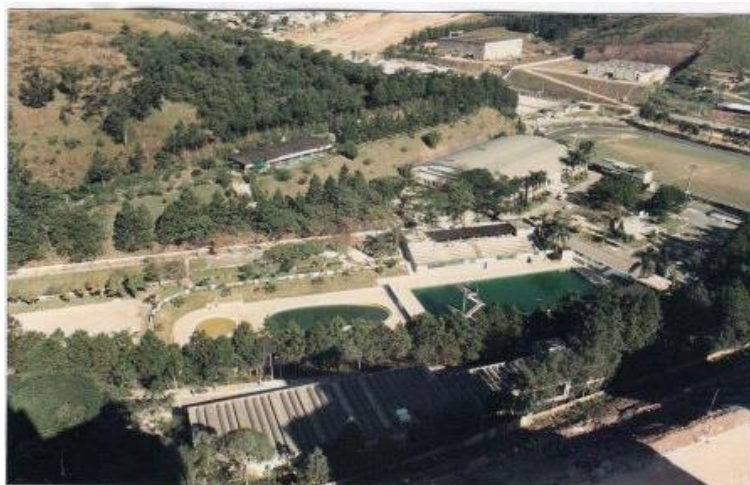
Da área interna desse CEU, ainda que seja possível avistar também a comunidade urbanizada, vê-se que ele é cercado por outras construções que são os ginásios, teatro etc., constituindo-se, dessa maneira, o entorno privilegiado a que fazíamos referência.

A escola foi construída em uma área verde de cerca de 170 mil m², que pertencia a um clube de campo de uma empresa multinacional instalada no município, inaugurado no ano de 1958. O clube atravessou crises que culminaram com sua falência e enfrentava problemas decorrentes da desativação (e abandono) há alguns anos. Existia por parte da população local uma reivindicação para que o poder público tivesse alguma iniciativa que minimizasse o problema. Em agosto do ano de 2006, “a área foi declarada de utilidade pública” segundo consta em publicação do jornal local²⁴.

O antigo clube divisava, por um lado, um bairro ocupado por diversos condomínios de prédios e, por outro, uma área cuja ocupação populacional foi realizada de forma irregular.

²⁴ Publicação realizada em meio eletrônico pelo Jornal Diário do Grande ABC, em 12 set. 2009. Disponível em: [http://www.dgabc.com.br/\(X\(1\)S\(faa5fd0mt15tjpycmk4mvh3d\)\)/Noticia/109886](http://www.dgabc.com.br/(X(1)S(faa5fd0mt15tjpycmk4mvh3d))/Noticia/109886). Acesso em: 11 maio 2019.

Figura 4 - Vista aérea do local em que foi construído o CEU



* A foto datada da década de 1980 é anterior à ocupação do bairro por moradias.

Fonte: Google Maps

Assim, a iniciativa de construir um complexo educacional na localidade tornou-se realidade no ano de 2012, primeiro ano de funcionamento da unidade escolar.

Figura 5 - Vista aérea atual do local em que foi construído o CEU



* Destaca-se o Centro de Atletismo.

Fonte: Google Maps

O CEU Ricardo Ricci foi o primeiro a ser inaugurado no município e faz parte de um complexo arquitetônico formado por duas escolas, sendo uma delas a Ricardo Ricci; dois ginásios, um de handebol e um de ginástica rítmica; um teatro; uma base da Guarda Civil Municipal (GCM); o Centro de Recreação e Cultura (CREC); duas quadras e um Centro de Atletismo. Isso não quer dizer, entretanto, que todos os alunos utilizem os equipamentos.

O atendimento no CEU Ricardo Ricci, ampliado ano a ano, conforme informações constantes no PPP, contemplou, no ano de 2016, 76 turmas, sendo 20 de creche (educação infantil, de zero a três anos), em período integral; 22 de pré-escola (três a cinco anos), em atendimento parcial, com 11 turmas de manhã e 11 turmas à tarde; 34 do ensino fundamental, em atendimento parcial, com 17 turmas de manhã e 17 turmas à tarde. No início do ano de 2016 foram matriculados 1801 alunos e havia uma lista de espera de 186 crianças. Também esse movimento sofreu oscilações e, no ano de 2018, o CEU contava com 74 turmas – 20 de creche, 20 de pré-escola e 34 de ensino fundamental.

Ressaltamos que, embora o atendimento ao ensino fundamental fosse em período parcial, a escola possui os programas “Tempo de Escola” (em 2018 denominado “Mais Tempo de Escola”) e o “Mais Educação”, direcionados a crianças em situação de risco/vulnerabilidade. Essas crianças – no “Tempo de Escola”, cerca de 350 no ano de 2016 – participaram de oficinas no período de contraturno, que foram ofertadas em média, duas vezes por semana, nas quais são desenvolvidas atividades de “artes visuais, grafite, skate, teatro, dança, capoeira e espanhol” além de “horta, música e fanfarra” (RICCI, 2016, p. 166).

Esse atendimento acabou por revelar outra descontinuidade: o período integral contempla todas as crianças matriculadas na creche, parte dos alunos matriculados no ensino fundamental e nenhuma criança em idade pré-escolar. Essa situação, embora apontada sistematicamente à Secretaria de Educação, justificada pela necessidade de continuidade de atendimento em tempo integral e pelas necessidades das famílias dos alunos, permaneceu inalterada desde a inauguração da unidade escolar. Para o ano de 2019, a situação do quadro de vagas autorizado pela SE não indicou a abertura de matrículas para período integral para a pré-escola, mesmo considerando-se que a implantação do programa e também da creche visam ao atendimento de público vulnerável, como é o caso de muitas famílias da região.

Queremos ressaltar, com essa observação, a ausência, ou pouca atenção, de uma proposta de atendimento realmente diferenciado e contínuo para o CEU, que atenda a todas as crianças de maneira igualitária. Não queremos reforçar aqui a ideia de homogeneidade que toma perigosamente os discursos – e as ações – sobre a igualdade e a equidade. Mas nos parece que as diversas oficinas oferecidas pelo programa são, na perspectiva da concepção de CEU, o que deveria ser ofertado a todas as crianças e não apenas àquelas que atingem o terrível critério da vulnerabilidade.

A política de matrículas e, conseqüentemente, de atendimento, segue as mesmas regras/orientações para toda a rede de ensino. O projeto de atendimento diferenciado, ainda que tenha sido assumido pela escola e seus profissionais, por vezes não demonstra ter correspondente

no órgão que o implantou. Interditos ocorrem com certa frequência, resistências também. A busca por essa identidade CEU, por um funcionamento mais próximo tanto do discurso de sua implantação quanto das necessidades apontadas por seu funcionamento podem ser caracterizados como campos de lutas, de resistência da equipe escolar.

No próximo subitem, faremos menção a esses aspectos – como a dificuldade de integração – de forma mais detida, por intermédio das falas dos profissionais e da análise de documentos.

3.3 Espaços e pessoas sendo o CEU

*E tudo ficou tão claro
O que era raro ficou comum
Como um dia depois do outro
Como um dia, um dia comum [...]
Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter.
(GESSINGER, 1998).*

O trecho da música em epígrafe tem como objetivo embalar a reflexão que se pretende fazer aqui, a partir de dados referentes à estrutura física do CEU, aos profissionais que nele circulam na relação com os projetos para e da escola.

Projetos se escreve aqui no plural em virtude da problematização que fazemos, identificando um projeto referente ao plano de governo que implantou os CEU na cidade de São Bernardo do Campo e a forma como lidou e lida com essa modalidade de escola e o projeto, imbricado ao de governo, que diz respeito à proposta político-pedagógica elaborada e colocada em ação no interior da unidade escolar; além dos projetos de autoria dos professores, desenvolvidos entre as turmas de alunos, que se denominam projetos didáticos.

Entendemos a implicação de um nos outros, uma vez que a escola, inserida em um sistema, atenta-se para suas orientações e normas e, sendo ela laica, pública, não pode deixar de observar determinadas características, como a própria legislação educacional que se volta para princípios, dentre os quais, de o ser humano ser livre para viver e expressar-se num mundo de pluralidade de ideias e concepções, princípios que devem perpassar toda ação escolar.

Sinalizamos, no entanto, pelo funcionamento do estado e, conseqüentemente, da sociedade e de cada pessoa – formação da subjetividade e construção da identidade –, que o universo escolar é de extrema complexidade, porque tem em sua natureza a característica de ser instituição governamentalizada e que exerce governo, instância que forma ao mesmo tempo em que é formada: o CEU Ricardo Ricci faz parte dessa engrenagem.

A sua concepção, não tão explícita e clara na intenção de planejamento da administração municipal – encontramos oficialmente, apenas registros de criação do CEU, sem detalhamentos de sua implantação – se revela, ou se sugere, por meio de sua estrutura física e de recursos materiais, por seus documentos oficiais, como o PPP, pelas falas de seus profissionais, mas sobretudo pelas ações diárias.

As rotinas de funcionamento do CEU e do seu entorno são compostas por várias organizações diferenciadas, a depender da natureza do trabalho de cada segmento e em razão de sua necessidade. Vemos essa organização tanto no PPP quanto nas ações cotidianas que não possuem registro, como, por exemplo, o trânsito local.

A rua de acesso ao CEU Ricardo Ricci é perpendicular à avenida principal do bairro. Talvez, devido a especificações para a construção da pista de atletismo, a entrada do complexo tem apenas uma via estreita, sendo necessária a negociação entre os motoristas que a sobem ou descem.

O trânsito intenso na área externa da escola, principalmente nos horários de entrada e saída de alunos, tem seu correspondente na área interna compartilhada por mais de 2000 pessoas diariamente.

O acesso principal do prédio se dá pelo primeiro andar, onde está instalada, desde o ano de 2018, a secretaria da escola. Essa foi uma alteração realizada diante da reivindicação de profissionais e comunidade, que avaliavam que o CEU era muito aberto e que isso se refletia na falta de segurança para crianças e profissionais.

As salas de aula que ocupam os três andares têm acesso visual ao meio interno da escola através de janelas de vidro, que alguns profissionais utilizam para afixar atividades ou colocar cortinas, principalmente na creche. Isso acaba por ocupar duas funções: a de servir de vitrine para comunicar projetos e a de inibir o acesso visual para o interior das salas.

Essas funções que os profissionais atribuem às janelas de vidro são, por vezes, conscientes e contrárias: tanto há a intenção de “discordar” da ideia de “transparência” no fazer do educador e, nesse sentido, oferece resistência, mas pode, também, ocupar a função de comunicar o fazer, ser espaço de “dizer” o que as crianças estão aprendendo. Podem configurar-se simplesmente como local de atração ou, ainda, para impedir que o movimento externo funcione como distração para as crianças nos diversos momentos da rotina e principalmente nos momentos de repouso, no caso da creche.

Seja qual for a ideia, vimos nela uma estratégia que comunica dada concepção. E, nesse sentido, pode ser caracterizada como dispositivo de controle, tanto da ação das crianças, quanto das pessoas que circulam nos corredores. O outro vê apenas o que alguém tornou permitido.

A coordenação pedagógica explicou sobre isso que ocorreram orientações específicas, mas, cada conjunto de profissionais resolveu, por si, o que faria desse espaço. Autonomia dada ao professor, uso da liberdade, exercício de poder e de resistência evidenciados.

Figura 6 – Vista parcial da fachada e área externa do CEU



* Momento de instalação do playground – ano de 2016.

Fonte: *Blog da unidade escolar*

Há, nos andares superiores, extensos espaços de varanda acessados internamente por portas de vidro que permitem a visualização de grande parte da área externa da escola e da mata circunvizinha.

Os acessos aos diferentes andares são realizados por meio de escadas, rampas e elevadores. De todos os andares é possível observar os pátios internos que ficam centralizados e localizados no andar térreo, uma espécie de panóptico que possibilita as pessoas serem ali vistas, sem, contudo, terem acesso visual aos demais espaços superiores.

A escola possui espaços físicos nomeados para múltiplos usos. Para além das salas e outros espaços e materiais que já citamos na Seção 1 deste trabalho, havia, no ano de 2016, uma sala multimídia de multiuso, com equipamentos eletrônicos, uma lousa interativa e 206 *netbooks*; um laboratório de informática com computadores para o uso dos alunos²⁵, projetor de imagens e impressoras; um ateliê de artes; dois pátios internos localizados no andar térreo; uma biblioteca com acervo aproximado de 7.000 livros; dois parques (*playground*), sendo um interno no andar térreo e um externo; uma horta; quatro refeitórios, sendo dois para uso das crianças e dois para uso dos adultos; quatro salas para reuniões diversas.

²⁵ O laboratório foi previsto na planta da unidade escolar, mas apenas no ano de 2018 começou a ser equipado, sendo parte do mobiliário entregue à escola no segundo semestre do ano, cadeiras apenas. Ao final do ano de 2018, segundo a diretora da escola, computadores foram destinados à escola, mas estariam aguardando instalação, o que não havia sido feito em razão da falta de mesas para acomodá-los. Nesse ano, também estavam sendo entregues à escola canetas próprias para escrita na lousa digital e computadores.

É interessante fazer algumas observações acerca dessa descrição que realizamos até este ponto. A primeira diz respeito aos itens elencados como espaço, acervo de biblioteca e tecnologia da unidade escolar. Algumas salas descritas careciam, no ano de 2017 – cinco anos após a inauguração –, de mobiliário próprio para que se efetivasse o atendimento para o qual se destinavam.

Pareceu-nos que, após a inauguração do prédio e do fornecimento de material básico para o funcionamento de qualquer escola comum (mesas, cadeiras, colchões para creche, rouparia e mesmo os *netbooks*), nenhum outro investimento foi realizado no sentido de, por exemplo, potencializar a utilização da sala multimídia como tal. Mesmo a necessária atualização do parque tecnológico não ocorreu com frequência. Dos 206 *netbooks* mencionados no ano de 2016, 190 estavam em funcionamento precário no ano de 2018, com *softwares* desatualizados e sem possibilidade de conexão de internet.

O *playground* da escola, instalado no ano de 2016 (Figura 6), e outras tantas dificuldades estruturais fazem-nos problematizar os sentidos da palavra *acesso* no confronto com a intenção do CEU. *Acesso*, conforme apuramos, diz respeito ao ingresso, caminho ou ato de chegar ou de se aproximar, possibilidade de chegar ou usufruir de alguma coisa. Algo que, se, por um lado, não se encontra livre ou permitido em relação ao entorno da escola, na dinâmica cotidiana, no que se refere às práticas pedagógicas e usos de equipamentos, materiais e espaços, por outro lado, revela iniciativas que rompem com essas dificuldades, sem, contudo, funcionar de maneira totalmente positiva. Adaptações são realizadas todo o tempo.

A criatividade e a iniciativa dos profissionais não são de difícil percepção na dinâmica cotidiana, mas enfrentamentos poderiam ser minimizados se houvesse maior autonomia da escola para desenvolver seu PPP, inclusive no que se refere ao acesso e uso de verbas²⁶.

As restrições impostas pelo órgão central e as alternativas buscadas pelos profissionais da escola na contrapartida indicam, por um lado, a necessidade de se fazer igual e, por outro, inversamente, a necessidade de fazer diferente. Identidade que se delinea na contradição.

Na tentativa de definir o CEU, o que foi provocado nas entrevistas pela questão *O que é o CEU?*, os diferentes profissionais utilizaram palavras positivas, mesmo quando diziam ser um lugar de desafio. Foi possível observar uma relação de carinho com esse espaço,

²⁶ Algumas verbas advindas do Governo Federal, como no caso do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), são geridas pela Secretaria de Educação, que orienta as escolas sobre a destinação que elas devem ter. Não nos aprofundamos nessa questão porque demandaria uma grande pesquisa junto ao setor responsável da SE.

compreendido como um local de possibilidades, “de ver o desenvolvimento das crianças”, “de vida intensa”, “uma caixinha de surpresas”, mas também um lugar “que não funciona”²⁷.

A auxiliar de apoio, que é também mãe de criança que frequenta a creche, afirmou que, no CEU, aconteciam várias coisas diferentes que encantavam e que a rotina estabelecida nesse espaço era de muito movimento. Sendo assim, ele se constituía num espaço em que se pode aprender. Sua fala, nos pareceu, tinha uma dupla observação: como funcionária, que acompanha por meio da sua dinâmica específica de trabalho o movimento da escola, e como mãe que acompanha o desenvolvimento de sua criança.

Ela poderia ter realizado análises críticas sobre o funcionamento da escola, sobretudo porque trabalha num segmento que lida diretamente com a problemática estrutural: falta de água, falta de luz, falta de materiais, alterações na rotina de trabalho quando os dias são de chuva ou muito frio (nesses dias, geralmente, as crianças permanecem muito tempo dentro das salas, o que interfere na rotina do pessoal de apoio). Mas teve uma atitude muito positiva em relação a sua condição de trabalho, sua relação com a equipe gestora, sua relação com demais funcionários da escola e às possibilidades de atividades para as crianças que o CEU, na sua avaliação, promovia. A sua fala, afirmando que a diretora lhe dava “carta branca”, nos revelou certa autonomia, inclusive para driblar os problemas cotidianos, porque ela os citou, mas, conforme dissemos, não de forma incisiva.

A professora de educação especial destacou, como aspecto positivo do CEU, a diversidade. Ela evidenciou que os profissionais que ali atuavam eram mais envolvidos e isso ocorria porque havia uma equipe engajada em projetos, harmonia, concepções diferentes, mas entendimento entre as pessoas. Por meio de suas palavras: “esse CEU funciona”, embora “assuste”, ela deixou marcado tanto o aspecto referente à estrutura física, de grande porte, quanto os cuidados com as pessoas e a dinâmica instituída.

Os profissionais do CEU são muitos²⁸ e, sendo assim, são muitos os olhares. Suas experiências, suas formas de ver e interpretar, assim como de relatar-se como personagens do CEU, convergiram em alguns pontos, divergiram em outros. Suas singularidades e ambiguidades delinearão formas de constituir-se que se revelaram em suas falas.

²⁷ Falas da funcionária Fátima, da professora Vera, da vice-diretora Carla e da professora Roberta.

²⁸ A exemplo do que identificamos na Secretaria de Educação sobre a oscilação de dados, a depender da fonte consultada, aqui, a contabilização também não foi exata quando confrontamos falas e arquivos escritos. No ano de 2016, os profissionais que compunham o quadro do CEU, segundo a diretora, eram aproximadamente 350 pessoas, mas no Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola eram citados 238 profissionais para o atendimento de 1806 alunos.

O CEU foi citado nas entrevistas como “uma escola monumental”, “um *flash*”, “um espaço rico porque propõe muitas trocas”²⁹.

A diretora, entrevistada no ano de 2016, definiu o CEU com a palavra “compartilhamento” justamente para dizer dessa necessidade de compreender a dinâmica diferenciada do lugar em que circulam muitas pessoas e muitas informações ao mesmo tempo.

Compartilhar nos parece uma palavra que, se por um lado pode ser identificada com uma tecnologia do poder pastoral – em que era necessário controlar as mentes – pode também, na dinâmica desse CEU, contrariar aquela ideia de diretor escolar detentor de poder. Não podemos reconhecer que a diretora e toda a equipe gestora não o exerçam. Aliás, o fazem por muito tempo, mas, segundo os profissionais da escola, não de forma verticalizada, acentuadamente hierárquica. E não deixa de ser uma forma de exercício de poder a necessidade de que as ações no CEU sejam compartilhadas. A equipe gestora, aliás, utiliza-se desse recurso quando diz da escuta que tem para o grupo, o que serve, em alguns momentos, inclusive, para regular a conduta da própria gestão escolar.

Os demais profissionais, embora toda a emoção demonstrada por risos e choro, por silêncios e falas aceleradas, por olhos marejados e rostos sérios e concentrados, identificavam dificuldades, realizando apontamentos ora controversos, ora bem comuns. Um deles se referiu ao espaço do CEU para a realização das atividades.

Não foi raro que a infraestrutura e a forma arquitetônica da escola fossem citadas como aspecto negativo. Houve quem indicasse que a escola era um lugar amplo, de grandes possibilidades, com salas lindas. Mas a maioria afirmou que, embora ampla, a unidade escolar não oferecia espaços para abrigar, por exemplo, atividades externas ou outras atividades em que espaços, para além da sala de aula, fossem utilizados. A frase “parece grande, mas é pequeno” foi citada diversas vezes por profissionais dos diferentes segmentos, mas houve quem dissesse que, às vezes, por costume, os professores reclamavam do espaço amplo, grande, com gramados, bosque e quadras pouco aproveitados.

A professora do ensino fundamental reafirmou que o espaço era muito amplo e que havia interesse em que nele se realizassem oficinas e fossem acessados os equipamentos de esporte, o que, segundo ela, não acontecia.

A dificuldade em acolher as crianças nos dias de chuva, em que as atividades em área externa não podiam ocorrer, foi citada, assim como a arquitetura em espelho das salas

²⁹ Falas da professora Beatriz e das coordenadoras Celina e Ariane.

destinadas à coordenação e à direção escolar, que ficam em pontos extremos do prédio³⁰. Essa dificuldade específica acarretava a necessidade de utilizar meios de comunicação como o celular.

A problemática do distanciamento físico interno foi minimizada no ano de 2018, quando a equipe gestora propôs um novo arranjo das suas salas, que foram concentradas em uma extremidade do prédio. Esse arranjo não diminuiu, no entanto, a necessidade de comunicação na equipe gestora via aparelho celular, o que se justificou pelo tamanho da escola e pelo fato de a equipe circular bastante tempo pelo prédio.

Os três andares que compõem a unidade também foram um aspecto mencionado como dificultador da comunicação e da integração e, ainda, de impeditivo para a comunicação entre as turmas e os profissionais. Mesmo com essa dificuldade, os profissionais compartilharam a experiência de integração entre o ensino fundamental, que fica localizado no segundo andar do prédio, e a creche, no andar térreo.

Em relação ao espaço do entorno, os profissionais relataram impedimentos quanto ao uso do complexo de atletismo construído no local. Segundo destacaram, no ano de 2016, o acesso ao centro de treinamento de handebol foi proibido pelo administrador local sob a justificativa de que a permanência das crianças traria prejuízos ao piso especial da quadra. Estranhamente, nesse mesmo ano, sendo a quadra um espaço construído com verbas do governo federal, flagramos uma equipe de um colégio particular do município, que se localiza distante daquela comunidade, utilizando o espaço para seus treinamentos, munidos de seus tênis especiais e de todo o aparato necessário para o acesso ao ginásio.

No ano de 2017 esse quadro se alterou. O acesso ao entorno do ginásio ficou mais restrito, com a instalação de gradis que impediam, inclusive, o acesso à área na qual, eventualmente, realizavam-se atividades com os alunos da escola. No entanto, foi realizada parceria, firmada por meio da Secretaria de Esportes do município, entre a escola e uma Organização da Sociedade Civil (OSC) cujas atividades esportivas se voltam para o ensino de handebol para uma parte dos alunos da escola. Essa parceria se deu com a divulgação do projeto

³⁰ A arquitetura em espelho se deve ao fato de que, na ideia de construção dessa escola, o seu funcionamento seria em duplicidade. Ainda que sem dados concretos sobre o que se pretendia nesse sentido, ou seja, sem documentos que comprovem essa intenção, foi-nos informado que, nos dados da Secretaria, cada escola do complexo é computada como sendo duas. Essa informação nos chegou por intermédio de uma profissional da SE que acompanhou a implantação do CEU, mas que, infelizmente, não nos deu maiores detalhes sobre, por exemplo, a previsão de duas equipes gestoras para cada CEU, aproximando-se, assim, da ideia de vários gestores prevista no CEU da cidade de São Paulo.

da OSC e com a possibilidade de realização de palestras aos profissionais da escola sobre temas diversos relacionados ao desenvolvimento humano, neurociências.

Ainda no ano de 2016, segundo os profissionais, o horário de uso das pistas de atletismo foi restrito, sendo que a burocracia adotada para os agendamentos funcionou como uma forma de impedir o acesso das crianças. Como nos falaram em entrevistas gestores e funcionários, esse problema foi compartilhado diretamente com o secretário de Educação, porém, o panorama pouco se alterou desde então. No entanto, no PPP do ano de 2014 o uso semanal do centro de atletismo é mencionado: “a parceria ocorre com a possibilidade das crianças poderem frequentar às terças-feiras” (RICCI, 2014, p. 20).

O texto direciona o sentido desse uso pelos professores e faz referência a seu empenho nesse sentido: “[...] realizar atividades esportivas acompanhadas de seus professores de educação física e/ou de seus professores regulares, nestes momentos também poderão conviver com a diversidade, pois às terças os paratletas treinam no espaço” (RICCI, 2014, p. 20).

Acrescentam-se às críticas dos profissionais sobre a utilização dos equipamentos do entorno, o fato de as quadras da escola serem distantes, sendo necessário, em dias de chuva, por exemplo, que as crianças não ocupem aquele espaço ou se desloquem para lá utilizando guarda-chuvas e capas protetoras.

Sobre esse aspecto, uma gestora ressaltou que a finalização da construção da quadra se deu via judicial, com a intervenção do Ministério Público, que foi acionado em razão de grande período de paralisação das obras. Dessa maneira é que elas foram concluídas no ano de 2015.

Nas entrevistas com os profissionais da unidade escolar, a questão da funcionalidade do espaço físico do CEU foi bastante criticada. A maioria dos profissionais reconhece as potencialidades de atividades integradas, porém, esbarra-se nas interdições causadas pelas administrações dos equipamentos. Há uma ausência de discussão sobre a utilização do espaço público e essa ausência interfere na implementação do projeto inicialmente concebido.

Sem querer negar a realidade das problemáticas expostas pelos diferentes profissionais, nos parece haver, também, uma certa dificuldade de os professores pensarem a atividade docente e eles mesmos proporem e executarem atividades fora dos espaços historicamente instituídos, como é o caso da sala de aula. Isso é perceptível desde a creche, onde se pode observar crianças fora da sala em trânsito para outros lugares, como refeitório e parque externo, ou outros espaços consagrados na rotina, como biblioteca e ateliê – no caso das crianças do ensino fundamental, com uso estrito para sua finalidade inicial. Remetemos aqui ao que uma professora indicou como crítica, mencionando a necessidade de os professores serem mais criativos, o que não se aplica a todos, evidentemente.

Acesso e permanência são tratados como uma diretriz do CEU, que aparece destacado no PPP e “visa alcançar o objetivo de todos incluídos na escola” (RICCI, 2014, p. 21). O texto menciona, ainda, a necessidade de envolvimento dos educadores “frente aos desafios de inovar a escola e propor novos jeitos de se relacionar com as crianças, jovens e adultos e de organizar-se no tempo e no espaço” (RICCI, 2014, p. 21). Porém, na continuidade do texto há uma generalização: “inovar, revisar poderia ser hoje a bandeira das escolas frente a uma realidade escolar que se apresenta no século XXI” e, posteriormente, aparecem ainda as marcas de um discurso pedagógico corrente, validado: “temos que pensar no sujeito integralmente e oportunizar que se torne um sujeito autônomo, crítico e que encontre seu lugar na sociedade” (RICCI, 2014, p. 21).

Admite-se que a escola esteja em processo de construção de sua identidade, o que poderia sugerir a adesão a alguns discursos sem, contudo, uma reflexão mais aprofundada, sobre, por exemplo, o que seria “inovar” num CEU, que por si já representaria uma inovação, tanto no município, quanto na configuração e constituição do fazer pedagógico. No entanto, temos nos perguntado frequentemente como as práticas desenvolvidas no CEU têm feito isso?

O movimento de constituição dessa inovação parece-nos imperceptível no conjunto total, embora algumas práticas e projetos, como o “Tempo de Escola”, por exemplo, tenham sido apontados em avaliações e entrevistas como possibilidade de integração. O movimento geral, no entanto, é moroso. Carece de muita desconstrução e reconstrução em virtude dessa disposição física, desse espaço que se apresenta desafiador tanto para quem deseja manter-se num padrão já estabilizado de atuação como para quem deseja viver novas formas de atuação. A constituição de uma prática pedagógica no CEU desafia, dessa maneira, a todos, requer esforço, empenho, tanto para a manutenção de práticas e condutas como para a remodelação e a readequação dessas práticas. Construção histórica que se dá no correr do tempo não linear, não fixo.

O CEU é “um transatlântico: a manobra demora; às vezes é mais lento em relação a decisões ou ações, mas tem que ter paciência para que as coisas possam ser vistas e feitas”³¹.

Esse contraponto nos faz, no entanto, questionar qual é o tempo de espera para crianças que estão, por exemplo, no berçário, ou para aquelas que já encerram o ensino fundamental na unidade escolar. Que vivências tiveram, que possibilidades foram usufruídas por eles nesse tempo-espaço de permanência no CEU? Nessa perspectiva, parece-nos cruel fazer com que uma comunidade e suas crianças acreditem que serão beneficiados com uma bela estrutura. Porque,

³¹ Falas da professora Vera quando perguntada sobre o que é o CEU.

ao se olhar de perto, a realidade não contempla o que foi anunciado, quando o CEU se propôs ser um espaço de possibilidades, ainda que identifiquemos algumas utilizações tanto da comunidade como da unidade escolar, Vamos fazer coro com aquela família que dizia do tamanho do investimento para atender parcialmente à demanda. Entretanto, vamos também questionar: de que forma aquele equipamento poderia atender toda a populosa comunidade escolar e do entorno?

Por vezes, nos parece que há uma ideia de meritocracia invertida nos critérios que “favorecem”, para uma minoria, o acesso a múltiplas possibilidades. Configura-se, assim, dentro da escola, a antiga ideia de um currículo para os mais “ricos” e outro, mais voltado ao desenvolvimento físico, para os mais “pobres” e vulneráveis. A política da supressão e da desigualdade colocada em exercício, a manutenção de formas de governo, de subjugo e de economia da população está garantida.

De forma geral, pareceu-nos que a realização de ações que contemplem a multiplicidade fica sob a responsabilidade de quem está ali no CEU cotidianamente, adaptando estratégias e realizando projetos de acordo com o que analisa ser necessário para as crianças, e também para os profissionais, que são incentivados a driblar as dificuldades abraçando os inúmeros desafios que se apresentam. Fazem o que julgam e o que estão aprendendo a fazer como sendo o melhor num contexto possível – ainda que calcados em referências que, por vezes, não conseguem reconhecer – o sujeito se fez/faz sujeito na medida em que as relações de poder se instituem.

A ideia principal dos próximos subitens desta Seção é retomar aspectos da constituição de identidades, das relações de poder e da instituição escolar, relacionando-os à forma como os profissionais definem a si mesmos, a gestão escolar, a escola e apontam aspectos positivos e negativos ou, como disseram nas entrevistas, os encantamentos e os incômodos vividos no CEU.

Também apresentaremos elementos e análise referentes à equipe gestora, que, no contexto geral das escolas da rede de ensino, se diferencia em sua composição. Se é na diferença, como afirmou Woodward, que as identidades se constituem, o que há de diferente nessa equipe para além do dado numérico?

3.3.1 Perfis, identidades, contextos: formas de ser/estar

O horizonte normativo no qual eu vejo o outro e, com efeito, no qual o outro me vê, me escuta, me conhece e me reconhece também é alvo de uma abertura crítica. (BUTLER, 2017, p. 37).

Já fizemos referência, neste trabalho, sobre a quantidade de profissionais que fazem parte do CEU – 250 pessoas aproximadamente – ter sido uma das características que nos impulsionou a torná-lo nosso local de estudo. Mencionamos também que tivemos contato com 17 profissionais cujas falas já compareceram, de algumas maneiras, nesta escrita. O que esses dados numéricos podem, no entanto, fazer emergir em termos de constituição de identidade do CEU e das pessoas quando estão atrelados as suas falas?

Nossa proposta, neste item da seção, é dizer desses personagens, inicialmente de maneira bem objetiva, num quadro cujos dados serão brevemente comentados, e também mencionar o que disseram sobre si e os outros, sobre o CEU e sobre as relações que são vividas para compor um contexto. Vamos atribuir-lhes nomes fictícios, de forma a resguardar seu anonimato, mas promover certa proximidade com cada um deles por meio da sugestão de uma feição. As falas dos diferentes profissionais foram carregadas de verdades, de intenções e emoções e nos indicaram contribuições preciosas.

No Quadro 2, sintetizamos dados dos entrevistados para que observemos quem são esses profissionais, a função que exercem na escola, sua formação e os tempos de profissão e de permanência no CEU.

Quadro 2 – Dados dos profissionais entrevistados

NOME CARGO/ FUNÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE PROFISSÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO CEU
Ariane coordenadora pedagógica (PRCP)	Pedagogia	16 anos	4 anos
Beatriz professora da creche	Magistério	24 anos	4 anos
Carla vice-diretora	Magistério e Pedagogia	17 anos	3 anos
Celina coordenadora pedagógica (PRCP)	Pedagogia	16 anos	4 anos
Ester coordenadora da ONG	Pedagogia	4 anos	3 anos
Fátima auxiliar de apoio	Ensino Médio	12 anos	4 anos

Fernando professor de educação física	Educação Física e Pedagogia	4 anos	2 anos
Gabriela diretora	História e Pedagogia	20 anos 8 como diretora	4 anos
Heloísa coordenadora pedagógica	Pedagogia	18 anos	3 anos
Lúcia professora da educação especial	Pedagogia	5 anos	6 meses
Márcia vice-diretora	Pedagogia	14 anos	2 anos e sete meses
Marcos inspetor de alunos	Direito	4 anos	4 anos
Paula coordenadora pedagógica	Magistério e Pedagogia	11 anos	4 anos
Paulo oficial de escola	Música e Engenharia	7 anos	4 anos
Roberta professora do ensino fundamental	Magistério, Técnico de Enfermagem e Psicologia	5 anos	4 anos
Soraia professora da pré-escola	Magistério e Pedagogia	5 anos	3 anos
Vera professora da creche	Magistério e Pedagogia	6 anos	4 anos

Fonte:Elaborado pela autora (2019)

Para a realização das entrevistas, destacamos ao menos um profissional de cada segmento a fim de que diversas vozes pudessem ser contempladas, assim como diferentes pontos de vista pudessem emergir. Desse objetivo não apartamos o que se implica nas relações de poder, a maneira pela qual se forma o sujeito, como se constitui a subjetividade. A formação dos profissionais, seu tempo de profissão e o tempo de sua chegada na escola constituem a maneira de ser de cada um. Esses personagens distintos, inseridos num mesmo contexto, desenham um cenário diverso, ainda que a constituição da instituição escolar imponha normas e discursos.

Ainda que possamos observar que a maioria dos profissionais tem formação em Magistério e Pedagogia, vimos formações diferentes desde o ensino médio, como música e direito, técnico de enfermagem e engenharia. A escola se faz, assim, por personagens de diferentes procedências que se encontram num local complexo para também desempenhar atividades profissionais diferentes, mas cujo cenário os coloca, apesar de suas formações, na condição de educadores – identidade a ser construída sobre uma identidade previamente desenvolvida.

A diversidade também está presente no tempo de exercício da profissão, que varia de quatro a 24 anos. E, ainda que tenhamos observado variação de seis meses a quatro anos de permanência na unidade escolar, parte significativa dos profissionais iniciaram suas atividades no CEU desde a sua inauguração.

Essas características podem ter relação com o processo de identificação, contribuem para o sentimento de pertencimento dos profissionais? Quais são as contribuições da equipe gestora nesse processo? O que mais podemos agregar a essa análise?

Dos 17 profissionais entrevistados, nove estão no exercício da profissão há mais de 10 anos. Compreendemos que eles trouxeram para o CEU práticas adquiridas ao longo de seus percursos. Se, por um lado, a experiência lhes traz benefícios, por outro, coloca-se como desafio a “necessidade” de repensar sua prática, em razão de, agora, ela se realizar no CEU. Há uma potência nessa denominação por si só. E pode haver também, como já mencionamos, uma convocação ao ser diferente, ou, pelo contrário, o desafio de se manter com a mesma prática de anos, mesmo nesse novo cenário. Tudo a depender da escolha de cada um dos sujeitos, do desejo de adesão a uma nova empreitada... igualmente escolha, expressão de uma vontade, que se traduz não só na concepção, no discurso pedagógico, mas, sobretudo, na ação que também observamos ser diversa.

Uma das questões presente nas entrevistas foi que cada um dos entrevistados dissesse o que era ser profissional do CEU. Essa questão intentou provocar a busca por uma identidade mais definida, talvez, uma identificação com esse lugar denominado CEU. Esse traçar de uma identidade mostrou-se, no entanto, difuso, como aliás, já citamos na Seção 2. Identidade tem relação com as práticas discursivas, como o sujeito se vê, se narra a partir delas. A identificação se apresenta na relação com o pertencimento, “[...] é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas ou, ainda, a partir de um mesmo ideal.” (SILVA, 2014, p. 106).

Nesse sentido, o espaço físico não é e não foi considerado elemento neutro, uma vez que muitos profissionais se remeteram a ele tanto para destacar aspectos da sua inserção no

CEU, suas impressões e dificuldades, bem como desafios e possibilidades, tanto positivos quanto negativos.

A identidade profissional, que num cenário global se encontra em plena crise, foi convocada e provocada a emergir, o que acabou, em certa medida comparecendo, mas não de forma única, singular, homogênea.

Para responder à questão apresentada, de maneira geral, os entrevistados se colocaram em posição reflexiva, que nomeamos dessa forma em razão das pausas que fizeram antes de pronunciar qualquer palavra, da manifestação do riso ou dos olhos marejados.

Eles falaram da necessidade de estar atentos, relacionando essa exigência, por vezes, ao aspecto estrutural, ao tamanho da escola. Ester, a coordenadora do programa da ONG, disse que é preciso enxergar as possibilidades de uso de espaços que não estão necessariamente destinados para certas atividades, como vãos, sacadas, salas.

Soraia, após longa pausa entre pergunta e resposta, disse que é preciso ser tolerante “com o barulho, com o movimento, com esse sobe e desce o tempo todo”. Disse também que “a pessoa acaba se ajustando”, e completou: “trabalhar num CEU é não parar”.

Ester e Soraia fizeram suas análises pautadas em sua condição e trajetórias profissionais. Ester afirmou não haver, durante todo o período de atividades, espaços disponíveis com tempo demarcado; as oficinas que os educadores do Programa coordenam acabam sendo realizadas nesses espaços físicos possíveis que ela citou. A frase “é grande mas é pequeno” foi utilizada por muitos profissionais.

Soraia falou sobre sua trajetória em outras escolas, afirmando que em uma delas havia poucas turmas – cerca de seis salas de pré-escola em toda a escola –, enquanto no CEU são 11 por período. Talvez resulte daí a sua definição e conclusão sobre se ajustar. Sua fala foi marcada pela comparação entre o que vivenciava no CEU e a experiência em outros lugares.

Outra questão proposta aos profissionais disse respeito a uma suposta elaboração de perfil/identidade, especificamente ao significado de ser profissional do CEU. No questionamento realizado, agregamos à fala aquele aspecto que diz respeito à diferença: “as identidades são fabricadas por meio da marcação das diferenças” (WOODWARD, 2014, p. 40). Ser implica, nessa perspectiva, um não ser.

Perguntamos aos nossos entrevistados se ser profissional do CEU era diferente de ser profissional em outros lugares. E, aqui, nos demos conta de que também relacionamos o ser profissional ao estar no CEU. Ser é pertencer ou, minimamente, estar.

O espaço físico adquire relevância nos estudos sobre a educação e, pelo que observamos, se faz presente nos discursos de maneira tal que estabelecemos imediatamente a relação entre

ele e a constituição profissional. Os estudos aos quais fazemos menção se inscrevem em diferentes áreas. Desde a psicologia, a sociologia, a didática e a pedagogia, a formação do sujeito, seu desenvolvimento, sua maneira de se portar na sociedade, suas aprendizagens, sua maneira de conceber sua aula – no caso de educadores e professores – se dão também por meio da organização espacial, da compreensão e da relação que se estabelece com o ambiente, quer seja uma nação ou uma escola. A interação com objetos e espaços é fator preponderante para o desenvolvimento das inteligências e das aprendizagens – e aqui destacamos uma determinada linha de pesquisa que se apoia na ideia de interação entre pessoas e meio. O espaço

[...] é mais que simples concretude externa ao homem e mais que uma abstração mental: ele é elemento *constituente* de suas experiências e, conseqüentemente de processos de significação – e, portanto, é constituinte do próprio homem. (CASTILHO, 2014. p. 26; grifo do autor).

O pertencimento e a identificação se constroem por meio da relação do sujeito com seu local. No entanto, essa ideia de localidade se torna cada vez mais ampliada; sua borda e sua cartografia não estão delimitadas, senão pelos regimes de verdade que são instituídos. O pertencer ao CEU, o fazer parte, a identificação com esse lugar, com esse espaço chamado CEU pareceu-nos ter alguma repercussão. Membros da equipe gestora entrevistados remeteram ao *slogan* que foi criado para dizer da relação pessoas/lugar. A vice-diretora Márcia o citou: “CEU, eu acredito e faço parte!”. Pertencer, ser/estar é também, nesse sentido, reconhecer-se, implicar-se.

O espaço físico organiza rotinas, formas de relação, formas de trabalho. No CEU, esta característica nos pareceu se revelar. O texto do seu PPP traz, já na epígrafe, essa valorização: “A escola é território existencial. A cidade é território existencial. O CEU assim o será. Espaço existencial, espaço-experiência: lugar!”. E prossegue, citando a relação espaço/pessoas: “O que as crianças e jovens aí encontrarem irá influenciar diretamente na sua relação com o mundo, com a vida. A relação com o saber é uma forma de relação com o mundo.” (RICCI, 2016, p. 2). E aqui outra ideia subjaz: o conhecimento, sua relação com o fazer-se sujeito e atuar.

A gestão escolar e alguns funcionários, quando provocados a falar sobre possíveis diferenças da ação profissional, fizeram uma distinção entre a atuação no CEU e em qualquer outra unidade escolar, se referindo à quantidade de demandas e ao fato de ter que estar “antenado”³² ao movimento que ocorre, em virtude de o CEU ser dinâmico. A professora Beatriz afirmou que “como tudo é muito rápido, as dinâmicas também; às vezes são conversas

³² Termo utilizado pela professora Beatriz.

rápidas, coisas que você tem que falar, tem que anotar senão esquece. Então, a dinâmica do CEU faz com que você precise ficar mais atenta”.

Há, no nosso entender, uma sutileza na fala da professora que se refere à comunicação entre as pessoas, suas formas de se ver, se escutar e falar. Rapidez e atenção podem ser, nesse quesito, palavras-chave. Vivemos em um mundo globalizado em que, cada vez mais, a tecnologia atravessa, permeia e influencia as relações pessoais. Talvez por isso, Marcos, o inspetor de alunos, tenha sido incisivo: ser profissional do CEU “exige jogo de cintura [...] resolver as coisas de forma tranquila... não pode ter pressão... não é para ficar doente”.

A vice-diretora Carla e a coordenadora Paula disseram que ser profissional do CEU habilita a ser gestora em qualquer outra unidade, devido à capacidade que ali se adquire em estar atento a várias coisas ao mesmo tempo. Suas falas foram compartilhadas pela professora Roberta, que fez referência ao trabalho específico da docência: “um profissional de CEU se adaptaria facilmente a outra escola, mas o professor de outra escola é difícil se adaptar aqui, por causa do movimento, do barulho”.

Outro aspecto apontado pela vice-diretora Carla disse respeito ao trabalho em parceria, ao afirmar que se o profissional “não estiver aberto para um bom relacionamento com os outros parceiros, não vai conseguir trabalhar aqui”. A coordenadora Paula destacou que o perfil dos profissionais que trabalham no CEU muda conforme o decorrer do tempo. Ela disse que, geralmente, as pessoas se assustam com o tamanho da unidade escolar, quando chegam, mas que é difícil encontrar pessoas que não estejam felizes em trabalhar nesse local. Disse ainda, em relação ao trabalho específico dos professores, que o profissional que começa “a refletir, vai ver que tem possibilidade de trabalhar de forma diferente de outras escolas”.

Nesse aspecto, podemos observar a relação com o que alguns autores estudaram sobre a constituição profissional. Claude Dubar compreende e descreve essa mudança de comportamento, relacionando-a a aspectos presentes na formação identitária do sujeito. Em linhas gerais, ocorre de a pessoa ser constituída pela forma como determinada instituição se lhe apresenta. Essa teoria encontra ressonância com o que Foucault problematiza em relação à subjetividade e à discussão sobre a forma como o sujeito se torna sujeito. A maneira pela qual são delineadas as formas de governo, as orientações e legislações, formas de compreender, propor e definir políticas e o funcionamento de uma instituição configura e formata os seus profissionais.

Há também, na contrapartida do aspecto relacional, certo movimento: os sujeitos são formados, mas também indicam formas às instituições. Podemos remeter ao próprio *slogan* citado por Márcia, que já mencionamos – “eu acredito e faço parte” –, que funciona ao mesmo

tempo como incentivo para a ação e chamado para pertencimento. Diz respeito, ainda, à necessidade de atenção às peculiaridades desse atendimento escolar e também à adesão a uma proposta que tenta se constituir de forma ímpar.

A professora Lúcia fez uma distinção entre profissional de CEU e de outra escola, apontando o trabalho da gestão escolar, que, segundo ela, “tem muito mais coisas para organizar”. Considerando também a especificidade da gestão escolar, a coordenadora pedagógica Paula mencionou o que podemos observar como uma ação em cadeia: “a diretora gerencia um grupo, que gerencia outro grupo” (de educadores). E podemos acrescentar que este grupo dá respostas, provoca resistências, solicita outras organizações, que voltam para o grupo da gestão e este, a partir desse movimento, reformula suas ações: dinâmica sem parada a que a professora Beatriz fez referência.

Sobre o trabalho dos profissionais, tanto Fátima como Lúcia não identificaram diferenças acentuadas, mas citaram a implicação individual como sendo fator que traz singularidade na atuação, e mencionaram também a identificação pessoal com o ambiente de trabalho, ou seja, o pertencimento.

Embora tenha sido possível observar a implicação dos profissionais entrevistados com o espaço, seu funcionamento e sua dinâmica, na disposição individual para participar e pertencer, houve momento em que as pessoas disseram não estar de acordo com algumas propostas realizadas, ainda que entendessem a sua importância. Certa contradição se apresentou.

O HTPC foi citado por professores como sendo momento de desconforto para o grupo. A professora Roberta chegou a afirmar que “ninguém gosta desse coletivo” e Lúcia disse ser possível ver “má vontade” de alguns profissionais ao participar desse momento, por não verem importância na proposta.

E apontamos essas falas como contradição porque entendemos que o momento formativo em HTPC pode ser interpretado como um tempo/espço para a constituição de grupo, como momento em que as afinidades se constituem e os direcionamentos do trabalho ocorrem na intermediação da equipe gestora.

Alguns membros dessa equipe afirmaram, no ano de 2016, que equalizar as propostas e comprometer todos os profissionais em todas as ações formativas que ocorrem na escola é a maior dificuldade no gerenciamento do grupo. Nesse quesito, estavam localizados os maiores conflitos existentes na dinâmica do CEU, afirmaram as coordenadoras pedagógicas Heloísa e Paula.

Elas fizeram referências a um tema formativo comum, a ser tratado num momento coletivo, que fosse interessante para todos os professores, desde os que atendem creche, pré-escola e ensino fundamental até os especialistas em educação especial, educação física e artes. Nesse sentido, no ano de 2016, a equipe gestora, por meio do plano de ação formativo, desenvolveu um projeto de tema único – “Brincar” – e, ainda que tenha sofrido resistência por parte de alguns professores, a proposta foi bem avaliada justamente porque envolveu toda a equipe. Embora o tema tenha sido único, o desafio do projeto consistia em que cada segmento pudesse adequar propostas de trabalhos de acordo com a faixa etária das crianças. Houve, no entanto, quem se lançou a integrar turmas de diferentes idades.

Podemos confrontar esse panorama e a afirmação de alguns profissionais sobre não ser necessário um diferencial para atuar no CEU. De fato, se considerarmos essa autonomia de traçar projetos didáticos em parceria, o diferencial será, ou não, instituído e, nesse sentido, concordamos com o que Fátima e Luiza apontam como implicação individual.

No entanto, tomando como pressuposto a particularidade dimensional da escola, tanto estrutural como humana, perguntaremos como realizar um trabalho sem se atentar/considerar esses fatores? Que espécie de “jogo de cintura” a equipe deve desenvolver para lidar com tanta diversidade? O espaço físico não é, como já citamos, um elemento neutro. Ele se forma e forma, comunica intenções e concepções e colabora com o sentimento de pertencimento, ele diz da identidade da instituição, das pessoas.

No CEU vislumbramos esse duplo desafio de constituição de pertencimento e de identidade: ser professor de um dado segmento, por exemplo, da pré-escola, e ser também professor do CEU, esse espaço múltiplo. Por considerar essa questão, a ação formativa proposta pela equipe gestora se dá ali nesses movimentos de, ora envolver todos os professores num projeto único, ora promover discussões mais amígdas, de interesse de um dado segmento. Falamos aqui, de território macro, esse CEU de berçário a quinto ano de ensino fundamental, e da micro localidade, a sala de aula e sua etapa de ensino específica, articulados na prática de uma gestão escolar que, estando atenta a tudo, resolve propor ações considerando esses territórios.

Reconhecemos que a organização do espaço físico se coloca como importante aspecto para a promoção não só de um ambiente organizado, mas também de contenção e, nessa perspectiva, perguntamos como fazer funcionar uma escola em que circulam mais de 2000 pessoas por dia sem uma dada organização espacial e temporal? A norma, nesse sentido, se torna essencial. Esse espaço, além de organizado no tocante à circulação das pessoas – adultos

e crianças –, é, como vimos, promotor de aprendizagens e, numa dada concepção, promove o desenvolvimento e também o acesso à cultura para todos os que ali se encontram.

Ainda que tenhamos dado ênfase à escola como elemento disciplinador e de formação dos sujeitos, anteriormente, vimos também, na observação da dinâmica do CEU, que esses aspectos não operam sempre de maneira negativa. Ainda que tenham recebido um projeto de CEU “pronto”, com indicativos de funcionamento – pelo menos no que se refere à estrutura física do prédio – e, ainda que a formação dos professores trate de um nível ideal de ação, se atentarmos para a atuação diária de seus profissionais, a escola, como disse a professora Soraia, é na nossa sociedade ainda vista – paradoxal e contraditoriamente – como local privilegiado para a transformação dos sujeitos, tanto crianças como, e sobretudo, adultos que trabalham ali.

Sobre o ser profissional do CEU, os segmentos se definiram de maneira distinta e todos eles, no entanto, demonstraram uma certa emoção ao realizar tal caracterização. Experiência e memória na composição de si, no relatar-se como forma de reafirmar, repensar, tomar contato com sua própria trajetória.

Os professores, de maneira geral, apontaram que sua atuação individual envolvia compromisso com as crianças e com os demais colegas de trabalho, uma vez que o espaço do CEU reivindicava solidariedade. A professora Soraia mencionou a necessidade de se cuidar das regras de convivência no grupo. Roberta, por sua vez, afirmou que não conseguia saber o que ocorria para além da sua sala de aula – coincidentemente essa professora não citou nenhum projeto realizado em parceria com outro profissional e avaliou o HTPC coletivo como uma ação desnecessária.

Os profissionais do segmento de apoio entrevistados se remeteram as suas atribuições específicas no CEU como importantes para o andamento de toda a escola. Atribuíram à equipe gestora uma acolhida favorável e alguns afirmaram que têm sua participação valorizada nas discussões propostas. Eles demonstraram conhecer o PPP da escola, o contrato funcional, a dinâmica da unidade escolar, mas disseram da dificuldade em conhecer todas as pessoas que trabalham naquele espaço.

No caso desses profissionais, uma barreira é colocada. As ações formativas que envolvem todo o grupo se dão apenas nas reuniões pedagógicas, que ocorreram em apenas três oportunidades, por exemplo, no ano de 2017.

Chamou-nos atenção o fato de, embora avaliarem bem o trabalho da escola, sentirem-se pertencentes ao grupo, adaptados à dinâmica e serem servidores concursados, tanto Paulo, o oficial de escola, quanto Marcos, o inspetor de alunos, terem observado que a ocupação que desenvolvem ali se dava em caráter temporário. Ambos disseram possuir outras aspirações

profissionais – o primeiro formado em música e cursando engenharia, e o segundo concluindo uma pós-graduação em Direito. Faz-nos pensar, em relação a esses profissionais especificamente, que estavam ali constituindo uma identidade “provisória”, temporal e datada, mas que contribuirá para seu exercício, posto que agora compõe sua experiência.

Ambos mencionaram o trabalho da escola como sendo de grande responsabilidade por lidar com crianças e comunidade. Destacaram a necessidade de atender bem a todos e demonstraram ter conhecimento sobre particularidades do desenvolvimento das crianças no aspecto inclusive moral.

Disseram, com a clareza que detinham sobre as responsabilidades dos postos profissionais ocupados, sobre a importância da escola naquele entorno, da relação com a comunidade, do ato de ensinar e da necessidade de promoção de aprendizagens às crianças, bem como o cuidado com elas desde a creche. Paulo, quando provocado sobre a máxima *manda quem pode, obedece quem tem juízo* se aplicar ao contexto do CEU e à gestão escolar, fez sua análise citando a relevância da ação profissional de quem atua num ambiente escolar: “quem tem juízo, obedece”, afirmou ele entre risos. Complementou, dizendo do juízo como entendimento sobre o papel da educação e da obediência, como responsabilidade e implicação pessoal com a escola.

Sobre a característica geral do conjunto de profissionais, a diretora Gabriela ressaltou a permanência no grupo, afirmando que a rotatividade de funcionários não era uma característica muito marcante, com exceção do segmento da limpeza, caracterizado como instável.

Em nossa análise, no entanto, somou-se ao segmento de profissionais instáveis, a própria gestão escolar, que teve seu quadro alterado mais de oito vezes desde a inauguração do CEU.

Essa falta de reconhecimento da condição da equipe gestora é sintomática e também consequência, talvez, da falta de tempo para se colocar em análise a forma da própria equipe gestora agir e se compreender como tal. Inferimos, pelos relatos, que todas as profissionais se envolvem bastante em ações e, em menor medida, em reflexões, ainda que tenham citado projetos em que a atuação e o estudo na equipe gestora são necessários. As discussões se voltam sempre para sua ação em relação aos outros segmentos e não sobre si, o que se revelou por meio da análise de pautas das reuniões dessa equipe.

As entrevistas com os profissionais foram essenciais para nos introduzir na unidade escolar, revelando, por vezes, contradições. Foi possível identificar a força dos discursos pedagógicos e o sentimento de pertença na contramão da fala de duas professoras: Lúcia disse se sentir sozinha nas tarefas diárias e Roberta mencionou a imposição dessa estrutura denominada CEU na conduta dos profissionais, inclusive dos gestores, acrescentando a

ausência de acompanhamento por parte da Secretaria de Educação. Ela compreende que o CEU, como equipamento diferenciado de ensino, deveria também ter, por parte do órgão central, um acompanhamento diferenciado.

Nessa perspectiva, já mencionamos a reduzida presença de discussões acerca do planejamento voltado para o funcionamento do CEU desde a sua construção. O descompasso entre a finalidade desse equipamento e a atenção aos recursos necessários para tal foi flagrante desde sua inauguração. Esses elementos nos parecem estar atrelados a um movimento tornado comum, de ausência de políticas públicas em Educação, em contraponto à crescente política partidária na educação. Nessa nova forma de governo, a questão temporal e a adesão à descontinuidade, em razão das divergências partidárias, são o que pautam as ações, delineadas considerando os quatro anos dos primeiros mandatos e suas possíveis reeleições. A característica pontual se sobrepõe à longitudinal.

Em relação ao aspecto específico da constituição da identidade do CEU e de seus profissionais, anunciamos no título deste subitem, que ele se caracterizaria por dois verbos de ligação: ser e estar. Ele é imutável na fixidez de seu movimento, de sua dinâmica; “CEU pra sempre CEU” é jargão utilizado pelas pessoas que habitam o CEU, fazem o CEU tendo ciência de suas dificuldades, mas também de suas possibilidades. E, se há um dado histórico, há que se considerar também que ele nasce Centro Educacional Unificado e assim permanece, embora seja EMEB (Escola Municipal de Educação Básica).

Qual é, então, a influência que a equipe gestora exerce sobre os profissionais da escola, sobre sua dinâmica, sobre essa forma de ser e estar do CEU e de suas pessoas?

Assinalamos essa questão animadas e mesmo provocadas por aquilo que apuramos como sendo a atribuição legal da gestão escolar e, mais especificamente, da diretora. Mas, também, pelo que já sinalizamos em relação ao papel que se atribui à gestão da escola no funcionamento das instituições de ensino e, sobretudo, pelo que nos conduziu a esse campo de pesquisa: o exercício do poder na gestão escolar.

3.3.2 A Equipe gestora: composição e identidades

Antes de tratar propriamente a gestão do CEU Ricardo Ricci, vamos responder brevemente a uma questão: de onde deriva, no município, a nomenclatura que aqui adotamos?

O conjunto da gestão escolar, denominado *equipe gestora*, ganhou destaque nos textos das leis municipais promulgadas nos anos de 2008 e 2013 – os Estatutos dos Profissionais da Educação. A terminologia veio acompanhada de uma forma de conceber a ação da equipe, o

que se revelou com a incumbência de “propiciar” e “garantir”³³ a articulação entre o currículo e as metas da SE e, no caso de 2013, acrescentando-se a referência a leis fundamentais como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O aspecto legalista e jurídico anunciou a necessidade de alinhamento e observância às legislações superiores. Antes dessa data e, sobretudo, antes no Estatuto de 1998, que criou as funções de Professor de Apoio Pedagógico (PAP) e Professor de Apoio à Direção (PAD), o termo equipe gestora não era empregado na legislação municipal e as atribuições de diretor e assistente de direção se davam no âmbito da participação na elaboração do plano pedagógico da Secretaria de Educação e Cultura.

A adesão a essa nomenclatura não é, no entanto, isolada ou particularizada. O município adota esse termo inspirado por estudos de textos teóricos que aproximam o funcionamento da escola pública da lógica do mundo empresarial.

Numa dada concepção, podemos identificar elementos de hierarquização que refletem na atuação da equipe gestora, sendo destacada a figura do diretor escolar como a de maior relevância.

Na perspectiva do poder relacional, identificamos que a atuação da equipe gestora incide sobre a de tantos outros sujeitos: profissionais, alunos, famílias. Ao mesmo tempo em que influencia, a gestão escolar é influenciada pela ação desses profissionais, dos alunos e das famílias e, ainda, do órgão central, das legislações, das normativas e de todo um aparato documental que faz dessa equipe um “agente duplo” – ou múltiplo, que têm sobre si a defesa de interesses diversos.

Isso não quer dizer, no entanto, que os demais profissionais também não sejam regidos por interesses diversos. Porém, considerando o contexto escolar, os conceitos e as informações mobilizadas nesta pesquisa, identificamos direcionamentos e expectativas em relação ao desempenho e à atuação cotidiana da equipe gestora, responsabilizando-a diretamente pelo bom funcionamento da unidade escolar.

O cenário da gestão escolar sempre foi objeto de atenção, como de alguma maneira já delineamos quando expusemos a motivação desta pesquisa e indicamos disputas de poder, enfrentamentos em razão da compreensão do papel de cada um – diretor escolar e coordenador pedagógico – e hierarquização.

³³ Os termos entre aspas advêm do estudo que fizemos das atribuições legais constantes do *Estatuto dos Profissionais da Educação de São Bernardo do Campo*, nos anos de 2003, 2008 e 2013, cuja síntese consta no Apêndice B desta pesquisa.

Na equipe gestora do CEU isso pareceu-nos, em alguns momentos, minimizado, em razão do desafio posto a todos os profissionais que chegaram juntos ali, de voltarem sua atenção para a construção de um projeto de funcionamento de uma escola ímpar no contexto do município. O desafio posto implicou a todos igualmente, tanto no que diz respeito ao funcionamento de uma escola nova quanto ao fato de essa ser uma escola que nasceu com uma marca identitária importante: fazer-se CEU.

O fato de a equipe iniciar suas atividades antes do atendimento de todos os alunos, com a recepção gradativa dos demais profissionais, permitiu também elaborar um planejamento e promover a instauração de uma dinâmica de reuniões na gestão para esse fim. Essa ação possibilitou maior integração dessas profissionais ou, pelo menos, impulsionou a troca de ideias mais efetivamente. Isso não quer dizer que se tenha discutido, por exemplo, uma proposta diferenciada, em virtude, inclusive, de as pessoas envolvidas não terem referência de funcionamento de CEU no município de São Bernardo do Campo.

No histórico de composição da equipe gestora, observa-se uma certa rotatividade. Ela se deu por diferentes razões: desde a entrada de outras profissionais até mudanças impulsionadas pela saída de algumas para ocupar cargos de chefia na Secretaria de Educação, de PRD (Professor Respondendo por Direção) em outra unidade, como também pelo exercício dos direitos à remoção e à aposentadoria. As remoções/mudanças das diretoras da escola somaram três episódios ao longo dos anos. Em anos posteriores a 2012, foram seis alterações do quadro de vice-diretoras e oito coordenadoras pedagógicas fizeram parte da equipe até o ano de 2018.

Fazemos esses apontamentos em razão de entendermos que a permanência dos profissionais na escola é importante para a continuidade do trabalho, tanto formativo como de ações na própria equipe gestora. Se a todo momento tem-se uma nova composição de equipe gestora, há também instabilidades ocasionadas constantemente pelas expectativas que se levantam, em relação inclusive à continuidade de ações. E nos colocamos, diante desse cenário, as seguintes questões: como se consolida a ação da equipe gestora? Como se consolida um PPP numa gestão rotativa? O sentido de consolidar aqui é utilizado como sinônimo de concretizar-se, tornar-se conhecido, visto.

Na análise dos dados dessa rotatividade, observamos que uma CP permaneceu desde o início da escola, em todos os anos, sem nenhuma interrupção, seguida, no entanto, por outra CP cuja permanência foi entrecortada por uma licença longa. Nessa condição, poderíamos supor que essa profissional “mais fixa” se tornasse elemento chave de constituição de identidade da

equipe da escola, do conjunto dos profissionais. No entanto, a ideia posta, a cultura imposta no que se refere à legitimidade dos cargos apontou em outra direção.

Por uma questão numérica e também relativa à ideia de hierarquia e comando, parece-nos que o maior impacto nas dinâmicas da gestão se deu em virtude da mudança de direção escolar, que, no funcionamento geral da escola, tem maior incidência nas questões estruturais, o que, no caso específico do CEU, faz uma grande diferença.

Isso porque a forma de trabalho das coordenadoras pedagógicas não se alterou significativamente, já que, embora tenha havido grande número de CP, também houve, em contrapartida, a permanência de pelo menos duas delas ao longo dos anos. Ainda que a diretora mude, elas conseguem, na relação com os professores, garantir alguma continuidade, tanto pautada nos procedimentos como no âmbito formativo mais individualizado.

Procuramos examinar e compreender a dinâmica do CEU e a ação específica da equipe gestora também por meio das entrevistas que realizamos. Nelas inserimos uma questão direcionada a essa equipe. Perguntamos para as próprias profissionais: *O que é ser gestor?*

De modo geral, responderam à questão com a palavra “dificuldade”, atrelando-a às demandas e à necessidade de conversas frequentes entre as profissionais da própria equipe, para entendimento dos desafios. A essa dificuldade não se sobrepôs, no entanto, nenhum aspecto negativo, porque todas reafirmaram a necessidade de construção de uma parceria que ali, naquele conjunto de pessoas, era buscada, até o ano de 2016, por meio de reuniões com frequência mínima semanal entre as profissionais da equipe gestora, o que não foi observado nos anos subsequentes, com a mudança na sua configuração.

A vice-diretora Márcia, na entrevista, contou que, nas reuniões semanais, havia uma pauta inicialmente formulada pela diretora que era complementada pelas demais profissionais da gestão, em que assuntos de organização geral eram destacados.

As pautas dessas reuniões versavam, no ano de 2016, sobre a organização da dinâmica da escola, as temáticas que seriam desenvolvidas nas HTPC, a socialização de conteúdos de reuniões externas, algumas questões específicas que se necessitasse tratar, como, por exemplo, a organização de uma saída pedagógica, a realização de uma peça de teatro, uma visita especial à escola.

Citando os assuntos constantes nas pautas, voltamos ao apontamento de que pouco a equipe reflete sobre sua própria natureza, uma vez que privilegia tarefas realizadas em prol de outros segmentos da escola.

Chamou-nos a atenção na análise dos registros dessas reuniões o fato de, nas pautas, constarem epígrafes com textos bíblicos ou de autores de autoajuda. Intrigamo-nos com essa

aparente contradição diante do que apuramos no texto do PPP, em que são citados os princípios constitucionais e da escola, dentre eles o da laicidade. Valendo-nos de um trocadilho, poderíamos dizer que só Deus, nesse CEU, poderia superar as dificuldades, mas também resistir a elas e trazer-lhes movimento.

O apelo à fé religiosa parece, nesse contexto, ser colocado em lugar relevante, ainda que a equipe gestora não se dê conta desse fato. Remontamos à pastoral cristã que intentava a obediência, a ordem, os bons costumes. Mas, talvez, não seja essa a questão direta – e sim nuances de uma prática histórica religiosa que se disseminou nas instituições. Na rede de ensino de São Bernardo do Campo, até a década de 1990, era prática que as professoras rezassem junto às crianças no início das aulas e nos momentos de refeições.

As reuniões da equipe gestora do CEU podem ser tomadas como o confessionário dela mesma. Essa dinâmica, no entanto, perde esse caráter, essa peculiaridade nos anos subsequentes a 2016, porque as reuniões ocorrem, inclusive, com menor frequência.

A organização da escola é tarefa da equipe gestora legitimada por suas atribuições legais. As alterações sucessivas na gestão da escola, com mudança de duas coordenadoras, e da diretora no ano de 2017, e das duas vice-diretoras no ano de 2018, trouxeram novo ritmo e novos desafios à constituição de parcerias, segundo afirmaram os membros da gestão escolar desse ano. A busca por uma dinâmica de organização, dessa maneira, se tornou constante.

Nas reuniões de equipe gestora observadas no ano de 2018³⁴, que, segundo a própria equipe, deixaram de ser semanais e sistemáticas, as pautas versaram sobre o trabalho que cada membro da gestão desenvolveu num período anterior à reunião, configurando-se mais como um momento de socialização de ações do que de projeções e planejamentos. Esses, parecem-nos que ocorriam em momentos individualizados, quando as coordenadoras elaboravam, por exemplo, suas pautas de HTPC, ou quando realizavam atendimentos individualizados aos professores, bem como a leitura e análise de planos de ação e relatórios de aprendizagem dos alunos.

Mesmo assim, as tarefas de cada função/cargo nos pareceram objeto de atenção. Isso porque observamos, no Projeto Político-Pedagógico da escola, uma tentativa de estabelecimento de atividades de tal forma que as ações de cada segmento, e de cada profissional dentro da própria equipe gestora, ficassem organizadas.

³⁴ No ano de 2019, o CEU passou por nova alteração e remoção de profissionais do Magistério: mudança de diretora e dos dois vice-diretores. Nova gestão se constituiu.

Vimos, no PPP, um quadro de tarefas³⁵, incluindo também os oficiais administrativos e inspetores de alunos, com um rol de atividades e responsabilidades delimitadas, o que nos remete à observação que fizemos em relação às coordenadoras pedagógicas, que não aparecem citadas nesse quadro, entendido como administrativo. Na ação cotidiana, no entanto, algumas ações escapam. A ação das CP se localiza no âmbito formativo e, no PPP da escola, destaca-se nos itens denominados *Planos de Ação*.

Ao que nos foi possível observar, seja qual tenha sido a organização da equipe gestora, sua dinâmica pareceu-nos ter procedimentos bem específicos. Nos momentos que presenciamos, em que ocorreram urgências não previstas no rol de atividades, ocorreram conversas rápidas e trocas de mensagem via celular para determinar qual profissional faria o atendimento.

Atribuir ao CEU o termo “movimento” nos pareceu muito adequado; nada, em seu cotidiano permanece estático e, mesmo as rotinas fixas, são permeadas de flexibilidade. Essa dinâmica viva, corrida, de movimento, justifica o fato apontado pelas gestoras da necessidade de reuniões entre elas.

Compreendemos que a prática pedagógica da gestão se dá por ações diversas, dentre as quais destacamos a responsabilidade pela coordenação da elaboração do PPP da escola. Essa implicação é foco do próximo subitem desta Seção.

3.4 Projeto Político-Pedagógico: uma prática pedagógica da gestão escolar

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
(MELO NETO, 2010, p. 149).*

Identificamos o Projeto Político-Pedagógico do CEU Ricardo Ricci como uma prática pedagógica da gestão escolar em razão de nossas observações, nesse e em outros contextos, que são pautadas em fatores como, por exemplo, a legislação que autoriza, legitima e indica que a elaboração do PPP se dá nas unidades escolares e sob a coordenação da equipe gestora escolar.

³⁵ Ver Anexo C – Quadro de tarefas da gestão escolar.

Essa coordenação, no caso do município em que nossa escola está localizada, é também legitimada por meio de lei.

O PPP apresenta uma série de elementos que nos possibilita caracterizá-lo como resultado de um desdobramento jurídico que comporta aspectos epistemológicos, políticos e econômicos. O processo de elaboração atende aos impositivos legais, desde a LDBEN (1996) até o *Regimento Escolar Único para as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental* (2003), as diversas orientações do órgão central para que seja homologado e os estudos de diferentes autores³⁶ que o colocam como documento de suma relevância para a consolidação de mecanismos com intenções democráticas, porque o PPP se realiza por meio da participação coletiva da equipe e comunidade escolar. O PPP comporta, assim, o aspecto político, em razão de se constituir a muitas mãos, e ainda o econômico, por nele conter as regras de funcionamento da escola, seus tempos, seus espaços e as formas pelas quais cada profissional os ocupa.

O PPP do CEU Ricardo Ricci se define como tendo bases fundadas “[...] no exercício da coletividade e de um compartilhar de responsabilidades para dar sentido ao saber fazer enquanto instituição”. É sua intenção revelar “seus compromissos, sua intencionalidade, sua identidade e de seus membros” (RICCI, 2013, p. 18).

Essa definição, ainda que abrangente, menciona aspectos importantes referentes a concepções que se admitem na escola e à forma como as práticas devem se encaminhar, no que diz respeito à ação de seus profissionais, “[...] buscando coerência entre as diretrizes/princípios e concepções assumidas e as práticas que de fato acontecem na unidade, no intuito de torná-lo documento vivo e atuante” (RICCI, 2014, p. 18).

Os escritos e ditos sobre a educação escolar revelam a necessidade de agregar individualidades, valorizar conhecimentos de seus profissionais, atrelando-os às concepções de ensino vigentes, bem como aos princípios emanados desde os textos legislativos na construção da dinâmica escolar.

Nos parece, nesse sentido, que os excertos do texto do PPP do CEU Ricardo Ricci citados encontram alinhamento. Eles buscam corresponder – ao mesmo tempo em que revelam – o discurso pedagógico vigente, colocando foco na construção de uma coletividade e fazendo com que o documento seja um norte das ações, bem como explicita a identidade da escola, de seus profissionais, ou seja, seu projeto de funcionamento.

Nos relatos e desafios partilhados nas entrevistas pelos profissionais da unidade escolar, ainda que fossem trazidos aspectos positivos e iniciativas de integração, o que poderia sugerir

³⁶ Ver Ilma P. Alencastro Veiga (1995), Celso dos S. Vasconcellos (2007); Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão (2013).

certa coletividade, compareceram falas sobre o desconhecimento a respeito desse documento por parte da comunidade escolar. Dessa maneira, a autoria do PPP da escola se colocou aqui como objeto de análise, e nos detivemos em alguns aspectos do processo de elaboração desse documento.

Nos textos oficiais, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010) e pesquisas que mencionam e se debruçam sobre a temática PPP, encontramos uma problemática estampada: o caráter burocrático que os projetos assumiram e a necessidade de alteração desse panorama.

Observamos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a indicação de um PPP,

[...] não como peça constitutiva da lógica burocrática, menos ainda como elemento mágico capaz de solucionar todos os problemas da escola, mas como instância de construção coletiva, que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos de direitos à proteção e à participação social. (MEC, 2013, p. 49).

Diante dessa concepção e quadro, questionamos como se faz esse documento, tanto no que diz respeito à maneira pela qual se torna documento e também como se torna ação: PPP projeto e expressão da realidade. Entendemos que desde o seu surgimento, na LDBEN, o desafio de se implantar um PPP com esse duplo aspecto se colocou fortemente, e encontramos toda uma série de esforços para que ele fosse superado.

A forma como a ideia de PPP chegou às escolas da rede de ensino de São Bernardo do Campo se deu por meio de orientação do órgão central – legitimada, no ano de 2003, em um regimento³⁷, consequência do artigo 12, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Nesse regimento, vimos descritos, no artigo 64, os itens que o PPP deveria conter, numa espécie de roteiro a ser seguido, como podemos observar a seguir.

§ 1º. O Projeto Pedagógico Educacional pode ter duração quadrienal e deve contemplar, no mínimo:

³⁷ No município de nossa pesquisa o que acontecia até os finais da década de 1980 era a replicação dos planos de trabalho desenvolvidos pelos órgãos centrais. Com essas práticas reprodutoras recorrentes e em curso, no início da década de 1990 ocorriam discussões que problematizavam a autonomia das escolas e dos profissionais. Essas discussões culminaram com a produção de um currículo local que foi objeto de estudo no ano de 1993 pelos profissionais da educação. O currículo denominado *Educação Infantil em São Bernardo do Campo. Uma proposta integrada para o trabalho em creche e EMEIs* (1992) foi considerado um documento de vanguarda, por conter elementos conceituais importantes para a área da infância e, ainda, por ter sido publicado após a assunção das creches pela Secretaria de Educação.

- I – identificação e caracterização da unidade escolar, de sua clientela de seus recursos físicos, materiais e humanos, bem como dos recursos disponíveis na comunidade local;
- II – objetivos da escola;
- III – definição de metas a serem atingidas e das ações a serem desencadeadas;
- IV – Plano de Formação Continuada, objetivando o aprimoramento do trabalho educacional da unidade escolar;
- V – Planos dos cursos mantidos pela escola;
- VI – planos dos diferentes núcleos que compõem a organização técnico-administrativa da escola;
- VII – critérios para acompanhamento, controle e avaliação da execução do trabalho realizado pelos diferentes atores do processo educacional [...] (SEC, 2003, p. 24-25).

Na sequência desses itens do artigo, outros se somam, explicitando com mais detalhamento o que deve constar nos anexos, planos de curso, plano de ação e calendário.

Talvez, a maneira mais prescritiva por roteiro fizesse sentido no período subsequente à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em que se previa a elaboração de propostas pedagógicas pelas próprias escolas, o que, em certa medida, era algo inédito. A promulgação dessa lei resultou, de certa maneira, no atendimento a demandas trazidas desde a década de 1980, quando movimentos de discussão em prol de maior abertura e autonomia das escolas para suas formulações curriculares e atuação de professores indicavam reformas que superassem contradições e minimizassem o controle exercido no período ditatorial, segundo Cecília Hanna Mate (2002).

Na esteira da discussão dos movimentos em prol da reforma constitucional de 1988 e da conseqüente reformulação da educação por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no ano de 1996, expressões como gestão democrática, autonomia e participação passam a compor os discursos e textos oficiais.

Mas, após decorridos mais de 20 anos da aprovação da Lei nº 9394/96, por que alguns direcionamentos se intensificam? Há uma busca por uma homogeneidade dos sistemas de ensino? Aspectos referentes à governamentalidade, à condução das condutas, ao controle estão em voga com quais interesses?³⁸ Apresentamos essas questões impulsionadas pelo fato de o PPP do CEU Ricardo Ricci, que tem a primeira versão datada do ano de 2012, seguir orientações do órgão central. É nossa intenção problematizar essa ação.

³⁸ Desde a institucionalização dos sistemas de ensino, os órgãos de supervisão, assistência e planejamento elaboravam os planos de trabalho para que as escolas os executassem. Por outro lado, sabemos também que ocorreram, como no caso do Estado de São Paulo, no início da década de 1980, iniciativas de discussão de propostas pedagógicas elaboradas pelo coletivo de professores, como foi o caso da EESG Ayres de Moura. (Ver RIQUETI, 2008).

O PPP, segundo apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, deve constituir-se de: diagnóstico da realidade do processo educativo; concepções de educação, conhecimento, avaliação e mobilidade escolar; acompanhamento dos processos de avaliações interna e externa; implantação dos programas de acesso e permanência dos estudantes; e, por fim, da menção das “bases que norteiam a organização do trabalho pedagógico tendo como foco os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa” (MEC, 2013, p. 49-50). Faz-se referência, aqui, aos órgãos colegiados.

Se havia a inspiração do texto das Diretrizes como um elemento para elaboração do PPP da Ricardo Ricci, isso não foi observado. Entretanto, encontramos nos textos dos PPP dos anos de 2012 a 2018, que se auto definiram no item intitulado *Concepção Pedagógica*, a menção a um documento da Secretaria de Educação denominado *Conversando com o PPP 2010*.

Esse texto orientador possui elementos de teoria e delinea a concepção da rede de ensino, citando autores cujo objeto de estudo é o Projeto Político-Pedagógico. Na introdução do texto da SE, foram destacadas as diretrizes de trabalho para toda a rede de ensino que vimos replicadas no PPP da unidade escolar: gestão democrática, qualidade social da educação, valorização profissional de todos os educadores e acesso e permanência. Na frase inicial de chamamento a essas diretrizes, indica-se que

O Projeto Político-Pedagógico deve assumir o desafio de procurar caminhos que preparem as crianças, jovens e adultos para a vida social, cultural e política. Para tanto, nos fundamentamos na diretriz GESTÃO DEMOCRÁTICA a fim de estabelecer uma relação de diálogo entre governo, educadores, pais e alunos a partir da criação de espaços de discussão que garantam a participação de todos na definição da ação educativa que se pretende. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 2.).

O que isso quer realmente dizer? A escola se apropriou e fez funcionar essa e as demais diretrizes? Apenas replicou o que já se anunciava na LDBEN?

Essas diretrizes, embora indicadas pela SE, foram assumidas pela escola em forma de texto em seu PPP, com a inserção de subtítulos que fizeram referência às orientações mencionadas acima.

Em relação à gestão democrática, vimos não só texto apontando o que se entende por essa diretriz, mas também indicação de estratégias e mecanismos como o Conselho de Escola e o Conselho Mirim, como privilegiados para efetivarem esse princípio, como poderemos observar:

Consideramos que este princípio permeia toda a cadeia de relações no ambiente escolar. A gestão democrática não se dá só num momento, só num espaço ou mesmo nas situações de tomada de decisões. Ela ocorre na complexa teia de relações que se estabelece no ambiente escolar. [...] Avançamos em vários aspectos: em 2012 foi implantado o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres (APM) encontra-se em processo de implantação. (RICCI, 2013, p. 18-19).

A valorização da gestão democrática apareceu em alguns momentos nas falas dos profissionais, até porque direcionamos a eles uma questão específica sobre os princípios que estavam descritos no PPP. Identificamos a fala da diretora Gabriela sobre o trabalho do CEU: “é uma base pedagógica democrática, é base pedagógica que mune os professores, que ouve os professores [...]”.

Vimos, ainda, analisando as versões dos PPP ao longo dos anos, que algumas inserções, no que referiu às concepções e princípios – que entendemos ser a base de estudos –, foram apresentados em forma de cópia de artigos de legislação ou ampliações e supressões justificadas, talvez, por algum estudo realizado no ano anterior. Exemplificamos, destacando os itens atendimento à diversidade e à qualidade social da educação – em que foi inserido texto sobre a valorização dos profissionais – e o Brincar, como resultado de ação formativa realizada em parceria e coordenada pela gestão escolar.

Sobre essa ação formativa, no PPP, encontramos a seguinte escrita:

O CEU, como foi organizado e diante do número de salas e alunos que o compõem, torna-se um desafio para desenvolver o Brincar.
Outra problemática é a gerência do tempo, devido à organização da rotina, à faixa etária das crianças e à negociação do espaço entre as turmas.
Tendo conhecimento da importância do Brincar, os educadores adaptaram os espaços e materiais para atender minimamente às necessidades básicas dos alunos em seu aspecto motor, socioafetivo e cognitivo. (RICCI, 2016, p. 131).

Pelo excerto, podemos observar que a ideia de ação formativa se justifica pela necessidade de atenção a características do espaço escolar e seus diferentes usos e necessidades, mas também por uma dada concepção de brincar que se volta para as diversas necessidades dos alunos. Em outro excerto, justifica-se da seguinte maneira a inserção do tema brincar nas reuniões formativas:

A escola é um dos lugares onde acontece a construção dessa cultura lúdica e quem assume esse papel é o educador, que, ao socializar os conhecimentos de todos, ajuda o grupo a construir um repertório de brincadeiras em comum. Como mediador, o professor possibilita momentos de interação, discussão

entre as crianças, ajudando-as a fazer relações entre o que já sabem com esses novos conhecimentos.

Por estarmos em um Complexo Educacional, no qual atendemos crianças de 0 a 10 anos, pensamos coletivamente, em reunião Pedagógica, realizada no mês de Abril, em estratégias e possibilidades para adequar a modalidade do Brincar dentro do nosso CEU, pensando nos espaços e materiais que temos a nossa disposição, efetivando esse momento. (RICCI, 2016, p. 130).

Trouxemos esses elementos de análise numa tentativa de identificar possibilidades de problematização em relação à autoria do texto do PPP, às orientações da SE, na interface com a legislação, inclusive, e para atentar às escolhas que a equipe gestora fez quando trouxe luz a esses aspectos que ganharam e se tornaram texto do PPP da escola.

Compreendemos que essas escolhas se inscrevem, em alguma medida, no âmbito da subordinação ao órgão central e suas normativas (este, por sua vez, subordinado às legislações superiores), na necessidade de se fazer parte de um sistema e também com o objetivo de ter respaldo legal para as ações que propõe.

Dessa maneira, as práticas pedagógicas da equipe gestora, que é quem direciona as discussões no âmbito escolar, buscam amparo no órgão central, que é, ao fim e a cabo, responsável pela homologação de seu PPP, e dizem também, por intermédio de seu Estatuto, quais são as atribuições de cada profissional da gestão e sua implicação na observância da legislação e do PPP.

Essa adesão não se dá, no entanto, de maneira irrefletida, uma vez que parte de escolhas e essas acabam por tomar como base aquilo que, na escola, se interpreta como mais adequado e pertinente. Há aqui, então, e em alguma medida, espaço para resistências e para exercício de autonomia, ainda que relativa. De outro modo, como justificar a escolha do documento *Conversando com o PPP 2010*, se havia outras possibilidades, inclusive mais prescritivas para orientar a escrita do Projeto Político-Pedagógico? Ou, ainda, como compreender a escolha do tema Brincar para figurar as ações formativas?

Conforme vimos, autonomia, liberdade, sujeição e contrapoder fazem parte de um mesmo mecanismo articulado de exercício de poder. Um não existe sem o outro. Isso se revela nas ações cotidianas da escola, na relação com o órgão central, na forma de conceber e realizar o PPP diariamente. Emergem desse contexto como consequência aparente de contradições que se dão por meio de falas, documentos e textos, como é o que analisamos aqui. Subordinado a um sistema desde a sua elaboração, com indicativos de roteiro até a indicação de escrita mais autônoma, vimos o PPP nesse cenário controverso, por vezes, na tentativa de representar o que por fim se espera que ele seja.

A diretora da escola afirma que o PPP “é a nossa cara”. Portanto, ela compreende que ele tem uma característica que responde à singularidade da escola e identifica-se com ela.

Compreendemos, no entanto, que toda escolha, ainda que rejeite uma determinada forma, acaba se inscrevendo em outra. O contrapoder é também exercício de poder e, nesse sentido, a formação dos profissionais acaba se circunscrevendo a outras normas e concepções. A própria normativa da SE pode exemplificar nossa afirmação, quando diz da admissão da diferença dentro de uma igualdade:

[...] a forma como cada unidade escolar irá registrar a discussão sobre o tema em seu PPP [...] será a estratégia a ser definida por cada equipe, desde que assuma como princípio a inclusão escolar, firmando o compromisso de que a cada ação pensada, planejada e avaliada na escola, considerará discussões sobre: a escola pública é para todos e todas, respeito às diferenças/diversidade, garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 4).

Não iremos apresentar nenhuma negativa em relação à admissão do princípio da inclusão. Mas, o termo “deve” indica obrigatoriedade. Parece-nos que há uma tentativa de minimizar aquele caráter de roteiro, de prescrição a que nos referimos. Observando o documento de orientação, vimos que ele se pauta em diversas perguntas que indicam discussões de temas e questionam como a escola tem se relacionado ou estabelecido práticas, desde as áreas de conhecimento até as tecnologias e programas especiais. Assim, as questões puderam, por um lado, indicar reflexões e, por outro, demonstrar o que deveria constar no PPP da unidade escolar.

Os textos inseridos ao longo dos anos, bem como sua versão primeira, disseram pouco sobre o processo de construção do projeto político no CEU Ricardo Ricci. Quando o fizeram, utilizaram frases genéricas alusivas aos termos participação e colaboração, ou citando a legislação, como, por exemplo, os princípios presentes no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes [...]. (RICCI, 2018, p. 50).

A contribuição dos segmentos para a escrita e organização do documento foi mencionada, restringindo-se a momentos de reuniões pedagógicas para discussão de conteúdo

e não de escrita, seu formato, a responsabilidade por sua elaboração. Os entrevistados, ainda que afirmando participação, não indicaram a maneira pela qual o PPP foi elaborado.

Alguns afirmaram “quando eu cheguei ele estava pronto”, inclusive profissionais da equipe gestora. Carla, a vice-diretora, afirmou: “caiu na minha mão também”, ao referir-se ao item do Contrato Funcional que consta do PPP. Por outro lado, ela disse que “o PPP está em construção, muito no plano burocrático ainda, por conta do tempo da escola, escola jovem, não é um instrumento vivo que se coloca embaixo do braço, que se usa para planejar”.

Observando o quadro de profissionais entrevistados³⁹, vimos que parte significativa dos profissionais que participaram diretamente desta pesquisa estavam no CEU havia quatro anos, ou seja, chegaram ali na sua inauguração. Essa, então, é mais uma dentre algumas contradições/inquietações que se colocaram quando conversamos com os entrevistados. Se os profissionais se sentem participantes, mas quando chegaram o PPP estava pronto, quem o escreveu? A que participação eles fazem referência?

Por um lado, observamos que o termo *participação* se referiu aos momentos em que a equipe gestora, em razão de indicativos do órgão central, conclama a equipe escolar para a discussão de itens específicos do PPP, por vezes ao início do ano, com vistas a sua homologação.

Parece-nos, por outro lado, que houve uma tentativa de adequação a um discurso que, se reafirma os sujeitos em suas individualidades, também quer reafirmar o seu lugar numa instituição que tem determinada forma de ser concebida.

O processo de homologação entra também nesse movimento, uma vez que, para o PPP ser validado, há uma leitura por parte dos Orientadores Pedagógicos, que buscam alguns itens obrigatórios que constam do *Regimento Escolar Único para as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (2003)*, documento jurídico que rege o sistema de ensino. Segundo apuramos, no Regimento indica-se o que o PPP deve contemplar minimamente, a saber:

- I - identificação e caracterização da unidade escolar, de sua clientela, de seus recursos físicos, materiais e humanos, bem como dos recursos disponíveis na comunidade local;
- II – objetivos da escola;
- III – definição das metas a serem atingidas e das ações a serem desencadeadas;
- IV – Plano de Formação Continuada, objetivando o aprimoramento do trabalho educacional da unidade escolar;
- V – planos mantidos pela escola;
- VI – planos de ação dos diferentes núcleos que compõem a organização técnico-administrativa da escola;

³⁹ Ver Quadro 2 – Dados dos profissionais entrevistados.

VII – critérios para acompanhamento, controle e avaliação da execução do trabalho realizado pelos diferentes atores do processo educacional. (SEC, 2003, p. 24-25).

O procedimento de homologação, além de atender a uma burocracia que coloca o PPP nesse lugar de documento legal e obrigatório, incita certa normalização, certa homogeneidade na forma de seus escritos. Ainda que admitindo diferenças de conteúdos do documento, algumas particularidades, como, por exemplo, a observância a legislação por meio da citação de alguns de seus artigos, são flagrantes.

A Secretaria de Educação ocupa, assim, por um lado, uma posição normativa e, por vezes, de interdição na escrita, uma vez que indica seus roteiros e legislações, e, por outro, observa-se certa autonomia dada à escola, quando admite inserções de texto, desde que estejam de acordo com essas mesmas legislações e as concepções da rede de ensino expressas em seus documentos orientadores. Sobre isso, Gabriela comentou:

O PPP ele traz, ele traz aí... o nosso Contrato Funcional, ele traz aí um estudo de rotina que a gente fez, que a gente refez um estudo de rotina, ele traz sobre o brincar, reflexões sobre o brincar que a gente estudou tanto sobre o brincar, então ele é a nossa cara, ele traz... dificuldades, que são as dificuldades que a gente tem estampadas, que eu creio que as outras escolas têm também, que são essas dificuldades de estar reestruturando os objetivos. Mas tem os ganhos que são esses estudos de rotina, da integração, que não têm nas outras escolas, isso é um ganho do CEU, eu acho que é um ganho do CEU. (fala em entrevista).

Esse contrato nos pareceu algo emblemático, justamente por corresponder àquela autonomia dada as escolas na formulação do PPP que atenda as suas singularidades. No entanto, no PPP Ricardo Ricci, a elaboração desse Contrato ocupou um caráter normativo, prescritivo, que fez com que detivéssemos nossa atenção nele, desde os momentos iniciais de leitura dos documentos da unidade escolar, como nas entrevistas. Dessa maneira, dedicaremos a esse contrato, uma atenção especial.

3.4.1 Um caso à parte, que faz parte: O Contrato Funcional⁴⁰

No subitem anterior, colocamos em tela problematizações a partir de observações que fizemos, abordando a relação da equipe gestora com o Projeto Político-Pedagógico e entendendo-o como uma prática dessa equipe que, além de indicada na legislação, é também

⁴⁰ Ver Anexo D – Excertos do Contrato Funcional.

validada pelos discursos pedagógicos e pela expectativa que os profissionais têm em relação às ações dessa equipe.

Até este ponto, dissemos de algumas contradições que se revelaram por meio das falas dos profissionais e da nossa análise dos documentos. Tentamos colocar luz sobre a forma como a equipe gestora concebe e age em relação ao PPP nesse jogo de ora procurar atender a determinações e legislações, ora buscar compreender, de maneira ampliada, as concepções que regem suas práticas cotidianas. A equipe gestora assume a função que lhe é atribuída, no sentido de organização, coordenação, participação e garantia de determinadas tecnologias e mecanismos que se aplicam no cotidiano, bem como indica formas de agir.

No subitem anterior, assinalamos a ênfase da relação PPP/escola em duas instâncias. Uma delas diz respeito ao caráter formal que as ações em torno do PPP admitem. Ela se configura como uma ação legal (processo de homologação e ligação com o *Regimento Escolar Único*) e se revela por meio do próprio documento escrito, que tanto atende ao roteiro para sua elaboração como cita legislações vigentes e concepções já firmadas, pelo menos por meio de falas, no contexto escolar.

A outra instância é a da ação cotidiana, que tem relação com os projetos desenvolvidos pelos professores e pela própria equipe gestora, mas também com as resistências, com a dinâmica viva que o documento escrito não capta.

Neste subitem, queremos ainda dar ênfase à relação existente entre a ação da gestão escolar e a dinâmica da escola, por meio de um item específico do PPP que não se circunscreve à subordinação ao roteiro pré-estabelecido ou indicado pelo órgão central, mas se relaciona com a autonomia⁴¹ relativa a que fazíamos referência, na elaboração de itens que não constam de indicação da SE.

Nossa intenção é tecer algumas considerações sobre O *Contrato Funcional*, que nos chamou a atenção e foi tomado por nós como emblemático. Ele nos pareceu a reprodução da normatização legal das condutas profissionais, um estatuto interno que contém diversas indicações sobre as microdinâmicas cotidianas.

Nas entrevistas que realizamos com os profissionais, questionamos tanto o conhecimento quanto a relevância desse texto no PPP. Observamos que ele foi ali inserido, a partir do ano de 2014, mas que, antes dessa data, já era indicado pela equipe escolar que existisse e fosse objeto de atenção.

⁴¹ Atribuímos, aqui, à palavra autonomia o sentido de potência de realização.

Nas palavras da diretora Gabriela, ele é necessário e validado pelo grupo que indicou sua importância quando ela chegou à escola, no ano de 2013, e se deparou com essa prática.

Como a equipe lida com o Contrato Funcional? Por que lhe é atribuída essa importância? Que lugar ele ocupa nas relações que ali são estabelecidas? São questões que nos colocamos e a respeito das quais faremos aqui uma problematização.

O primeiro PPP do CEU Ricardo Ricci, do ano de 2012, trazia elementos de base normativa e, no ano seguinte, 2013, parece haver surgido uma preocupação mais incisiva com a organização da rotina da escola e com as tarefas a serem realizadas por seus funcionários, sobretudo da gestão escolar, o que se revelou a partir dos quadros de horários e distribuição de atividades para cada um dos membros da equipe, de forma separada e nominal.

O Contrato Funcional do ano de 2014 apresentou 48 itens que, segundo se explicou, integravam uma “coletânea dos principais pontos discutidos e acordados em Reunião Pedagógica realizada no início de 2014” (RICCI, 2014, p. 246). Assinou a elaboração dessa escrita a equipe de gestão. Eram itens do contrato daquele ano:

[...] 2 Tolerância e equilíbrio emocional nos momentos de conflito, agilizando a resolução de problemas. Ter como referência constante a primazia no atendimento ao aluno. [...]

6 Alimentação: a alimentação escolar é destinada aos alunos; funcionários podem se beneficiar após o atendimento aos alunos. A fim de que o almoço seja suficiente para todos, é necessário que cada um se sirva de porção semelhante à dos alunos. As outras refeições – lanches, sucos e frutas – só poderão ser disponibilizadas aos funcionários após a alimentação dos alunos na cozinha dos funcionários (não comer junto, pois pode faltar para os últimos alunos a serem servidos). [...]

10 Sala de descanso: local para descanso e relaxamento dos funcionários, manter sempre o local organizado e limpo para ser sempre um ambiente agradável a todos e ter o bom senso de não se alimentar neste local. [...]

12 HORÁRIOS: Os horários de entrada e saída devem ser cumpridos regularmente, inclusive o de almoço, sem prejuízo para os pares. Atrasos devem ser justificados à gestão, que definirá com os encaminhamentos, podendo ser descontados em folha. [...]

22 Em todo o tempo a atuação do educador deve ser formativa junto aos alunos, principalmente durante a alimentação e referente à higiene e saúde. [...]

30 Os planos de ação também deverão estar em dia e mantidos na escola em local próprio na sala dos professores, para eventual consulta (nunca trancado dentro de armários na sala de aula). O plano de ação não pode ser levado para casa, se por ventura isto se fizer necessário, o educador deverá solicitar autorização à coordenação/direção. [...]

33 O aluno é proibido de trazer telefone celular, jogos eletrônicos, mp3 e a maquiagem também não se faz necessária. Dessa forma, também é solicitado que o educador evite o uso do celular em sala de aula (somente em casos emergenciais), resguardando, assim, sua privacidade.

34 Todos os funcionários da U.E deverão utilizar trajes adequados e coerentes com as exigências realizadas aos alunos. [...]

36 Orientar os alunos sobre o uso consciente dos espaços coletivos, como durante os momentos de trânsito e atividades de movimento, para não atrapalhar as atividades realizadas nas demais salas, principalmente durante o sono do Infantil de 0 a 3 anos. Os Educadores devem ter controle quanto às saídas dos alunos da sala. [...]

39 Os alunos de matrícula suplementar deverão ser recebidos de “braços abertos”. Nunca como algo inconveniente, independentemente da época do ano. Caberá à secretaria informar pessoalmente aos professores, assim que efetivada a matrícula. Junto a essa informação deverão estar os dados do aluno. (RICCI, 2014, p. 240-246).

Acreditamos que esses itens aqui destacados demonstram a diversidade e a delicadeza de algumas orientações presentes, como, por exemplo, aquela que se refere à alimentação dos profissionais e ao traje adequado para o ambiente escolar. Cada uma delas, sem dúvida, poderia suscitar aqui uma reflexão aprofundada e interpretações diversas sobre suas razões e o que está implícito, inclusive no tocante a direitos trabalhistas. Esse não é, no entanto, nosso objetivo.

Interpretamos o Contrato Funcional como exercício do poder econômico, tentativa de regulação da conduta por meio de documento escrito, discutido pela equipe escolar, uma vez que se circunscreve à otimização de uso do tempo e dos espaços físicos pelas pessoas. O documento nos remete à economia, na perspectiva de Foucault, como aquela que se engendra no intuito de regular os modos de viver de dada população, nesse caso, a escolar.

Esse poder econômico, atrelado à constituição de regras para uso do tempo e do espaço, emana não da equipe gestora, mas, segundo afirmou a vice-diretora, ele já existia e foi admitido pela gestão, que passou a implantar dinâmicas de discussão e de ciência desse documento para todos os profissionais⁴².

Verificamos que alguns itens do Contrato Funcional encontram correspondência com o Estatuto dos Funcionários Públicos municipais, que data de 1968⁴³, quando faz referência à postura profissional e à vestimenta adequada para o trabalho, por exemplo.

Perguntamo-nos, no entanto, por que a equipe gestora assina a autoria do Contrato Funcional, se ele surge por indicação e é discutido por toda a equipe escolar? E arriscamos afirmar que passa por essa ação a ideia de legitimação da gestão como aquela que cuida da organização do contexto escolar e preza pela conduta das pessoas segundo as normas dessa

⁴² Cada profissional da escola, recebe um material impresso com o Contrato Funcional.

⁴³ Ver Lei nº 1729, de 30 de dezembro de 1968. Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Bernardo do Campo. “Art. 229. Inciso VIII - Apresentar-se ao serviço em boas condições de asseio e convenientemente trajado, ou com o uniforme que for determinado” e “Inciso IX - Manter o espírito de cooperação e solidariedade com os companheiros de trabalho”. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/estatuto-do-servidor-funcionario-publico-sao-bernardo-do-campo-sp>. Acesso em: 16 maio 2019.

instituição chamada Ricardo Ricci. A equipe escolar talvez não apresente estranhamentos quanto a esse fato em razão de ter também em si a ideia de que a equipe gestora está, nesse movimento, cumprindo o seu papel.

Os profissionais da escola esperam isso, ainda que não como uma possibilidade de intervenção direta no seu fazer – “eu não preciso do Contrato Funcional” foi uma fala recorrente nas entrevistas. Governamentalidade em ação, no que diz respeito as condutas da população escolar.

Intentamos ilustrar a diversidade de orientações do Contrato Funcional e a atenção que se quis dar a cada minúcia presente no cotidiano escolar. Ele tem como característica o tratamento de indicadores de comportamentos, posturas e ações dos profissionais e, por essa razão, reafirma-se como um documento normativo, uma vez que, mesmo quando indica os papéis e as concepções que devem embasar as relações, o que se enfatiza são as ações, as posturas.

Tratamos esse contrato como norma porque ele tem indicativos disciplinares, como, por exemplo, a atenção aos horários, tanto os cumpridos pelos funcionários quanto os cumpridos pelas crianças, e à utilização dos espaços. Ele traz também implicações da postura dos profissionais na relação com o atendimento às crianças. Esse atendimento abarca desde a atenção aos planos de ação e à alimentação que pode ser partilhada até a forma de comunicação com os pais, o zelo pelo espaço escolar coletivo, a recepção de alunos que ingressam após ter já iniciado o ano letivo, as posturas e proibições aos alunos. Ou seja, o Contrato Funcional apresenta-se como um rol de regras de convivência e funcionamento da unidade escolar – regulação das condutas.

No ano de 2016, foi realizada, no PPP, uma escrita sobre o Contrato Funcional:

O contrato funcional, vigente para o ano letivo de 2015, foi revisitado e revisado no HTPC Coletivo de 03/02, em dinâmica em que foram formados 10 grupos com, em média, 12 a 15 pessoas. Em cada grupo, um escriba foi escolhido para registrar as modificações e sugestões surgidas durante a discussão e um representante para socializar as impressões do grupo.

Após a discussão, os representantes dos grupos, cada um na sua vez, socializaram o que foi ponderado em seus agrupamentos.

Mediante aprovação da maioria, os tópicos do Contrato Funcional foram mantidos, suprimidos ou modificados, em tempo real, com digitação e projeção no Data Show.

Ao término deste processo, o referido documento passou por revisão final por parte da Equipe Gestora e foi entregue, em forma de livreto, para cada funcionário. (RICCI, 2016, p. 181).

A apresentação do Contrato Funcional não esclareceu explicitamente sua concepção, ou seja, o que a escola entendia sobre ele. Para tentar ampliar o entendimento sobre as razões de sua existência, recorreremos às falas dos profissionais nas entrevistas, para, talvez, ter pistas, inclusive sobre a sua inserção no PPP como anexo.

A coordenadora pedagógica Ariane esclareceu uma peculiaridade. Segundo ela, o Contrato Funcional buscou inspiração num documento que circulava anualmente na rede de ensino, denominado *Regimento Interno das Escolas*. Esse regimento foi tomado como algo distante do contexto do CEU Ricardo Ricci e, teve-se, então, a ideia de traçar um contrato que, como ela disse, “tivesse a cara da escola, os contratos dos grupos, o que precisa alinhar” em relação às condutas. Assim, tratou-se de elaborar aspectos relativos à organização da escola, à ação das pessoas, primando pelo convívio, e à utilização dos espaços e outros aspectos a que já fizemos referência. Interessante ressaltar que apenas essa CP tivesse dados desse histórico de criação do Contrato Funcional. Os demais profissionais não mencionaram esse histórico, atrelando-o a um documento já existente.

Entendemos que o próprio PPP já se configura como um conjunto contratual de regras para a realização das ações cotidianas, mas apresenta também tentativas de significação permeadas por textos conceituais, estudos teóricos e legislações que dão a ele caráter de discurso pedagógico, um certo poder político, epistemológico, além do econômico que já citamos. Dessa maneira, a questão que motivou a elaboração desse contrato pareceu-nos interessante e, por isso, mereceu abordagem específica.

Ainda que ele tenha um caráter normativo, prescritivo e indicativos de condução de condutas, perguntamo-nos também como a equipe gestora poderia organizar o contexto escolar, com 250 funcionários, mais de 1700 alunos e suas famílias, além de outros profissionais externos que adentram o CEU todos os dias? Como gerenciar, gestar, ser líder, não ser diretora escolar autoritária, no sentido dado por Gabriela, sem regras explícitas? Como ser coordenadora pedagógica e vice-diretora num contexto dessa complexidade sem que ficassem claras as normas e o que se espera de conduta de seus profissionais?

Podemos, aqui, retomar uma ideia resultante das reflexões sobre o papel do estado na condução das condutas ou, mais precisamente, a ideia de governo. Conforme nos convida a refletir Marshall⁴⁴, a condução da conduta (governo) pode dizer de

⁴⁴ A data da primeira publicação do artigo é 1994, texto que foi traduzido por Tomas Tadeu da Silva e publicado no ano de 2011.

[...] uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar, ou afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas possam ou devam ser *sujeitos*. (MARSHALL, 2011, p, 28-29; grifo do autor).

Concorre aqui a ideia de individualidade, de conduzir a si, mas diante de uma coletividade que, ao mesmo tempo que se compõem dessas individualidades, tem a característica de se tornar coletiva. A obediência é premissa que subjaz, uma vez que a atenção às normas é o que irá determinar a conduta individual.

Questionado sobre o Contrato Funcional, o inspetor Marcos afirmou que “toda sociedade precisa de regramento. O regramento é necessário [...] nem todos sabem conviver. [...] às vezes, a pessoa pensa na coletividade, mas não para a coletividade. O Contrato Funcional não é para resolver conflitos, mas para evitá-los”.

As normas são uma construção coletiva, social, de governo, que visam a subjetivação. A fala e o entendimento do inspetor levam-nos a acreditar nessa formulação e, ainda, na força dos regimes de verdade, em toda a maquinaria que envolve as relações de poder.

Aparecem, também, nesse contexto, as ideias de liberdade, da vontade de querer como mecanismos sem os quais as relações de poder não se instituem. Castro resgata essa ideia:

[...] o poder não se exerce a não ser sobre ‘sujeitos livres’ e na medida em que eles são ‘livres’. Entendemos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades onde se possam dar muitas condutas, muitas reações e diferentes modos de comportamento. (CASTRO, 2016, p. 246-247).

Podemos, assim, caracterizar o contrato como elemento importante de exercício das relações de poder, uma vez que ninguém, naquele contexto escolar, está isento de o cumprir.

No ano de 2015, surge no PPP uma nova versão do Contrato Funcional, com partes específicas para cada etapa de ensino atendida pela escola: creche, pré-escola e ensino fundamental I. Na introdução do texto da creche, explica-se:

O presente contrato foi construído, junto com o grupo docente e equipe gestora, para melhor fluidez do trabalho pedagógico;
O contrato foi pensado para que os professores pudessem ter AUTONOMIA para realizar algumas demandas, quanto ao contato com familiares, questões de saúde das crianças e pequenas decisões do cotidiano escolar. (RICCI, 2015, p. 261).

Queremos chamar a atenção para dois elementos que aparecem nessa citação. O primeiro deles é que o público do contrato específico da creche é o professor. Ainda que na composição das salas estejam presentes auxiliares em educação – e conforme a auxiliar em apoio Fátima disse de sua presença constante nesse espaço (ela troca os lençóis e por meio dessa ação vê como os educadores atuam junto as crianças) –, os termos do Contrato Funcional descartam ou esquecem dessa dinâmica. Isso se dá porque foi construído pelos docentes? Ou o trabalho pedagógico é tomado, estritamente, como sinônimo de prática docente, exclusiva do professor?

O outro elemento tem relação com a palavra “AUTONOMIA”, grafada com letra em caixa alta. O que a equipe compreende por autonomia diante dessa normativa específica que tem por objetivo esclarecer qual postura e atitudes tomar diante de determinados acontecimentos? E voltamos à problematização: Os professores não têm autonomia, por isso a necessidade de destacar o termo? O destaque é uma busca por algo que ainda não se conquistou: “A escola que temos e a escola que queremos” são distintas?

A autonomia nos parece estar atrelada à ação: o professor tem autonomia para realizar ações – desde que observadas as indicações presentes no Contrato Funcional. É inevitável a comparação com as normativas para a escrita do PPP: a equipe escolar pode escrever seu PPP da maneira que lhe convier, desde que observe o princípio da inclusão. Orientações macro que se replicam no âmbito micro.

Queremos ainda destacar outro aspecto referente à elaboração do Contrato Funcional, em que poderemos estreitar a análise tocando numa questão abordada por Foucault, mas também por alguns autores que tratam da construção da identidade por meio do olhar do outro.

O saber da vigilância poderia ser aqui relacionado, bem como as formas de disciplina, não para dizer da construção do Contrato Funcional, mas para problematizar aspectos de sua existência. As práticas dos professores parecem ter sido as balizadoras para a proposição do referido Contrato. Já mencionamos o fato de alguns profissionais dizerem que ele era necessário para o coletivo, mas não para eles individualmente, como se dissessem que não precisam dessa vigilância e controle.

Nas palavras de Foucault, institui-se um poder epistemológico, baseado no saber que é

[...] extraído dos próprios indivíduos, a partir do seu próprio comportamento.
 [...] um saber sobre os indivíduos que nasce da observação dos indivíduos, da sua classificação, do registro e da análise dos seus comportamentos, da sua comparação etc. [...] É assim que os indivíduos sobre os quais se exerce o poder ou são aquilo a partir do que se vai extrair o saber que eles próprios formaram e que será retranscrito e acumulado segundo novas normas, ou são

objetos de um saber que permitirá também novas formas de controle. (FOUCAULT, 2013a. p. 119).

Nessa perspectiva, poderíamos arriscar que a formulação do Contrato Funcional surgiu da observação das condutas “inadequadas” e intenta regular o comportamento individual a fim de beneficiar o funcionamento da instituição, ou seja, favorecer um bom funcionamento do coletivo. Ele tem uma função ampliada e, ao mesmo tempo, tem como pano de fundo a organização da vida escolar por meio das ações de seus sujeitos. Podemos sintetizar sinalizando que estão presentes nesse jogo de poder os regimes de verdade que relacionamos à forma de tratamento e conduta num ambiente escolar.

3.4.2 Equipe gestora: entre o legitimado e o realizável poder que perpassa

Nossa visita a ideias contidas nos mecanismos das relações de poder nos indica que a escrita do PPP atende àquele aspecto que circunscreve a escola como instituição jurídica, que estabelece e segue regras, sistemas de avaliação, de classificação, também revelando seu discurso epistemológico, alicerçado em concepções que indicam formas, conteúdos e perfis, tanto da instituição escolar como de seus profissionais.

Mas a escola também se opõe, destoa, descumpra as regras e as complementa fazendo valer sua dinâmica como elemento legítimo, dado de realidade que se consolida no seu projeto, no seu PPP. A microfísica do poder, como já consideramos, não indica um poder único dominante e, dessa maneira, o exercício do poder, ora localizado num mecanismo, ora noutra, se faz múltiplo.

Dessa maneira, se tínhamos, para problematizar esses aspectos destacados anteriormente, questões como: O que se busca numa escola é a homogeneidade, apesar do discurso em contrário, ou seja, do respeito às suas individualidades? O PPP é uma busca por uma identidade mais homogeneizante e, por isso, ele serve para conduzir as condutas de seus profissionais? Que papel ocupa a equipe gestora nesse contexto?, ao analisar esse contexto escolar, as falas de seus profissionais e documentos, vimos que as respostas não são ou não podem ser estanques, polarizadas. Isso porque não é possível descartar esse dinamismo, um ir e vir, de aproximações e distanciamentos que o próprio movimento do grupo realiza, inclusive, a gestão escolar, tanto por meio do que interpreta das legislações, falas e documentos, quanto do que planeja e faz pautada nesses mesmos elementos.

Sobre a equipe gestora nessa relação direta com o documento escrito PPP, buscamos uma maior compreensão, levando em conta ainda o caráter legal que a determina.

Apuramos, no *Estatuto dos Profissionais da Educação* do município, as descrições dos cargos e as atribuições que citam o termo projeto-político ou equivalente⁴⁵.

Observamos, inicialmente, que as três leis que dispõem sobre os profissionais da educação mudam de intenção ou abrangência. A primeira lei – nº 4681, de 26 de novembro de 1998 – abrange os profissionais da educação, em que estão presentes os professores e a equipe técnico-pedagógica⁴⁶, além do diretor escolar e do pessoal administrativo. O profissional da coordenação pedagógica não é relacionado na descrição de cargos porque ele não existia como tal naquela data.

A Lei nº 5820, de 3 de abril de 2008, criou o cargo de coordenador pedagógico e manteve a mesma designação da lei de 1998, destinando-se ainda ao magistério e quadro técnico-pedagógico. Surgiu, nele, conforme já observamos, o termo “equipe gestora”. Se, anteriormente, cabia ao diretor escolar “participar da elaboração do projeto pedagógico, junto à Secretaria de Educação e Cultura”, em 2008 houve uma alteração, a partir da qual o diretor escolar deveria “[...] garantir, no âmbito escolar, os princípios democráticos e participativos, para envolver toda a equipe escolar e população usuária na proposição de objetivos e ações para o Projeto Pedagógico Educacional da Unidade Escolar”.

A Lei nº 6316, de 12 de dezembro de 2013, em certa medida, mantinha essa atribuição, mas introduziu o verbo “garantir” na formulação de outra atribuição que também estava presente na lei anterior, que diz respeito à “articulação entre propostas curriculares, metas da Secretaria de Educação, Regimento Escolar e o PPP, com base nos princípios” das legislações educacionais federais: Constituição Federal e LDBEN.

Sugere-se, dessa maneira, que o diretor escolar, responsável último pela dinâmica escolar, seja também aquele que garanta que a escola tenha uma conduta pautada na referência legal, que, por sua vez, também sugere uma concepção de escola não construída, mas indicada, segundo a qual se alcançará “avanços da qualidade da Educação Municipal e sucesso da aprendizagem”⁴⁷. Elemento da governamentalidade, o regimento que pauta a forma de governo a se instituir na escola está amparado, sugerido e indicado pelo dispositivo legal.

No contexto da escola Ricardo Ricci, ouvimos, nas palavras da diretora, que essa garantia não lhe cabia, no sentido de que a rotina da escola, seu formato, sua dimensão e a

⁴⁵ Ver Apêndice B – Quadro comparativo de descrição dos cargos/atribuições constantes nas leis do Magistério de São Bernardo do Campo.

⁴⁶ Compõem essa equipe: orientador pedagógico, assistente social, terapeuta educacional, psicólogo escolar, fonoaudiólogo escolar, pedagogo, dirigente de creche, fisioterapeuta, oficial de escola, monitor de creche, inspetor de alunos e auxiliar em educação.

⁴⁷ Atribuição do diretor escolar. Lei nº 6316, de 12 de dezembro de 2013.

quantidade de profissionais colocavam-na na condição de compartilhamento, de delegar funções e cobrar a execução das ações delegadas. Segundo ela, “é impossível acompanhar tudo”, e nós completamos: quem dirá “garantir”, ainda que a lei impulse a isso.

Em relação às descrições/atribuições dos demais profissionais que compõem a equipe gestora – vice-diretor e coordenador pedagógico –, observamos que, sobre o vice-diretor, o termo PPP só figurou uma de suas atribuições no ano de 2013, quando estava explicitada sua participação na elaboração desse documento. Antes daquele ano, as atribuições fizeram menção à participação no Plano Escolar (1998) e no Plano Diretor (2008), sem, contudo, explicar o que seriam esses planos.

Em relação ao coordenador pedagógico, cargo criado no *Estatuto dos Profissionais da Educação*, de 2008, e no Estatuto subsequente (2013), comparece a mesma atribuição do diretor escolar, referente à articulação entre propostas curriculares e demais documentos oficiais e legislações, com a diferença de que ao coordenador competiria propiciá-la e não garanti-la, como se determina ao diretor.

Competiria ainda ao coordenador pedagógico “organizar ações pedagógicas e demandas de trabalho, de acordo com as especificidades estabelecidas pelo currículo da unidade escolar onde atua”, com vistas à “transposição didática para a prática docente dos objetivos, diretrizes e metas definidas pela Secretaria e pelo Projeto Político Pedagógico”.

Nesse segundo trecho, chamou-nos a atenção o termo “transposição didática” como sendo atribuição do coordenador, sugerindo um ato mecânico e não um ato reflexivo do professor e, ainda, em certo sentido descaracterizando a ideia de equipe, em que o planejamento das ações é compartilhado. Por outro lado, perguntamo-nos também, como se estabelecem as identidades de cada profissional, se as atribuições não citassem, em alguma medida, um certo direcionamento e concepção de trabalho?

Sobre a elaboração do PPP, surgiu, no ano de 2008, uma alteração: o coordenador seria responsável por “coordenar junto com o Diretor Escolar a elaboração do Projeto Pedagógico Educacional da unidade escolar onde atua”, ao passo que, em 2013, a ideia de equipe se configurou: “coordenar junto com a Equipe Escolar a elaboração do Projeto Pedagógico Educacional da unidade escolar onde atua”.

Entendemos, por fim, nesse emaranhado de atribuições, que são as estratégias de coordenação, de organização e de “garantia” que tornam um processo mais democrático, mais participativo, ou o contrário, a depender da forma como a coordenação conduz esse processo de elaboração e revisão, o PPP será mais burocrático, mais diretivo ou se tornará documento de consulta e apoio aos diferentes profissionais.

A forma de organização da equipe para a elaboração/revisão do PPP não está descrita detalhadamente nas versões dos PPP que analisamos. Porém, nas falas dos entrevistados houve menção à discussão coletiva em grupos, por segmentos, para análise de trechos específicos, o que os fazia afirmar que se sentiam autores do PPP e que conheciam seu conteúdo, ainda que não totalmente. Revelaram também desconhecer alguns aspectos específicos, como, por exemplo, o projeto de Pedagogia Participativa⁴⁸ descrito no PPP do ano de 2015.

Nesse sentido, alguns profissionais atribuíram uma certa burocratização ao documento PPP, semelhante ao que apontamos e localizamos no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais – que indicam a superação dessa dificuldade – e também um distanciamento de seu conhecimento, tanto por parte de profissionais da escola como, principalmente, da comunidade.

No entanto, contrapontos às falas dos profissionais, referentes à burocratização do PPP e a sua fragilidade no que diz respeito a não contemplar o movimento da escola, foram apresentados. A definição do CEU ultrapassa, no entanto, o documento escrito, o PPP. A diretora Gabriela atribuiu as palavras “vida” e “vivo” ao CEU e ao PPP da unidade escolar.

Sobre o CEU, ela disse que ele era vida, era interação, era integração o tempo todo, lugar de possibilidades, onde efetivamente aconteciam essas possibilidades. Ela disse que o desafio, no entanto, era o de que todos os professores percebessem isso, e citou como exemplo as integrações que aconteciam entre as turmas de berçários e primeiro ano do ensino fundamental, turmas de berçários e quintos anos do ensino fundamental. Ela valorizou bastante a atuação dos professores de educação física nesse movimento. Aliás, “movimento” foi também uma palavra que ela utilizou para definir o CEU. Movimento que, observamos, se dá tanto de maneira física – o sobe e desce das pessoas, o trânsito interno e externo, as muitas problemáticas referentes à estrutura física que demandam manutenção – quanto no plano das intenções e ideias.

A definição do CEU nos sugeriu a imagem de um carrossel, que gira em torno de um eixo e, no movimento de sobe e desce dos cavalos (presos numa burocracia que envolve inclusive as questões estruturais de manutenção e uso de verbas), se equilibrando nessa plataforma giratória a um som ritmado. A dinâmica da gestão escolar e de toda a escola não admite parada, a música toca.

⁴⁸ Esse Projeto está descrito como uma necessidade surgida a partir de estudos de autores como Jean Piaget, Célestin Freinet, Rheta De Vriès, que, na análise das situações de conflitos observadas no contexto escolar, inspiraram a ideia de implantar as assembleias escolares de alunos para o exercício do diálogo. A ação ocorreu em formato de projeto-piloto, envolveu uma professora da unidade escolar e teve a intenção de se estender no ano seguinte a outras turmas. A realização do projeto se dava por meio de estudos de texto entre professora, coordenadoras pedagógicas e equipe de orientação técnica da Secretaria de educação, composta por psicóloga escolar e orientadora pedagógica.

Meninos e meninas comparecem ali cotidianamente a fim de se fazerem parte desse espaço e, mesmo que inconscientemente, na busca de que ele faça diferença em suas vidas. Esse talvez seja o esforço diário da gestão da escola: fazer com que tudo aconteça, ao mesmo tempo, sem parada e que, como se diz no âmbito popular, que as coisas não desandem. E o não desandar inclui crianças, profissionais e famílias, legislação, normativas e planos de trabalho.

Gabriela, a diretora, reforça e reitera em sua fala a palavra “vivo”, atribuindo-a ao PPP. Segundo ela, o PPP da escola era, sim, um instrumento vivo porque ele acontecia nas ações. Ela valorizou, nesse sentido, as integrações entre as crianças, citando-as como a vida, o viver, o cotidiano do PPP acontecendo. Disse também dos desafios para torná-lo vivo para todos os segmentos, inclusive para a comunidade. Esse ponto de vista foi compactuado pelas coordenadoras Celina e Heloísa: a primeira afirmou que o PPP, ainda que precisasse de complementos, revelava a história do grupo, da comunidade e disse que “o PPP não é só uma parte burocrática; é trazida a história, ponto de vista da comunidade, mas falta colocar coisas, sim”.

Heloísa, por sua vez, disse que o PPP “que a gente está fazendo, está de acordo” com as ações desenvolvidas na escola, mas admitiu que, para os professores, ele não funcionava. Na sua avaliação, ele deveria estar mais “na mão dos professores”, ser objeto de consulta mais constante, embora a coordenadora Ariane afirmasse, sobre o seu processo de construção, que “professores trazem sugestões”. A coordenadora Paula avaliou: “falta reconhecimento em relação à autoria do PPP”.

Pelo que relatamos e problematizamos até o momento, temos a reforçar essa fala a convicção de que a autoria do PPP nos parece igualmente difusa. Talvez porque tenha a natureza dúbia – ele é e está para ser; é ação e intenção; realização e projeto; forma de governo, instituição de normas de conduta, regimento e liberdade, autonomia, espaço para criação. Ele é atribuição de todos os profissionais no que se refere à participação, coordenação e análise. E, nessa perspectiva de documento “vivo”, cada qual oferece sua contribuição, ainda que não a reconhecendo.

A diretora foi ainda enfática quando disse que o projeto CEU só acontecia pela ação dos professores. Ela afirmou que ser profissional, ser professor nessa escola, nesse projeto era diferente do mesmo trabalho em qualquer outro lugar, não admitindo que o professor do CEU fosse igual ao professor de outras escolas. Ela citou como exemplo a creche, questionando: “em que outro lugar poderia acontecer diretamente uma integração entre a creche e o ensino fundamental, entre a pré-escola e o ensino fundamental?” Ela atribuiu essa possibilidade ao

formato CEU e à necessidade de o professor dessa unidade ser diferente, reforçando a ideia do CEU como espaço de potencialidades.

A coordenadora do Programa, Ester, valorizou também essa possibilidade, dizendo da integração potencial entre as turmas do ensino regular e os educadores das oficinas. Ela afirmou que tudo dependia da disponibilidade dos profissionais, pois “o professor que abre a porta, o ‘Tempo de Escola’ faz parceria”, e mencionou, como exemplos, o projeto de contação de histórias que estava acontecendo na creche e o projeto de horta, solicitado por uma professora. Essa parceria se dava, assim, entre alunos do ensino fundamental e bebês, entre alunos do ensino fundamental do ensino regular e arte-educadores do programa.

Essas possibilidades de parceria são o que a diretora menciona como singulares do CEU, por estarem em um mesmo espaço, reunindo crianças de idades diferentes e profissionais com diversas habilidades e conhecimentos específicos, que podem interagir, não só mediados pela ação da gestão como por iniciativas próprias, como foi o caso mencionado do projeto de horta.

O papel da gestão, nesse sentido, nos pareceu o de acompanhar essas ações, numa espécie de retaguarda, uma vez que quando há essas iniciativas a equipe pouco interfere. Nesse sentido, profissionais dizem da escuta da gestão, do acompanhamento dessas ações pedagógicas – que, vamos ressaltar, são o PPP em movimento – e do apoio que têm quando necessitam de algo. Essas peculiaridades são, segundo alguns profissionais, o que tornam o CEU diferente.

A diretora Gabriela trouxe também para o seu papel essa necessidade de ser diferente. Ela disse: “eu nunca mais vou ser diretora depois de passar por essa experiência CEU” e que a palavra “diretor” admitia certo autoritarismo em sua visão. Ser diretor dessa forma, segundo ela, não condizia com o CEU porque ele exigia postura mais flexível, compartilhamento. Ela afirmou que sem esse compartilhar, sem o delegar tarefas, sem a comunicação na gestão escolar esse projeto CEU não aconteceria.

No PPP do ano de 2016, no item denominado Plano de ação da Equipe Gestora, encontramos a justificativa e a elaboração dos objetivos que nos pareceu indicar a ideia que a equipe gestora tem da escola, da equipe de educadores na relação com o seu fazer:

Para um complexo que atende três níveis de ensino como este, de grandes dimensões e desafios, a articulação das ações e do fluxo de informações da Equipe Gestora é primordial para o bom andamento das atividades/organização da rotina escolar.

[...] Em um complexo como este, com aproximadamente 1.800 alunos, 236 funcionários e deste, média de 150 formando o corpo docente, atendendo três níveis de ensino, a circulação de informações constitui-se um desafio diário.

Desta forma, a Equipe Gestora prima pelo planejamento das ações, pois este antecipa toda a organização da escola – tornar funcional a representatividade nos órgãos colegiados. (RICCI, 2016, p. 9).

Na apresentação dos objetivos do plano de ação, nos deparamos com outra particularidade. Eles são descritos da seguinte maneira:

Objetivos

- Efetivar a organização dos tempos e espaços;
- Efetivar a integração de todos os segmentos e diferentes níveis de ensino;
- Manter a comunicação e articulação na Equipe Gestora;
- Incentivar ações autônomas da equipe escolar;
- Tornar as formações significativas, acompanhando sua efetivação da prática pedagógica;
- Tornar funcional a representatividade nos órgãos colegiados. (RICCI, 2016, p. 10).

Não há como a equipe gestora agir nessas frentes e tornar esses objetivos realizáveis sem a ação dos profissionais. Norma, autonomia e liberdade estão imbricados. O que podemos observar é a instituição de um mecanismo que legitima, aponta e requer uma ação mais efetiva ora de certos personagens, ora de outros, inclusive a própria equipe gestora.

Para além disso, o que expomos até aqui parece indicar que o discurso pedagógico e a prática pedagógica delineiam textos e posturas. Ocorre a função normalizadora dos órgãos centrais, desde o MEC até as secretarias, e a transposição para o cotidiano escolar: a equipe gestora como sujeito de poder, sujeitado a ele, num movimento imbricado – a teia de relações.

O ir e vir da análise apresentada, repleta de “mas”, “no entanto”, “no contraponto”, de aparentes incoerências entre o que se diz e se lê, da tendência de um ou outro apresentar-se mais solto de amarras, acabou por refletir certa dinâmica. Uma dinâmica que se reproduz como o próprio movimento da vida e da constituição do sujeito, que se faz no fazer, com avanços e recuos, iniciativas positivas e retrocessos, revisão de planos e implementação de novas ideias.

Em tudo há, no entanto, o exercício, a relação de poder, ora exercida por determinados sujeitos, ora por outros. Forte é, nesse contexto do CEU Ricardo Ricci, a influência do órgão central, no papel de governo que indica, por vezes, ações que vão contra essa vivacidade da unidade escolar. Contradições e interditos, que como já indicamos, aos quais a equipe responde com resistências e, em alguma medida, valendo-se da própria orientação da SE, na indicação de que novas escritas sejam agregadas ano a ano no PPP.

A governamentalidade da instituição escolar pela via da normativa institucional e, no seu interior, pelas normas e formas que se estabelecem, é um jogo instituído que passa pelas

expectativas, representações e construções identitárias do que seja escola, equipe gestora, diretor escolar, professor, trabalho em sala de aula. Espera-se disciplina, organização, orientação, indicativos de todos esses sujeitos. Espera-se que exerçam o poder de indicar formas e condutas, embora esses aspectos passem também pela via individual no entendimento de certas expressões, como, por exemplo, a participação que citamos no início desta seção.

A escola exerce um poder e é submetida a um poder que, além de judiciário e epistemológico, é também econômico e político: “as pessoas que dirigem estas instituições se delegam o direito de dar ordens, de estabelecer regulamentos, de tomar medidas” (FOUCAULT, 2013a, p. 118). Mas, espera-se também da escola, em igual medida, que o diálogo e a participação ocupem o seu interior, embora não possamos afirmar que seja, prioritariamente, para garantir o discurso, ou para alterar modos de ação – esses aspectos se fundem. A frase de capa das versões do PPP corrobora essa possível duplicidade: “a escola que temos... E a escola que queremos.” (RICCI, 2018, capa).

A frase sugere uma ambiguidade, uma dúvida: o que se tem está distante do que se quer? Ou se faz menção a uma escola que temos, que já é a que queremos?

Pelo que se pode identificar nas falas dos entrevistados e, mesmo pelo que está no texto do PPP anunciado como desafios, podemos inferir que essa frase apresenta um distanciamento entre o real e o ideal. A própria concepção de Projeto Político-Pedagógico anunciada nos discursos pedagógicos refere-se a essa característica de documento que retrata a realidade, mas traz projeções, ou seja, o que precisa ser superado, ou ideais a serem perseguidos.

A dinâmica que se instituiu, nesse CEU, de movimento, de PPP vivo e atuante, nos parece transitar pela ambiguidade expressa na frase de abertura do documento que permanece desde a primeira versão – “a escola que temos... a escola que queremos” – como sendo uma escola de ideias e dificuldades, que ora se restringe, ora se expande, que ora se fecha, ora busca abertura, tanto na forma de documentar suas ações quanto na forma de viver seu cotidiano.

De qualquer maneira, esses mecanismos e tecnologias, essa forma de condução, vão promovendo a construção de identidade, fluida, processual, não conclusiva, no movimento de ir e vir, produzindo, assim, seu contrário, seu diferente.

Sobre a homogeneidade, que colocamos como foco de nossa atenção, percebemos que o sistema a deseja e a impõe por meio de suas normativas. Em textos oficiais há, também, um incentivo às práticas de liberdade, conforme observamos por meio dos discursos sobre a não burocracia, sobre a gestão democrática, a autonomia e a participação.

Esses discursos, quer seja por uma questão de fé, quer seja por uma questão de serem incluídos na ordem, além de outras tantas questões, ganham aderência no cotidiano escolar de

tal forma que os sujeitos, em sua diversidade, se colocam a caminho dessas práticas, pensando e executando estratégias das mais variadas. Uma espécie de resistência se instaura, exercício do contrapoder que se dá no antagonismo de estratégias.

Entendemos que, ao analisar o contexto por meio do que aqui colocamos em relação ao PPP, esse antagonismo ficou ilustrado, talvez na forma de contradições e incoerências, ao que atribuímos também a expressão “ir e vir”, mas também no acatar de normativas e no não reconhecimento de algumas ações e intenções.

Pudemos observar que o propósito que está para além da letra, como é o caso do PPP, transforma-se em ação, numa relação que não é direta, estanque, mas fluida e até com outras nuances. O CEU de possibilidades se torna o CEU de realizações, ainda que não totalmente, não em sua íntegra. Lampejos, lances, *flashes* não são por vezes contemplados na escrita do PPP, pois “é difícil uma escrita captar todo o movimento que ocorre numa escola, é tudo muito dinâmico”, disse a coordenadora Celina.

Aliás, sua escrita, conforme dissemos, ainda burocratizada mediante os mecanismos que lhe são impostos, se torna datada.

O PPP “vivo e atuante” está lá, no cotidiano que insiste em ser muito mais dinâmico, muito mais rápido do que qualquer escrita possa captar. É como a identidade a que fazíamos referência, que se constrói, construindo e apresentando, frequente e recorrentemente, suas contradições.

Os papéis dos sujeitos de poder, governo, escola, profissionais, se implicam, estão em simbiose e cumprem determinadas funções.

Sem ser a instituição propriamente dita, o sujeito de certa maneira a integra e, sem ser um sujeito individualmente, a instituição é constituída também por ele. Num contexto mais amplo, é possível compreender que “diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais”, mas “nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais” (WOODWARD, 2014, p. 31) e, por fim, “em um certo sentido, somos posicionados – e também nos posicionamos a nós mesmos – de acordo com os ‘campos sociais’ nos quais estamos atuando.” (p. 31).

Como já vimos, a escola é esse potente campo social que foi historicamente se constituindo para con-formar o indivíduo, assujeitar o sujeito, mas também para impulsioná-lo, para ajudá-lo a pensar, para colocar em movimento suas potências.

Numa análise mais detida, porém, podemos estender esse entendimento para todo o PPP, uma vez que tudo que ali se objetiva, por fim, é a adequação das condutas para o fim educacional a que se destina.

Dessa maneira, observamos os poderes a que fazíamos referência em exercício na dinâmica escolar, por meio dos dispositivos, sendo exercidos pela gestão, que determina, organiza, planeja e estabelece fluxos e rotinas; mas, também e inclusive, pelos demais profissionais, que reivindicam a necessidade de planejamento e organização, ao mesmo tempo em que apresentam momentos de recusa a eles, que indicam e alteram os fluxos e rotinas quando da realização de algum projeto mais específico ou de atividades mais pontuais.

São pontos importantes, nesse sentido, as formas de relação que se estabelecem na equipe gestora e em relação aos demais profissionais da escola. Como já dissemos, a equipe gestora dará ao cotidiano um caráter mais burocratizado, fluido etc. a partir das estratégias que adotar.

As relações interpessoais entre os profissionais dos diferentes segmentos ganharam destaque no texto do PPP e nas falas dos entrevistados. Encontramos certa ressonância quando mencionaram as relações com seus pares e com a equipe gestora como sendo a da busca pelo trabalho compartilhado, ainda que com algumas críticas.

Do que observamos nas falas dos entrevistados que não fazem parte da equipe gestora da unidade escolar, notamos um discurso coeso no sentido de atribuir a essa equipe, o mérito pelas relações respeitadas que se estabelecem naquele ambiente entre os profissionais.

No Projeto Político Pedagógico do ano de 2016, está escrito que

[...] o plano de ação da equipe gestora consiste em buscar ações que valorizem as relações afetivas e sociais, dando voz a todos, buscando fazer um reconhecimento das pessoas, pois nas relações somos sempre objeto da atenção do outro. (RICCI, 2016, p. 30).

A estratégia para que se alcançasse o objetivo a que o plano se propunha foi também especificada:

Visando contribuir com o processo de valorização do “outro”, a equipe gestora tem propiciado vídeos, nutrições e reflexões nos momentos de HTPC, Conselhos de Ano/Ciclo, Reuniões Pedagógicas, reuniões pontuais, promovendo uma apreciação do que já conquistamos, ressaltando a importância do trabalho em parceria. (RICCI, 2016, p. 30).

Alguns profissionais, quando questionados, afirmaram, no entanto, que as boas relações e parcerias estabelecidas se dão também por características pessoais individuais, como foi o caso do inspetor de alunos Marcos e da auxiliar de apoio Fátima. O inspetor, por exemplo, mencionou que a forma como “você se dirige a outras pessoas transpassa para o comportamento delas” e isso afeta as relações pessoais de maneira positiva ou não. Ele atribui à reciprocidade

o fato de não ter divergências com os demais profissionais da escola, quer seja da gestão, quer seja dos demais segmentos com os quais diz ter uma relação harmoniosa e próxima. Isso pode, em certa medida, justificar a fala da diretora quando afirmou que muitas pessoas esquecem do Contrato Funcional durante o ano.

Qualquer que seja a razão, ela parece estar pautada na forma como cada um interpreta as orientações, responde a elas e se porta no contexto escolar. As diretrizes estão colocadas e, como disseram os profissionais, são discutidas por todos, ainda que se revelem por meio de algumas contradições. As relações de poder são exercidas por meio de diferentes estratégias por cada um dos sujeitos envolvidos com a escola, desde o órgão central até os seus profissionais, com submissões e resistências. Um exemplo é o da professora que resolveu ocupar um espaço para uma aula sem compartilhar tal decisão à coordenação da escola. Outro, o fato da Secretaria de Educação emanar orientações comuns para toda uma rede de ensino, ciente da diversidade das escolas do município.

Nesse sentido, a escola se reajusta constantemente, o que se ilustrou aqui por meio do PPP e do Contrato Funcional, que se renovam sem, contudo, perder algumas características – e mesmo textos – desde a sua primeira versão. Não se trata de uma análise contraditória ao que foi exposto anteriormente. O texto do PPP do CEU Ricardo Ricci teve poucas alterações. A intenção de reorganização, a necessidade de discutir o documento desde as reuniões iniciais do ano letivo, as práticas da equipe gestora que pudemos observar por meio dos registros das reuniões de planejamento dessa equipe denotam também um movimento. No texto do PPP, esse movimento não é captado, como, por exemplo, na organização interna da gestão escolar para revisão e procedimentos posteriores quanto ao Contrato Funcional, que vimos no caderno de reuniões da equipe gestora.

Figura 7 – Caderno de registro de reunião da gestão escolar

Encaminhamentos para o Contrato Funcional.
 Será enviado cópia por e-mail para últimos funcionários.
 Edição Final em forma de livre-entrega para todos funcionários e para funcionários novos se entregue junto com a ficha cadastral.

Fonte: Caderno de reuniões da equipe gestora

O consenso que se deu em relação à gestão escolar na perspectiva do PPP e do Contrato Funcional voltou-se para pelo menos dois aspectos: as regras são necessárias e a equipe gestora é responsável pelo andamento da dinâmica escolar, ainda que não seja a única.

Ambos os aspectos estão colocados no discurso pedagógico corrente, validado por seu aparato documental inclusive. As falas, as normativas, as legislações, os indicativos são resultado, ao mesmo tempo que integram, de relações de poder que se instituíram por tecnologias, dentre as quais os discursos e os saberes são elementos constituintes.

Os enunciados presentes nas falas, gestos e textos analisados constituíram esse discurso pedagógico e constituem constantemente esses sujeitos pedagógicos que agem de acordo com determinadas normativas, ainda que não as reconheçam (alguns profissionais disseram não precisar do Contrato Funcional).

Os enunciados são aqui tomados no sentido que lhes atribuiu Foucault:

O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. (FOUCAULT, 2015, p. 110-111).

A história, o papel social do sujeito, as representações que ele tem de si e do outro se colocam em evidência juntamente com a história da escola, o papel da escola, as representações que ela carrega.

O CEU procura se reafirmar como tal, a partir das falas de seus profissionais, mas sobretudo nas suas práticas, que, por vezes, vão na contramão da orientação dada, tanto para seu bem, porque a supera, quanto não, porque justamente a ignora.

E ambos, sujeito e instituição, vão, nesse caminho, nesse movimento, construindo suas identidades a partir do exercício do poder e, nesse contexto, das resistências que acreditamos ter aqui ilustrado quando mencionamos o reconhecimento da importância do Projeto Político-Pedagógico, do Contrato Funcional, mas, ao mesmo tempo, a recusa de admiti-lo para si e também a relação da equipe gestora nesse contexto.

4 INTERDIÇÕES, CONTRA-DICÇÕES E RESISTÊNCIAS – COMO O CEU SE TORNA CEU

A prática efetiva do poder, desde o começo do século XX, não se limita ao âmbito do Estado; antes disso, está articulado a uma série de parceiros e instituições que compartilham, numa gigantesca rede, todo um domínio de poder e de intervenção social que vai das grandes instituições até os pequenos acontecimentos e relações interpessoais. (BRANCO, 2015a, p. 72).

O percurso trilhado para o desenvolvimento desta tese teve início com a exposição das nossas inquietações sobre um suposto poder exercido pelos diretores escolares. Esse poder legitimado pela legislação e por estudos teóricos apontava no sentido de uma hierarquização, que resultava na realização de orientações e determinação de formas de agir pelo diretor aos demais profissionais da escola, inclusive em relação ao coordenador pedagógico que compõe a equipe gestora.

A análise que realizamos sobre esse problema foi constituída, inicialmente, com a retomada de estudos sobre o exercício do poder, sobre a educação e a escola, numa busca para melhor compreender a forma como se constituíram historicamente, levantando indícios da permanência de algumas características no cenário atual.

Fomos levadas a abordar elementos da constituição da identidade e da subjetividade na perspectiva, principalmente, dos estudos de Michel Foucault, uma vez que estávamos interessadas em analisar as relações de poder – e isso não seria possível sem que nos voltássemos à maneira pela qual o sujeito se constitui sujeito nessa relação que tanto influencia como recebe influências na forma como o corpo social se institui.

Fizemos a opção de investigar não a concepção/ação do diretor, mas do conjunto da equipe gestora porque também partimos da legislação que coloca a ação do diretor escolar no conjunto dessa equipe. No local escolhido para este estudo há essa perspectiva de atuação mais coletiva.

Escolhemos o cenário do CEU para analisar esses aspectos e, a partir de elementos que evidenciamos com Foucault, realizamos questionamentos e problematizações.

Nesta última seção do nosso estudo, vamos resgatar alguns desses questionamentos e outros elementos para traçar nossas considerações finais. Demos a ela o título de *Interdições, contra-dicções e resistências – como o CEU se torna CEU* em razão de termos identificado:

- a) *interdições* desde a implantação do projeto CEU, mas também no âmbito do funcionamento diário da escola. Fazemos referência, aqui, ao conjunto de regras, por meio de normativas, orientações gerais, busca por procedimentos homogeneizados que se pautam em legislação ou se inscrevem simplesmente na decisão, escolha individual, como, por exemplo, não permitir acesso dos alunos a outros espaços que não sejam os internos da própria escola. As interdições têm o sentido de não permitir avançar numa direção. Interdição como barreira;
- b) *contra-dicções* ou ditos em contrário, na proposta CEU, nas parcerias realizadas ou intentadas e, ainda, nas falas dos profissionais entrevistados. As contra-dicções internas, na própria fala ou nas orientações do próprio órgão central quando anuncia, por exemplo, que o calendário escolar deve ser discutido para atender às necessidades das escolas, sem, no entanto, permitir mobilidade dentro do próprio CEU. Ou, ainda, uma escola que atende período integral com exceção da pré-escola, para a qual não se prevê esse atendimento. Contradição como antagonismo;
- c) *resistências* ou o exercício do contrapoder nas ações cotidianas desenvolvidas no CEU, nas legislações consultadas e nos demais arquivos que constituímos. Resistência, neste texto, assume a ideia de se relacionar, de fazer parte do exercício e da configuração do poder. A resistência não como forma de reivindicação, mas como estratégia da qual se lança mão para exercer o poder. A resistência como luta, como ação contrária as formas de sujeição. Resistência entendida, por vezes, como recusa;
- d) *o CEU se torna CEU* nesse movimento, nesse cotidiano complexo, múltiplo, polimorfo, institucional, escolar, disciplinar. CEU sendo CEU, construindo parâmetros de ação a partir da construção e da adoção de concepções, leis, normas que também são ali interdidas, contraditas, recusadas.

Ao longo de todo o percurso, observamos esses elementos em ação perpassando a constituição do CEU desde a sua implantação.

A escola permanece como uma instituição disciplinar à qual fizemos referência no início desta tese? O diretor escolar é um sujeito de poder como disseram outrora alguns coordenadores pedagógicos?

Em Maquiavel, podemos observar exemplos/descrições sobre diferentes formas de governar desde os movimentos bárbaros e despóticos, até modelos de maior proximidade com o povo. Sempre, no entanto, com o objetivo de obter maior território, ampliar ou conservar o

reino sem o qual o envolvimento das pessoas do povo, do exército, dos súditos, não seria possível.

Sob a ótica de Foucault, pode-se compreender as nuances da governamentalidade¹, as artes de governar, as intenções/características da biopolítica.

Atrevemo-nos a dizer que, pelo desenrolar das ideias até aqui contidas, ainda que mecanismos, contornos e estratégias de governo tenham sido modificados, fizemos referência, desde o início, às relações de poder, seus mecanismos e tecnologias, sobre formas de governo e governamentalidade, num recorte do funcionamento de uma escola sob ação da gestão escolar, e o que por ela perpassa e a institui, forma, formata.

Foucault não descartou a importância da escola como instituição de poder, governança e de disciplinamento dos corpos e da população. Como ele afirmou sobre a instituição escolar,

[...] sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isso constitui um “bloco” de capacidade-comunicação-poder. A atividade, que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento, aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, perguntas e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 1982, p. 285-286).

Dessa maneira, fizemos, a exemplo de diversos autores, essa relação da obra desse autor na educação, admitindo essencialmente sua maneira de traçar os elementos constituintes das relações de poder, entendendo a escola como “eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não.” (VEIGA-NETO, 2003, p. 17-18).

Ao analisar a dinâmica do CEU Ricardo Ricci, quisemos demonstrar que essas relações de poder não ocorrem de maneira linear e hierárquica, mas por ação de diferentes sujeitos que, a cada momento, se sobressaem em relação aos demais que compõem essa engrenagem, a maquinaria escolar.

¹ Conforme encontramos em Castro, “Foucault utiliza o termo ‘governamentalidade’ para se referir ao objeto de estudo das maneiras de governar”. Sobre a ideia de governamentalidade, há dois destaques, entre os quais ressaltamos “o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população por forma central, a economia política; e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança.” (CASTRO, 2016, p. 190).

As tecnologias e dispositivos instituem mecanismos de funcionamento semelhantes, que evidenciam esses sujeitos, replicando, por vezes, essas tecnologias e dispositivos.

De maneira geral, o poder não se circunscreve a uma instância específica e única, tampouco é exercido por apenas um sujeito, como mencionamos², mas admite certa multiplicidade. Compreendido, de forma relacional, não foi possível analisar o poder de maneira unilateral. Foi preciso dar-lhe visibilidade, colocando-o em análise, como um fenômeno de algumas faces que, para existir, carece de elementos diversos, mas convergentes.

As relações de poder, essa teia que, de certa maneira, amarra e envolve a todos perpassou os diversos fenômenos aqui apresentados: a concepção de governo acerca da ideia de Centro Educacional Unificado, sua criação, a forma de funcionamento, suas dificuldades, a maneira pela qual a equipe gestora conduz discussões sobre o PPP, as orientações do órgão central, a forma como os professores aderem a propostas e constituem o seu fazer, a construção/formação dos profissionais e a relação com a comunidade. Poder, saber e sujeitos em operação numa dinâmica complexa, ininterrupta, cujos elementos não se firmam de maneira única.

Todos esses elementos – e outros tantos que nos escaparam – constituem/formam/formatam, dizem respeito minimamente a três sujeitos que colocamos aqui em foco e suas identidades, implicados mutuamente porque fazem parte de uma mesma engrenagem: governo, escola e profissionais. Os mencionamos como sujeitos, por compreendê-los como efeitos de uma constituição, formados e formatados por meio do exercício do poder. O sujeito pode se converter em objeto de conhecimento. Eis então destacados:

- a) o “sujeito” governo: suas normativas, suas legislações, suas orientações partem de si, mas também o submetem a outras tantas normas e disciplinas. Ideais políticos, partidários se transformam em ações, muitas delas sob o discurso de benefício à população, o que, por vezes, não resolve problemáticas – como o caso de quantidade de vagas na creche – mas, em certa medida, as minimizam. Por outro lado, sujeito governo que não tem total autonomia, quando se pensa circunstâncias que lhe são externas, como por exemplo, as legislações as quais ele é submetido;
- b) o “sujeito” escola: que se espreme entre as orientações que recebe e o discurso que incita a autonomia. Há indícios tanto de submissão às normas como de resistências, embora estas últimas procurem apoio, por vezes, no próprio sistema. A engrenagem está muito

² Ver item 2.2 da Seção 2.

bem articulada, mas mostra, permanentemente, possibilidades de ruptura, como os projetos didáticos e de interação entre diferentes alunos;

- c) o “sujeito” profissionais da escola: individualidades e subjetividades constantemente construídas, ora em torno da submissão às normas, ora em torno das resistências e isso se dá justamente porque diferentes relações de poder estão o tempo todo em luta. Identidades constituídas emaranhadas em tantas outras já consagradas, que vêm de casa, da formação acadêmica do sujeito, das relações vividas no âmbito social do qual a escola faz parte.

No âmbito escolar, no dia a dia, a equipe gestora foi por vezes tomada como objeto, por entendermos sua ação articuladora. A ação dessa equipe, marcada por relações, é por isso política. Do que pudemos apurar, as sutilezas se revelaram no falar dos profissionais entrevistados para esta pesquisa, na legislação consultada, bem como nos estudos teóricos que colocaram o diretor escolar como profissional de destaque.

A figura do diretor se localizou, por vezes, numa instância predominantemente jurídica. Vimos que as normas, as regras da escola e a avaliação da conduta dos profissionais estão sob sua responsabilidade desde a construção do Projeto Político-Pedagógico. É seu dever “zelar pela integridade física e mental dos educandos, durante a permanência na escola, tomar as providências cabíveis nos casos de emergência e urgência” e, ainda, “apurar e providenciar encaminhamentos necessários relativos a quaisquer falhas ou irregularidades da atuação profissional daqueles que compõem a equipe escolar” (SBC, 2013, p. 60).

A forma de ação diária, de movimento da equipe gestora, assim como as resistências rompem com essa ideia de responsabilização restrita do diretor escolar, sem, contudo, destituí-la totalmente. Um fio a mantém. Um fio flexível, teia que se trama, porque eventualmente desloca a ideia de submissão a uma dada hierarquia; a ideia de autoridade perpassa. O olhar apurado revelou que essa autoridade é também fluida. Não se sustenta por si: é concedida por meio de luta. E não se localiza apenas no diretor escolar, mas igualmente em todos os sujeitos. Autoridade se constitui com o saber, com a instituição de verdades que tomam certa direção.

Além da característica de âmbito jurídico, a ação do diretor escolar para a garantia de um determinado funcionamento institucional se coloca, como já afirmamos, nos âmbitos político e econômico. As estratégias, as práticas assumidas para o alcance de determinadas condutas a depender da ideia de gestão escolar colocam a instituição e seus profissionais em um curso mais ou menos interessante.

Sobre o âmbito econômico está delineada toda uma engenharia de funcionamento que, no caso do CEU, localizamos na organização de horários, otimização de tempos e espaços que ficam sob encargo da gestão, mediadas pela legislação, uma vez que cada profissional tem um escopo de atribuições, mas também por orientações e regimentos internos, dentre os quais citamos o Contrato Funcional, que pretende alinhar a atuação de todos os profissionais.

Ainda que façamos essa distinção dos âmbitos em que se inscreve a gestão escolar, as implicações de um ou outro aspecto estão, como já dissemos, emaranhadas na dinâmica cotidiana.

Mesmo sem a consciência, ou sem se dar conta das diferentes tecnologias empregadas pelas e nas formas de governo existentes, a gestão do CEU Ricardo Ricci acontece e muitos dos elementos de normalização, disciplinamento, condução de condutas, construção de identidade e constituição do sujeito, foram ali identificados.

Antes, porém, da existência da gestão escolar do CEU Ricardo Ricci, antes mesmo da existência dessa escola, toda uma ideia sobre ela e sobre seus personagens já havia sido formulada. Uma engrenagem, uma maquinaria governamental já estava posta, indicada.

Nesse contexto complexo, dinâmico, capilar, onde microfísicas são constituídas e vividas cotidianamente, localizamos diversos sujeitos de poder exercendo interdições, contradições e resistências. Vimos a ação do Estado, sua influência, sua força se “apossar dos indivíduos”, esses também desenvolvendo, por meio de suas funções, ações de submissão e de sujeição, sobretudo as que compõem a gestão escolar.

Vimos também, por meio dos ditos e escritos de nossos arquivos, uma série de tentativas de adequação a discursos, na contrapartida de ações que desconsideraram esses mesmos discursos. São contradições inerentes ao contexto humano. E, por fim, no tempo em que estivemos na EMEB Ricardo Ricci, detectamos as resistências em plena ação, quer seja para transgredir ou ignorar as normativas, quer seja para adaptá-las à dinâmica local.

Várias ações cotidianas foram desenvolvidas a partir do que os profissionais do CEU se dispuseram e acreditaram ser o melhor; eles buscaram desenvolver as atividades de acordo com o que a proposta desse equipamento implicou em sua definição: uma escola de possibilidades, mesmo com as dificuldades e interdições, bem como exclusões ocorrendo o tempo todo, e à revelia da necessidade de o PPP da escola ser pautado no princípio da inclusão.

Algumas propostas de trabalho, então, buscaram ser realizadas em conjunto para, talvez, minimizar os problemas, por exemplo, de espaços, desde o fato dos parques (*playground*) serem usados por mais de uma turma ao mesmo tempo, o que significa mais de 50 crianças circularem

por ele de uma só vez, até projetos didáticos de integração entre turmas de diferentes faixas etárias.

Ainda que com toda problemática diária, que envolve inclusive a manutenção do prédio, vimos e já comentamos aqui que emergem soluções. A equipe se empenha em contornar situações difíceis.

O CEU resiste cotidianamente às adversidades que surgem, por vezes localizadas em diferentes etapas de ensino – como a falta de aquecimento para a água do banho dos bebês –, mas também elabora estratégias que, a exemplo das técnicas de disciplinamento, podem se tornar naturalizadas a ponto de ser normal aquecer a água, colocá-la em baldes e atravessar o pátio até os sanitários para banhar os bebês.

O CEU resiste a uma estrutura gigantesca que não é diferenciada em suas individualidades, quando, por exemplo, a Secretaria de Educação determina a execução de um calendário que se assemelha ao de todas as demais escolas da rede de ensino. Nesse aspecto, as resistências vêm, também, por parte das famílias cujos filhos têm aulas em dias diferenciados, porque um está na educação infantil e outro, no ensino fundamental. Nesse caso, os dois meninos vão à escola e ali comparecem uniformizados e com suas mochilas nas costas, prontos para a aula, ainda que um dos dois, oficialmente, não a tenha. Ou, ao contrário disso, nenhum deles comparece, na contramão do que, por vezes, anuncia a orientação que não se dispensa aluno porque é direito frequentar as aulas. O mecanismo de dispensa, entretanto, está posto, de forma sutil e causando exposição e constrangimentos aos que fazem parte diretamente daquele cotidiano.

Se reconhece que há, por parte do órgão central, um distanciamento tanto no que diz respeito aos aspectos estruturais, bem como aos aspectos formativos. A professora Roberta disse sentir a falta de um projeto formativo para essa unidade, advindo do órgão central.

Ainda que a escola tenha um acompanhamento por parte das equipes técnica e de orientação pedagógica da Secretaria de Educação, essas equipes também não tiveram ou participaram de uma discussão de planejamento ou de forma de acompanhamento que tivesse algum diferencial. Ficou sob a responsabilidade dos profissionais que compõem essas equipes compreenderem aspectos da dinâmica do CEU já em andamento e estudar com a equipe escolar e gestora propostas de trabalho.

Dessa forma, não nos parece exagero dizer que o projeto idealizado pela administração só encontra alguma correspondência na prática porque o discurso foi assumido pelos profissionais que se embrenharam CEU adentro.

Se vimos, com Woodward, que o que caracteriza a identidade é sua diferenciação, parece-nos que, no CEU, por vezes, o contrário ocorre: a negação de sua diferenciação com outras unidades escolares da rede de ensino. Há a busca por uma igualdade, ou como dissemos, por certa homogeneidade. Isso se dá, no nosso entendimento, por motivos já relatados, mas também pelo fato de que nem a administração petista criadora do CEU nem a administração peessedebista que a sucedeu e “herdou” esse equipamento conseguiram dar conta de algumas singularidades dessa escola, desde a sua constituição arquitetônica, tampouco para além dela.

Os sujeitos são responsabilizados pelo sucesso da empreitada. O cuidado, o governo de si assume a dimensão escolar desse universo micro, se considerarmos toda a extensão social das instituições. Compõem um importante mecanismo da forma de governar que, ao fim, deseja conduzir a conduta de toda uma população, por meio da responsabilização de seus habitantes e, no caso da escola, de seus profissionais.

Entendemos que o agravante em relação à possibilidade de construção de identidade na concepção de Woodward se deu pela alteração promovida pelo governo do PSDB, em relação à nomenclatura da escola, que deixou de ser CEU para ser EMEB no ano de 2018³. Essa alteração, sem consulta à equipe escolar, ou explicação prévia à comunidade e profissionais da escola, desconsiderou a sua história, por um lado, e, por outro, funcionou no interior dela como um impulso à resistência. A fala que surgiu em alguns momentos posteriores a essa alteração – “CEU pra sempre CEU” – pode ser tomada como uma negação à negação da administração.

Se há aspectos positivos em relação a essa flagrante contradição entre o que pretendeu um governo e sua contrapartida para a efetivação da proposta, além das tímidas ações em relação a sua efetivação, podemos localizar na ação de alguns dos profissionais o impulso para significar aquele espaço, principalmente por meio dos projetos de integração ocorridos. Alguns deles foram incentivados pela equipe gestora, por meio, por exemplo, do plano formativo de que tivemos notícias e também do mencionado projeto “Brincar”, citado no PPP.

Esse e outros projetos são realizados a partir da iniciativa dos próprios profissionais da escola, que buscam, com certa frequência, a integração entre as turmas de alunos, por exemplo. Por parte dos professores de educação física e, em razão de maior possibilidade de uso do entorno, há um esforço e o desenvolvimento de estratégias para a utilização dos espaços externos, submetidos à restrição de horários de abertura para a escola, como, por exemplo, a pista de atletismo.

³ Ver Anexo E – Decreto de alteração da nomenclatura do CEU.

Internamente, esses mesmos professores protagonizaram, junto a professores atuantes na creche e nos anos iniciais do ensino fundamental, propostas de atividades entre os alunos de turmas de faixas etárias diferentes, rompendo, assim, com a estrutura dada de organização de alunos por idade e, no espaço físico interno, de cada etapa de ensino localizada em um andar da escola.

Mas encontramos também incoerências no tocante à concepção de CEU e às possibilidades e negativas de integração com os equipamentos do entorno e dentro da própria unidade escolar. Ainda que o trabalho por projetos seja uma discussão formativa nada recente, nem na área da educação, nem na rede de ensino – documentos da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo mencionam o trabalho por projetos desde o início da década de 1990 –, alguns professores não implantaram essa metodologia em suas práticas pedagógicas. É sobre o aspecto conceitual que pretendemos jogar luz.

Entendemos que essa metodologia convoca os professores a pensar e implementar ações mais integradas, uma vez que podem romper com o modelo de aula livre, questionário com respostas pré-determinadas etc., por se pautar, entre outros aspectos, em pesquisa.

A falta ou pouca adesão a essa forma de trabalho pode se dar em decorrência, por exemplo, do pouco incentivo oferecido diretamente aos professores da rede de ensino, quando observamos que a cartela de cursos de formação envolve mais frequentemente, aspectos específicos de áreas/disciplinas/componentes curriculares, como, por exemplo, de língua portuguesa. Aqui podemos nos remeter à importância da discussão sobre o papel das avaliações externas, cada vez mais frequentes na rede de ensino, que colocam essa área em foco.

Possibilidade e integração foram palavras que permearam falas e documentos quando se procurou definir, ou mesmo retomar, elementos que giraram em torno do CEU e delinear sua concepção e forma de funcionamento. Essas palavras comportam ideias, concepções que se atrelam àquele espaço.

CEU íntegro, que integra, que sugere inte(r)-gração são algumas das imagens que nos são sugeridas por meio do termo destacado, mas também porque apuramos que esse termo espelha finalidades. Uma delas, a ideia de conjunto, de reconhecimento, de fazer parte, de cada um estar nessa empreitada, abraçá-la: exigência de qualquer escola, mas que no CEU alcança fortemente a ideia de pertencimento, de relação com o “nosso”.

Possibilidades admitem e se concretizam pela ação. São conceitos abstratos que se voltam para um vir a ser que se apresentou nas intenções de seus profissionais, mas também desde o projeto de realização do CEU. Esse vir a ser que se constitui em ser e estar do CEU ocorre também e essencialmente em virtude das relações que se estabelecem.

Esses elementos destacados nos remetem à discussão sobre a complexidade que envolve a dinâmica, o ser CEU, seus profissionais e sua gestão escolar. Cada uma das observações realizadas na escola, cada uma das falas de seus profissionais revelou, e também camuflou, diversos fatores que poderiam ser abordados com mais vagar. Nosso interesse, no entanto, desde o início foi o de analisar as relações de poder tomando a equipe gestora e sua prática pedagógica como objeto. Dessa forma, voltamos a nossa análise para o que aqui destacamos em relação à produção de identidade e à forma como o CEU foi e está se constituindo como um projeto de escola de possibilidades por meio de suas ações cotidianas.

Naturalizando práticas e instituindo fazeres, inclusive por meio de recursos que a própria escola não tem, o CEU vai se tornando a escola que está para além de si mesma, que se supera e institui dinâmicas que contam com a participação ativa de seus profissionais para além do que está no seu alcance imediato.

A naturalização impulsionada pela necessidade imprime uma forma de superação das dificuldades. Mas, nos perguntamos se a mesma ação não provoca e sustenta também a forma de funcionamento da administração, que conta com o desempenho de seus profissionais para dar andamento aos projetos que engendra, ou seria essa forma de funcionar da escola uma forma de resistência? Resistência, como frisamos, não como simples denúncia, ou direito a ser reivindicado, mas como estratégia.

A liberdade que as relações de poder reivindicam para se instituírem é também a liberdade que a resistência convoca. A luta se constitui como tática contra a dominação, contra a coerção. A busca pelo diálogo, ou pela mudança de maneira mais velada, por meio de ações de recusa, faz com que aquele que exerce momentaneamente o poder se reveja, se transforme, busque outras formas de atuar, porque assim o desejará.

Sobre as resistências pesa o caráter, ou melhor, a caracterização da equipe gestora: sua legitimidade no cargo, seu processo de constituição, suas concepções, o que acredita ser a forma como o sujeito se constitui e a maneira pela qual cada um de seus participantes/membros se vê como sujeito, profissional e ser em formação – para utilizarmos um termo do discurso pedagógico.

Talvez o papel da equipe gestora seja, nesse sentido, implicar-se com a responsabilização do outro, questionar, provocar e também propor, inclusive problematizando os sentidos daquilo que emana do órgão central. Instituindo um governo (condução de condutas) dentro da própria escola – sem descartar os conceitos referentes ao cuidado e governo de si, sem tentar minimizar o “inimizável” e as relações de poder –, a equipe gestora poderia se

valer desses mesmos mecanismos para, questionando-os, realizar um projeto consciente, mais reflexivo, porque considera, inclusive, os poderes que estão exercendo uma força contrária.

O desejo de homogeneidade pareceu, no entanto, e por vezes, atingir todos os âmbitos de atuação dos diferentes profissionais. Se apontamos, por um lado, que as orientações e normativas da Secretaria de Educação tendem a colocar o CEU no mesmo padrão de funcionamento de todas as escolas da rede de ensino, por outro lado, quando ouvimos da gestão escolar o que denominava como desafio para aquele contexto, observamos a mesma intenção: que tivesse uma pauta de interesse de todos os profissionais, que todos participassem, que todos se adequassem à rotina escolar, que todos seguissem as orientações, que todos respeitassem o Contrato Funcional.

No nosso entendimento, ser profissional do CEU convoca uma discussão especialmente sobre esses dois elementos: o que é ser profissional e o que é ser o CEU; inclusive, o que é ser gestor (diretor, vice-diretor e coordenado pedagógico) e o que é ser gestor do CEU.

A discussão dos princípios do trabalho docente, nessa perspectiva, torna-se emergente. Não daqueles consagrados como texto – desde a constituição federal –, mas de outros que poderiam ser construídos no próprio CEU a partir do entendimento que se tem sobre as identidades desse lugar, as identidades que atravessam e também promovem rupturas, ainda que constituídas em parte, dentro do próprio CEU. Há espaço para a atuação e para o aparecimento das singularidades.

Aquela homogeneidade de ações e mesmo de procedimentos, na nossa análise, não será alcançada devido à diversidade, à forma como cada um se faz profissional do CEU, quais práticas institui, quais metodologias escolhe. Como bem vimos, tanto a escola lança mão de recursos para impor uma proposta de trabalho que imprima a essa escola um diferencial como profissionais de vários segmentos resistem a normativas, seja negando-as para si, como aconteceu com o Contrato Funcional, por exemplo, seja ausentando-se das HTPC ou realizando atividades não previstas ou comunicadas. A norma se impôs e a resistência a ela também, configurando o jogo poder/contrapoder num emaranhado de interdições e contradições. Esse emaranhado é o que traz movimento e vida ao CEU.

De maneira geral, a escola, ainda que possa ser configurada como instituição de controle, dominação e disciplinarização dos corpos, aparece também pelas contradições diárias que vive, importante instituição de resistência. Talvez, e por isso mesmo, tenha sido foco de tanta discussão ao longo dos séculos, de tanta disputa, tanto no que diz respeito às concepções que formula e admite quanto a sua conseqüente forma de organização e funcionamento.

A EMEB Ricardo Ricci, denominada anteriormente CEU, apresentou-se, nesta pesquisa, como um equipamento com diversas dificuldades enfrentadas cotidianamente que impactam a constituição da sua identidade, tanto pela alteração da nomenclatura e as implicações dessa ação na relação da equipe escolar com a Secretaria de Educação, como também devido à alteração frequente no quadro de profissionais da gestão e toda uma complexa gama de situações que a colocaram nesse lugar de instituição multiforme, polimorfa, complexa, em busca de si mesma.

As configurações do sistema de ensino, ainda que reconhecidamente exercendo uma governamentalidade, e as tecnologias de si identificadas nesse contexto, assim como a atuação dos profissionais e da direção escolar, imprimem o tom de funcionamento de toda uma dinâmica, que apresenta, em alguns microcosmos, as resistências.

Constituídos a partir de processo nunca finalizado, todos esses elementos fazem parte de um mesmo corpo social. Recebem influências uns dos outros o tempo todo e, da mesma forma, oferecem resistência em muitas situações, desobedecem ao que está posto a fim de obedecer a si mesmos.

A liberdade que cada sujeito possui é construída, mas também limitada porque, ao fim e ao cabo, mesmo quem desobedece e oferece resistência se insere na ordem do discurso, no jogo de verdades que se formulam margeados pela aceitabilidade. Não foi assim que Sófocles abordou a resistência desde a tragédia *Antígona*? Uma resistência que se pretendia lutar contra o poder tirânico, mas que, ao fim, obedecia, se enquadrava em outro poder, em outras normas de conduta, nos dogmas religiosos?

Uma “verdade”, dentre tantas que se instituíram em torno da escola, a coloca como libertária, lugar de transformação dos sujeitos e de sua condição. De dado ponto de vista, ela transforma. Ocorre que, conforme olhamos de perto, detendo-nos em algumas particularidades, ela transforma o sujeito a partir de normas, de regimentos, mas, ao mesmo tempo, também a partir das lutas diante dessas normas e regimentos que acabam por estabelecer um conjunto de regras.

As práticas de integração do CEU Ricardo Ricci, as formas de atuação da equipe gestora, das quais destacamos o PPP e o Contrato Funcional, revelaram, por um lado, a necessidade dessas regras e, por outro, o desejo de inovação, ainda que regulado por determinadas condutas. Como disse a vice-diretora Carla, “não dá para a professora fazer o que ela quer” sem comunicar ninguém. Tem que compartilhar, falou a diretora Gabriela, tem que ser solidário, afirmou a professora Soraia. O controle se justificou pela necessidade de organização do contexto e isso é, de certo ponto de vista, legítimo, legitimado. Haveria outra forma de se fazer?

Parece-nos que a máxima “manda quem pode, obedece quem tem juízo”, que figurou em todas as entrevistas como provocação é, nessa engrenagem toda, uma máxima representativa. Escola, equipe gestora e governo “mandam” porque revelam formas, elaboram mecanismos, utilizam de tecnologias para alcançar seus objetivos e, ainda que com faltas, eles se voltam aos outros. A questão é que também obedecem aos mesmos mecanismos e tecnologias, se prendem a eles. São, nessa medida, senhores e servos, vilões e heróis, interditam e libertam, a depender da situação, da avaliação que lhes é direcionada e das intenções que lhes servem de guia.

Todos esses chefes competentes, esses senhores ciosos, esses dirigentes íntegros, atormentados pela consciência de sua responsabilidade, quando dão ordens, promulgam leis, comandam, pois bem, de forma secreta, tácita mas decisiva, eles *obedecem*. É por meio de seu estatuto superior que estão fundamentalmente *a serviço*: do bem geral, da ordem pública, de seus filhos, de seus administrados, de seus “subordinados”. (GROS, 2018, p. 70; grifos do autor).

Como já perguntamos: existiria outra forma de funcionamento a se imprimir que pusesse fim ou modificasse essa engrenagem?

O CEU resiste, teima em realizar um trabalho integrado, de acordo com uma dada concepção: um espaço educacional de lazer, esporte e cultura e que não encontrou plenamente a correspondência entre o que se escreveu sobre ele e a ação dos agentes que administram os diferentes equipamentos educacionais do município.

Isso ficou mais evidenciado a partir do ir e vir dos “combinados” a respeito dos horários de uso da pista de atletismo e do ginásio de handebol.

Ainda assim, como disse a vice-diretora Márcia, avaliações positivas são realizadas o tempo todo. Usando um trocadilho, ela afirmou: “o CEU não é esse inferno, conforme as pessoas falam. É muito bom estar aqui”.

O CEU Ricardo Ricci, nos pareceu, realiza suas iniciativas, pautadas ora pela esperança, ora pela necessidade, ora pela emergência. Seu contexto, em nossa análise, refletiu, tanto a particularidade de uma escola singular – que se admitiu diferenciada: “somos CEU” – como a coletividade de escolas, na medida em que suas mazelas se assemelham às de tantos outros contextos escolares, o que foi causado, paradoxalmente, pela própria conduta governamental, que ainda desconsidera essas particularidades.

Nesse contexto de duplicidades, destacamos, por fim, a singularidade da consciência de que a escola possui esse caráter normativo de condução de pessoas, de profissionais e do próprio governo, e a necessidade de busca de inovações, uma nova forma de trabalho, uma nova

perspectiva. Isso é o que acaba por conduzir a conduta da equipe gestora, que dispõe de diversos mecanismos para exercer sua governamentalidade.

Talvez, todos nós, os sujeitos envolvidos com e na Educação, vivamos, por fim, como aqueles personagens do filme *A Estrada*⁴, ou como a família de Tom Joad, do livro *As Vinhas da Ira*⁵: vivendo dia a dia as adversidades, fugindo das armadilhas que nos ameaçam a existência, caindo em algumas delas, mas empenhados pela vontade e com a esperança de que ao Sul ou a Oeste encontraremos um mundo melhor e... seguimos, caminhando.

Nesse mundo transformado e, como consequência do nosso trabalho, teremos condições de habitar um mundo idealizado. No filme, se alcança uma bela praia enigmática. No livro, são casinhas brancas com varanda para contemplar os laranjais.

Ambos, no final das tardes, são locais perfeitos para apreciar e se aquecer ao pôr-do-sol. As narrativas, no entanto, são das jornadas, do caminho percorrido, tal como, aqui, intentamos fazer. O CEU e seus profissionais estão caminhando nessa mesma esperança.

Nós também estamos...

⁴ *The Road* (br/pt: *A Estrada*) é um filme norte-americano realizado em 2009, sob a direção de John Hillcoat e roteiro de Joe Penhall. Baseado no romance homônimo de Cormac McCarthy, publicado em 2006.

⁵ STEINBECK, John. *As vinhas da Ira*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2013.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina. Processos de Governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 57-71, mar./ago. 2009.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BARROS, João Paulo Pereira. Biopolítica e Educação: relações a partir das discursividades sobre a saúde na escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 361-381, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/19.pdf>. Acesso: 15 maio 2019.

BARBOSA, Maria Carmen da Silveira. **Práticas cotidianas da Educação Infantil**. Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação técnica MEC UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

BARTHES, Roland, **Aula**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRANCO, Guilherme Castelo. Atitude-limite e relações de poder: uma interpretação sobre o estatuto da liberdade em Michel Foucault. *In*: JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de Souza (org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 137-148.

BRANCO, Guilherme Castelo. **Michel Foucault**: filosofia e política. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, Congresso Nacional, 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2019.

BRZEZINSKI, Íria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papyrus, 1996.

BUTLER, Judith. **Relatar-se a si mesmo**. Crítica da violência ética. Tradução Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CASTILHO, Clarissa Silva da. **O espaço escolar como mediador simbólico: cultura, experiência e sentidos**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CARVALHO, José Sérgio F. de. A experiência escolar ainda tem algum sentido? *In*: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de; CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira (org.). **Hannah Arendt**: a crise na educação e o mundo moderno. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017, p. 29-40.

COMENIUS, Jan Amos. **A escola da infância**. Tradução Wojciech Andrzej Kulesza. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades Reguladas** – a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 14-29.

DUARTE, André. Biopolítica e resistência. O legado de Michel Foucault. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 45-55.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andréa Stabel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?**: a escola das oportunidades. Tradução Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

EU não sou da sua rua. Intérprete: Marisa Monte. Compositores: Branco Mello, Arnaldo Antunes. *In*: MAIS. São Paulo: EMI, 1991. 1 CD, Faixa 8.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2017.

FISHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault** – Arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Eduardo Jardim e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2013a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2013b.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder [1982]. *In*: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneio; introdução traduzida por Antonio Cavalcanti Maia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Alexandre Simão de. Os perigos de uma ontologia política ainda sem cabimento ou o legado ético-espiritual de Michel Foucault. *In*: RESENDE, Haroldo (org). **Michel Foucault – Política – pensamento e ação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 9-33.

GALLO, Sílvio. Foucault: (Re)pensar a Educação. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 253-260.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**. Tradução Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

HATTGE, Morgana Domênica. A naturalização da escola e o processo de governamentalização do Estado. *In*: FABRIS, Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 79-97.

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque *et al*. Apresentação: Uma cartografia das margens. *In*: JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de Souza (org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 9-12.

LEMOS, Charlene Kathlen de. **Bibliotecas dos Centros Educacionais Unificados (CEUs): a construção de uma cultura comum**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2013, p. 7-34.

MARROU, Henri Irene. **História da Educação na Antiguidade**. Tradução Mário Leônidas Casanova. São Paulo: EPU Editora, 1966.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 21- 34.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MATE, Cecília Hanna. As reformas curriculares na escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 119-127.

MATE, Cecília Hanna. O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 145- 151.

MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

MEDICI, Ademir Roberto. **São Bernardo do Campo 200 anos depois**. A história da cidade contada por seus protagonistas. São Bernardo do Campo: PMSBC, 2012.

MEIRELES, Cecília. **Flor de Poemas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1983.

MELO NETO, João Cabral de. **Poemas para ler na escola**. Auto do Frade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010, p. 153-216.

MELO NETO, João Cabral de. **Poemas para ler na escola**. Tecendo a Manhã. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010, p. 149-150.

EU não sou da sua rua. Intérprete: Marisa Monte. Compositores: Branco Mello, Arnaldo Antunes. *In*: MAIS. São Paulo: EMI, 1991. 1 CD, Faixa 8.

MENEZES, Antonio Basílio Novaes Thomaz de. Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização da sociedade de controle. *In*: JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de Souza (org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 27-39.

MISKOLCI, Richard. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 681-693, set./dez. , 2006.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PARABOLICAMARÁ. Intérprete e compositor: Gilberto Gil. *In*: PARABOLICAMARÁ. Rio de Janeiro: Record discos, 1992. 1 CD, Faixa 2.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica à estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente**. São Paulo: Cortez, 2015.

PENNAC, Daniel. **Diário de escola**. Tradução Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

RICCI, Ricardo. **Projeto Político-Pedagógico 2012**. São Bernardo do Campo, 2012. Documento interno.

RICCI, Ricardo. **Projeto Político-Pedagógico 2013**. São Bernardo do Campo, 2013. Documento interno.

RICCI, Ricardo. **Projeto Político-Pedagógico 2014**. São Bernardo do Campo, 2014. Documento interno.

RICCI, Ricardo. **Projeto Político-Pedagógico 2015**. São Bernardo do Campo, 2015. Documento interno.

RICCI, Ricardo. **Projeto Político-Pedagógico 2016**. São Bernardo do Campo, 2016. Documento interno.

RICCI, Ricardo. **Projeto Político-Pedagógico 2018**. São Bernardo do Campo, 2018. Documento interno.

RIQUETI, Carlos E. **Uma experiência de auto-gestão de professores e alunos da EESG Ayres de Moura (1984-1994)**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Lei nº 5820, de 3 de abril de 2008**. Câmara Municipal de São Bernardo do Campo. Estatuto do Magistério do Município de São Bernardo do Campo, Criação do Quadro Técnico Educacional, Plano de Cargos e Carreiras dos Profissionais da Educação. São Bernardo do Campo: Câmara Municipal. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/5280/leis-de-saobernardodocampo-sp?q=Lei%20n%C2%BA%205820>. Acesso em: 16 maio 2019.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Sumário de Dados 2012** – São Bernardo do Campo. Ano-base 2011. Disponível em: <http://www.saobernardo.sp.gov.br/sumario-de-dados>. Acesso em: 16 maio 2019.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Lei nº 4681, de 26 de novembro de 1998**. Dispõe sobre o ensino público municipal, o Estatuto do magistério do município de São Bernardo do Campo, criação do quadro técnico educacional, plano de cargos e carreiras dos profissionais da educação, e dá outras providências. São Bernardo do Campo: Câmara Municipal, 1998. Disponível em: <https://camara-municipal-de-sao-bernardo-do-campo.jusbrasil.com.br/legislacao/702044/lei-4681-98> Acesso em: 16 maio 2019.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Lei nº 5820, de 3 de abril de 2008**. Dispõe sobre o ensino público municipal, o Estatuto do magistério do município de São Bernardo do Campo, criação do quadro técnico educacional, plano de cargos e carreiras dos profissionais da educação, e dá

outras providências. São Bernardo do Campo: Câmara Municipal, 2008. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-bernardo-do-campo/lei-ordinaria/2008/582/5820/lei-ordinaria-n-5820-2008>. Acesso em: 16 maio 2019.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Lei nº 6316, de 12 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre o Estatuto e plano de carreira dos profissionais do magistério e servidores da educação básica do ensino público municipal. São Bernardo do Campo: Câmara Municipal, 2013. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-bernardo-do-campo/lei-ordinaria/2013/631/6316/lei-ordinaria-n-6316-2013>. Acesso em: 16 maio 2019.

SÃO PAULO. **Decreto nº 42.832, de 6 de fevereiro de 2003**. Dispõe sobre a criação dos Centros Educacionais Unificados na cidade de São Paulo. São Paulo: Câmara Municipal, 2003. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sp/s/sao-paulo/decreto/2003/4283/42832/decreto-n-42832-2003-cria-os-centros-educacionais-unificados-que-especifica>. Acesso em: 16 maio 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Conversando com o PPP 2010**. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação. 2010. Documento Interno.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Documento Orientador 2** - Orientações gerais para discussão do PPP 2017. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação. 2017. Documento Interno.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014a, p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SOARES, Carmen Lúcia. Pedagogias do corpo: higiene, ginásticas, esporte. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 75-86.

SOMOS quem podemos ser. Intérprete: Engenheiros do Hawaii. Compositor: Humberto Gessinger. *In*: OUÇA o que eu digo: não ouça ninguém. São Paulo: Estúdios BMG Ariola, 1998. 1 CD, faixa 2.

SOUZA, Ricardo de. **A educação social em espaços de experimentação pedagógica: as potencialidades dos CEUs**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata S.L., 2007.

STEINBECK, John. **As vinhas da ira**. Tradução Herbert Caro e Ernesto Vinhaes. Rio de Janeiro: BestBolso. 2013.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/70553618/Julia-Varela-e-Fernando-Alvarez-Uria-Maquinaria-Escolar-1>. Acesso em: 16 maio 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 7-72.

APÊNDICE A – PRÉ-ROTEIROS DE ENTREVISTAS

Gestão Escolar

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO – APRESENTAR, LER E ASSINAR

Dados pessoais/ profissionais

Formação profissional

Tempo de atuação do magistério

Percurso profissional até chegar ao CEU

Tempo de atuação na gestão

Inserção na gestão (convite, apresentação de projeto, indicação)

Trabalho como gestor

Ser gestor - Expectativas e dificuldades

Ser visto como gestor

Incômodo no exercício da função

Encantamento

Relação com e na gestão

O papel de cada um

O contexto escolar

O significado do CEU

Os profissionais do CEU

Os professores de cada segmento

As crianças e a comunidade

O Contrato Funcional

O PPP

O que é para a gestão

O que é para os profissionais

O que é para a comunidade

O que é o Projeto Pedagogia Participativa

Ênfase na gestão democrática

As práticas pedagógicas

Momentos formativos

Jornada formativa

Acompanhamento da gestão

Relações com as famílias

Projetos didáticos

Relação com coordenadores

Relação com vice-diretores

Relação com diretora

O que é bom e ruim na gestão escolar?

A máxima “manda quem pode obedece quem tem juízo” vale?

***Professor (demais profissionais)**

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO – APRESENTAR, LER E ASSINAR

Dados pessoais/ profissionais

Formação profissional

*Tempo de atuação do magistério

Percurso profissional até chegar ao CEU

Inserção na escola (indicação, remoção)

Trabalho como professor (outro segmento)

Expectativas e dificuldades

Ser visto como professor

Incômodo

Encantamento

Relação com os demais colegas

Ser professor no CEU

O contexto escolar

O significado do CEU

Os profissionais do CEU

Os professores de cada segmento

As crianças e a comunidade

Relação com a gestão escolar

Contrato Funcional

O PPP

E você

Para os demais profissionais

Para a comunidade

Projeto Pedagogia Participativa

Gestão democrática

As práticas pedagógicas

Relações com as crianças

Relações com as famílias

Projetos didáticos

Momentos formativos

Acompanhamento da coordenação pedagógica

Relação com coordenadores

Relação com vice-diretores

Relação com diretora

Orientações da gestão

O que é bom e ruim na gestão escolar?

A máxima “manda quem pode obedece quem tem juízo” vale?

APÊNDICE B – QUADRO COMPARATIVO

QUADRO COMPARATIVO			
Descrições/atribuições de cargos constantes dos Estatutos do Magistério e dos Profissionais da Educação de São Bernardo do Campo			
Ano/ Atribuições	1998¹	2008²	2013³
Cargo/ Função			
Diretor	<p>Promover condições para a reflexão (frequente e regular) sobre os projetos pedagógicos, adequando-os aos princípios educacionais e bases teóricas que sustentam o currículo e a compreensão do desenvolvimento do educando. Participar da elaboração do projeto pedagógico, com a Secretaria de Educação e Cultura, e garantir a sua execução.</p>	<p>Garantir, no âmbito escolar, os princípios democráticos e participativos para envolver toda a equipe escolar e a população usuária na proposição de objetivos e ações para o Projeto Pedagógico Educacional da Unidade Escolar. Propiciar, em conjunto com os demais membros da equipe gestora, a articulação entre Propostas Curriculares, metas da Secretaria, Regimento Escolar e o Projeto Pedagógico Educacional da Unidade Escolar, objetivando constantes avanços da qualidade da Educação Municipal e o sucesso da aprendizagem por meio da compreensão do seu processo de desenvolvimento.</p>	<p>Garantir, em conjunto com a Equipe Gestora, a articulação entre Propostas Curriculares, metas da Secretaria de Educação, Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, com base nos princípios e diretrizes para a Educação, exarados na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pela Secretaria de Educação, objetivando constantes avanços da qualidade da Educação Municipal e o sucesso da aprendizagem. Garantir, no âmbito escolar, os princípios democráticos e participativos, para envolver toda a equipe e comunidade escolar na proposição de objetivos e ações para o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.</p>
Assistente de Diretor escolar/ Vice-diretor	<p>Participar da elaboração do Plano Escolar.</p>	<p>Participar da elaboração do Plano Diretor.</p>	<p>Participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. Atuar em equipe multidisciplinar, desenvolvendo estratégias que contribuam para a participação e envolvimento da comunidade com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.</p>

Coordenador Pedagógico	Não há este cargo no Estatuto.	<p>Propiciar, em conjunto com o Diretor Escolar, a articulação entre Propostas Curriculares, metas da Secretaria, Regimento Escolar e o Projeto Pedagógico Educacional da unidade escolar, com base nos princípios e diretrizes para a Educação, exarados na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pela Secretaria, objetivando constantes avanços da qualidade da Educação Municipal e o sucesso da aprendizagem.</p> <p>Coordenar, junto com o Diretor Escolar, a elaboração do Projeto Pedagógico Educacional da unidade escolar onde atua.</p> <p>Organizar ações pedagógicas e demandas de trabalho, de acordo com as especificidades estabelecidas pelo currículo da educação infantil e de cada etapa do desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, objetivando a transposição didática para a prática docente dos objetivos, diretrizes e metas definidas pela Secretaria e pelo Projeto Pedagógico Educacional da unidade escolar.</p>	<p>Propiciar, em conjunto com a Equipe Gestora, a articulação entre Propostas Curriculares, metas da Secretaria de Educação, Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, com base nos princípios e diretrizes para a Educação, exarados na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pela Secretaria de Educação, objetivando constantes avanços da qualidade da Educação Municipal e o sucesso da aprendizagem.</p> <p>Coordenar, junto com a Equipe Escolar, a elaboração do Projeto Pedagógico Educacional da unidade escolar onde atua.</p> <p>Coordenar, junto com o Diretor Escolar, a elaboração do Projeto Pedagógico Educacional da unidade escolar onde atua.</p> <p>Organizar ações pedagógicas e demandas de trabalho, de acordo com as especificidades estabelecidas pelo currículo da unidade escolar onde atua, objetivando a transposição didática para a prática docente dos objetivos, diretrizes e metas definidas pela Secretaria e pelo Projeto Político Pedagógico.</p>
Professor	<p>Participar da elaboração do projeto pedagógico educacional.</p> <p>Participar da elaboração do currículo da unidade escolar.</p>	<p>Ministrar aulas de acordo com a modalidade de ensino em que atua, garantindo, no planejamento destas, a articulação entre Propostas Curriculares, metas da Secretaria, Regimento Escolar e Projeto Pedagógico Educacional da Unidade Escolar, com base nos princípios e diretrizes para a Educação, exarados na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e da Secretaria, objetivando</p>	<p>Ministrar aulas na educação básica de acordo com as etapas e modalidades de ensino e/ou atuar no atendimento educacional especializado, garantindo, no planejamento, a articulação entre Propostas Curriculares, metas da Secretaria, Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, com base nos princípios e diretrizes para a Educação, exarados na Constituição Federal, Lei de</p>

		<p>constantes avanços da qualidade da Educação Municipal e o sucesso da aprendizagem.</p> <p>Assumir seu papel profissional como integrante da equipe escolar, articular paradigmas teóricos à prática docente, em projetos pedagógicos e conteúdos programáticos assumidos como projeto coletivo da escola.</p> <p>Participar da elaboração do Projeto Pedagógico Educacional da escola, propondo alterações ou inclusões para a execução dos programas e projetos de ensino, objetivando o melhor desempenho das atividades docentes e discentes.</p> <p>Organizar e realizar reunião com pais ou responsáveis, manter permanente contato com os mesmos e informá-los dos objetivos do Projeto Pedagógico Educacional, do seu plano de aula e da aprendizagem dos educandos.</p>	<p>Diretrizes e Bases da Educação e da Secretaria, objetivando constantes avanços da qualidade da Educação Municipal e o sucesso da aprendizagem.</p> <p>Participar do Projeto Político Pedagógico da escola onde atua, propor alterações ou inclusões para a execução dos programas e projetos de ensino, objetivando o melhor desempenho das atividades docentes e discentes.</p>
Oficial de escola	Não há menção ao PPP nas atribuições.	O cargo deixa de compor o Estatuto.	Participar da construção do Projeto Político Pedagógico juntamente com todos os membros da comunidade escolar.
Inspetor de Aluno	Não há menção ao PPP nas atribuições	O cargo deixa de compor o Estatuto.	Participar, zelar e organizar a movimentação da comunidade escolar nas atividades sociais e culturais da escola e em trabalhos curriculares previstos no Projeto Político Pedagógico.

¹ Lei nº 4681, de 26 de novembro de 1998. Dispõe sobre o ensino público municipal, o estatuto do magistério do município de São Bernardo Do Campo, criação do quadro técnico educacional, plano de cargos e carreiras dos profissionais da educação.

² Lei nº 5820, de 3 de abril de 2008. Dispõe sobre o ensino público municipal, o estatuto do magistério do município de São Bernardo Do Campo, criação do quadro técnico educacional, plano de cargos e carreiras dos profissionais da educação.

³ Lei nº 6316, de 12 de dezembro de 2013. Dispõe sobre o estatuto e plano de carreira dos profissionais do magistério e servidores da educação básica do ensino público municipal.

ANEXO A – REDE DE ESCOLAS

Quadro de escolas da Rede de SBC com atendimento múltiplo (2018 – 1º semestre)	
Perfil das escolas	Número de escolas
Fundamental	27
Fundamental – EJA	30
Fundamental – Polo DA	1
Fundamental - EJA – Pré-escola	3
Fundamental – Pré-escola	8
Fundamental – Pré-escola– Creche	3
Fundamental – Pré-escola – Creche - EJA	2
Fundamental – Especial	2
EJA - PEAT	1
EJA - Polo DA	1
TOTAL	78

Levantamento das escolas com atendimento a ensino fundamental.

Fonte: Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo

ANEXO B – DECRETO MUNICIPAL – CRIAÇÃO DO CEU

Decreto Municipal nº 6.199, de 13 de Abril de 2012. Criação do CEU.

LEI Nº 6199, DE 13 DE ABRIL DE 2012

Denomina Centro Educacional Unificado - CEU Ricardo Ricci* o equipamento público instalado no próprio municipal codificado como c-003-092, antigo v. Clube, ilustrado na planta a0-1607, abrangendo os edifícios designados como blocos a e b, teatro e ginásio, e dá outras providências.

Projeto de Lei nº 5/2012 - Executivo Municipal

LUIZ MARINHO, Prefeito do Município de São Bernardo do Campo, faz saber que a Câmara Municipal de São Bernardo do Campo decretou e ele promulga a seguinte lei:

Art. 1º Passa a denominar-se "CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEU RICARDO RICCI", o equipamento público instalado no próprio municipal codificado como C-003-92, antigo V. Clube, ilustrado na planta A0-1607, abrangendo os edifícios designados como Blocos A e B, Teatro e Ginásio.

Art. 2º Integra esta Lei anexo único contendo a biografia da homenageada.

Art. 3º As despesas com a execução desta Lei correrão à conta das dotações orçamentárias próprias.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

São Bernardo do Campo, 13 de abril de 2012

LUIZ MARINHO
Prefeito

MARCOS MOREIRA DE CARVALHO
Secretário de Assuntos Jurídicos e Cidadania

JOSÉ ROBERTO SILVA
Procurador-Geral do Município

CLEUZA RODRIGUES REPULHO
Secretária de Educação

* Adotamos aqui o nome fictício dado à unidade escolar.

Fonte: Site Leis Municipais/São Paulo

Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-bernardo-do-campo/decreto/2012/1815/18155/decreto-n-18155-2012-dispoe-sobre-a-criacao-e-alteracao-da-denominacao-de-unidades-escolares-da-rede-municipal-de-ensino-e-de-unidades-administrativas-da-secretaria-de-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 16 maio 2019.

ANEXO C – TAREFAS DA GESTÃO ESCOLAR

DIVISÃO DE TRABALHO EQUIPE DE GESTÃO (ADMINISTRATIVO)	
ATIVIDADE	RESPONSÁVEL
SECRETARIA DA ESCOLA <ul style="list-style-type: none"> • Organização do espaço • Divisão de tarefas • Funcionamento geral • Serviço de transporte • SOMAR • PRODESP • Matrículas • Remoção • Chaves • Conselho Tutelar 	Gabriela
SECRETARIA DA ESCOLA <ul style="list-style-type: none"> • Planilhas de materiais de escritório • Planilhas de materiais de higiene • Planilhas de materiais de limpeza 	Márcia
SECRETARIA DA ESCOLA <ul style="list-style-type: none"> • Organização do fluxo de comunicados/redes 	Oficiais
INSPETORES <ul style="list-style-type: none"> • Formação • Organização das tarefas • Observação das atividades realizadas 	Gabriela Márcia Carla
IMPLANTAÇÃO DE ESPAÇOS E ORGANIZAÇÃO DO QUADRO DE HORÁRIO PARA USO DOS MESMOS <ul style="list-style-type: none"> • Ateliê; Sala de jogos • Biblioteca; Multimídia • Brinquedoteca • Refeitório • Situações específicas de planejamento pedagógico (Coordenação Pedagógica) 	Márcia
LIVRO DE COMUNICADOS <ul style="list-style-type: none"> • Organizar no Livro de Comunicados as Redes, comunicados etc. que necessitem da ciência do professor e ou demais funcionários • Acompanhamento e verificação da circulação do Livro de Comunicados 	Carla
FREQUÊNCIA DE FUNCIONÁRIOS <ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento do fechamento da folha de frequência • Controle de faltas de funcionários (Márcia) • Substituição (Márcia) • Autorização de faltas abonadas (Márcia) 	Secretaria Márcia (mês par) Carla (mês ímpar)
MANUTENÇÃO <ul style="list-style-type: none"> • Solicitação de manutenção (OAS, SE) • Solicitação de desratização • Solicitação de dedetização • Solicitações diversas 	Gabriela /Márcia
CONTROLE DE FREQUENCIA DE ALUNOS <ul style="list-style-type: none"> • Caderneta de chamada (orientações de preenchimento, conferência mensal) • Controle de faltas de alunos e encaminhamentos 	Márcia Creche e infantil Carla Fundamental
RECEBIMENTO E PEDIDO DE UNIFORME	Márcia Inspetores

ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS DIVERSOS <ul style="list-style-type: none"> • Bilhetes • Autorização • Avisos (transporte, cozinha, funcionários envolvidos) • Estudo de meio • Conselho Ano/ciclo • Reunião de pais • Jovens dentistas • Recesso • Sábado letivo 	Carla
COZINHA <ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento do serviço prestado pela ERJ • Organização do espaço (cozinha e refeitório) • Alimentação Especial/Cardápio diferenciado 	Márcia
LIMPEZA <ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento do serviço pela GUIMA • Observação da limpeza dos espaços e encaminhamentos se necessário • Orientação à Líder ou Supervisora • Observação da organização do DML 	Márcia
ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS ESPAÇOS <ul style="list-style-type: none"> • Salas de aula (organização, aspecto) • Corredores • Salas dos professores • Sala multiuso; Biblioteca • Recepção; Escadas • Rampas • Sala de reunião • Sala de descanso • Sala tempo de escola • Sala GCM • Almoxarifado, material pedagógico • Ateliê 	Márcia Inspetores
RECEBIMENTO E PEDIDO DE MATERIAL ESCOLAR E DIVERSOS	Carla Inspetores
BENS PATRIMONIAIS	Gabriela Secretaria
LAVANDERIA	Márcia
APM PDDE	Gabriela Secretaria
TRANSPORTE ESCOLAR	Márcia Secretaria
TEMPO DE ESCOLA <ul style="list-style-type: none"> • Situações específicas de planejamento pedagógico para eventos 	Carla Coordenadora Pedagógica Fundamental
ATENDIMENTO AOS PAIS	Equipe gestora
ESTUDO DO MEIO	Márcia
CONSELHO MIRIM	Carla
BEI	Carla
HTPC	Márcia - Creche e infantil Carla - Fundamental

Fonte: PPP CEU Ricardo Ricci

ANEXO D – EXCERTOS DO CONTRATO FUNCIONAL**CONTRATO FUNCIONAL – 2015**

- Caso o aluno esteja com febre, doente ou apresente algum sintoma, o educador deve procurar a equipe de gestão para que os encaminhamentos necessários sejam dados. Na ausência de elemento da equipe gestora, procurar o inspetor-referência da modalidade.
- O almoço para os funcionários será servido a partir de 12h15 até o término, na cozinha da creche.
- Paredes de sala de aula, corredores etc.: nenhum tipo de material pode ser colado com fita dupla face ou durex; optar por varais, painéis de exposição e trabalhos pendurados (desde que sejam leves), nos suportes de metal aparentes até que se providencie local adequado (murais). Todos os materiais expostos nestes painéis (chamadinhos, cartazes, calendários etc.) precisam estar na altura dos alunos da turma, de forma que sejam visíveis e acessíveis a todos. Quanto aos aquários, é permitido colocar trabalhos, desde que seja garantida a visibilidade do interior da sala de aula.
- Salas dos professores: esses espaços serão destinados a reuniões com pequenos grupos de educadores, planejamento, pesquisa e leitura em livros, revistas e outros materiais pedagógicos, quadro de avisos (diariamente os educadores deverão se organizar para verificar se há novos avisos no quadro branco (uso funcional do quadro com informes de caráter geral), acolhimento de educadores (entrada, saída, cafezinho, bate papo), observado sempre o bom senso de não colocar lixo com resto de comida nas lixeiras da sala dos professores e, sim, na lixeira que fica na copa.
- Lousas brancas: limpar com apagador específico ou flanela; não utilizar nenhum produto de limpeza (inclusive álcool) e nem colar fitas adesivas (não pode ser usada como mural), pois estes produtos retiram o verniz que permite a aderência da tinta. Fixar esta informação em todos os setores, incluindo merenda, limpeza etc.
- USO DO TELEFONE E FAX: o uso do telefone, computador e fax é restrito a assuntos profissionais. No atendimento de necessidades urgentes, solicitar autorização da gestão. Serão anotados recados dos telefonemas recebidos para os funcionários, com marcação de quem recebeu o recado.
- LOCAIS RESTRITOS AO SERVIÇO - SECRETARIA E COZINHA: pela especificidade do serviço, não será permitida a circulação de outros funcionários.
- O horário de descanso dos alunos é horário de trabalho do educador, portanto, este deve estar atento às necessidades das crianças (acolher, embalar o sono, cuidar) e simultaneamente ocupar-se de tarefas pedagógicas sempre que possível, como o planejamento e o registro.
- Adoção de princípios básicos de limpeza: descarga após o uso, cuidado com absorventes usados (este deve ser enrolado em papel higiênico ou na própria embalagem), assento limpo e seco após o uso, papel no cesto de lixo, não deixar o rolo de papel higiênico caído no chão (ao deixar o banheiro, após o uso, refletir “eu gostaria de encontrar o banheiro dessa maneira?”). Manter em bom estado de uso e funcionamento o micro-ondas, pois a demanda é grande no horário de almoço.

- Diálogo entre professor e equipe de limpeza: comunicar quando alguma atividade diferenciada será realizada na sala, implicando o uso de materiais que possam dificultar um pouco o processo de limpeza. No caso, os cuidados do professor devem ser redobrados e a equipe de limpeza deverá compreender a ocorrência. Deve haver a comunicação de ambas as partes, sempre que houver necessidade.
- Todos que colocarem seus veículos na frente do prédio devem estacionar a 45 graus da guia da calçada, compreendendo-se que, desta forma, o espaço será otimizado, contribuindo para uma maior capacidade de carros. O estacionamento disponibilizado se encontra ao lado do bloco I. Neste, a disposição dos carros deve ser criteriosa, a fim de que a entrada e a saída de veículos não sejam dificultadas ou impossibilitadas. Além disso, os carros deverão ser estacionados atrás da faixa branca (à frente desta, o espaço é destinado aos transportadores).
- Caso fiquem alunos após o horário, estes ficarão com um membro da equipe de gestão e, na ausência deste, com um inspetor de aluno.
- Manter o diário de classe diariamente em ordem, retirando-o e guardando-o em local próprio, na sala dos professores. Deverá ser mantido na escola. Será vistado mensalmente pela PAD. Para os professores da creche, o professor da manhã ficará responsável por pegar o diário e ao professor da tarde ficará a responsabilidade de devolvê-lo.
- Medicamentos serão administrados mediante solicitação dos pais, acompanhados de receita médica, com o nome do aluno(a), assinatura do médico e atualizada. Orientar as famílias para programar a administração do medicamento em casa. Quanto a remédios de uso contínuo, estes poderão ser ministrados na escola, observada receita médica atualizada.
- Faz-se necessário a presença de um funcionário da equipe de limpeza, tanto no refeitório, quanto no banheiro, para garantir a manutenção da limpeza de ambos os espaços durante o recreio do fundamental e do infantil III, IV e V.
- Orientar os alunos sobre o uso consciente dos espaços coletivos, bem como durante os momentos de trânsito e atividades de movimento, para não atrapalhar as atividades realizadas nas demais salas, principalmente durante o sono do Infantil de 0 a 3 anos. Os Educadores devem ter controle quanto às saídas dos alunos da sala.
- Quanto à assiduidade do aluno, cabe ao professor informar à coordenação/direção a partir de cinco faltas consecutivas, sem justificativa, em impresso próprio para tal informação.
- Deve ser anotado, diariamente, em planilha própria no refeitório, o número de alunos presentes, sendo isto uma solicitação da chefia da merenda para controle de alimentos consumidos.
- Entregar à secretaria os atestados médicos para serem arquivados em pastas próprias, na mesma data em que forem entregues os diários de classe, junto com eles (sempre até dia 04 do mês subsequente), para controle da quantidade de faltas, necessária para a organização quanto à Bolsa Família.
- Evitar deixar a sala de aula sozinha. Quando houver necessidade de sair, contar com o colega da sala da frente. Na impossibilidade desta opção, chamar um funcionário que estiver disponível e mais próximo, inspetor ou oficial. Em caso de recusa de ajuda do funcionário, comunicar à Equipe Gestora.

- Os filhos menores de funcionários/professores só poderão vir à escola em “dias especiais”. Quando houver a necessidade da vinda à escola de filhos maiores, cônjuge, parentes ou conhecidos (para conversar, trazer ou pegar algo), estes deverão se dirigir à secretaria, identificar-se e aguardar o funcionário vir atendê-los. O não cumprimento deste item poderá acarretar advertência para o funcionário.
- Os materiais deverão ser requisitados com antecedência e ser entregues em até 24 horas.
- O uso de DVDs deve ser de forma moderada, com intencionalidade, e não apenas como forma de distração e ocupação do tempo.

CONTRATO FUNCIONAL ESPECÍFICO CRECHE

INFORMAÇÕES GERAIS

- O presente contrato foi construído, junto com o grupo docente e equipe gestora, para melhor fluidez do trabalho pedagógico.
- O contrato foi pensado para que os professores pudessem ter AUTONOMIA para realizar algumas demandas, quanto ao contato com familiares, questões de saúde das crianças e pequenas decisões do cotidiano escolar.

CASOS DE DOENÇAS

- **VÔMITOS/DIARREIA:** ligar para as famílias nos casos de vômitos e diarreia a partir da 2ª vez; fazer outras observações tais como: se a criança comeu na escola, se o vômito foi seguido de diarreia ou vice versa; em caso de demora da família, comunicar à gestão.
- **ASSADURA:** em casos de assaduras, ligar para a família se houver ferimentos na pele da criança. Se aparentar apenas vermelhidão, registrar na agenda.

QUEDAS E MACHUCADOS

- Comunicar à gestão em casos de quedas e machucados mais graves como: cortes, galos etc.; avisar as famílias e/ou ligar para o SAMU.

LIGAÇÕES AS FAMILIAS

QUEM FARÁ AS LIGAÇÕES?

O professor ou auxiliar farão as ligações nos casos de doenças, seguindo as orientações já citadas, e irão anotar no caderno próprio que estará ao lado do telefone; procurar na rotina o melhor momento para fazer as ligações.

Exemplo: Berçário inicial – ligação as 10h - motivo febre – aluna Maria.

QUANDO É NECESSÁRIO FAZER LIGAÇÕES?

- casos de doenças já citadas;
- comunicar à gestão: casos de urgência e emergência: quedas, machucados, suspeitas, dúvidas etc.;
- não usar o próprio celular.

AGENDAS

- Os bilhetes escritos para as famílias devem ser coerentes e NUNCA em tom de ameaça ou cobrança, sempre como uma ação formativa, buscando a parceria entre escola e família.

CONVERSA COM AS FAMÍLIAS

- Conversas na porta: evitar conversas com as famílias na porta, primeiro porque o atendimento daquele momento é exclusivo para as crianças que demandam de cuidado e atenção e segundo que alguns assuntos devem ser abordados em local próprio.
- Não se exaltar com familiares na porta.
- Agendamento com as famílias para conversas: conversas específicas ou delicadas, fazer agendamento com as famílias nos horários de HTP ou HTPC.

ENCAMINHAMENTOS MÉDICOS

QUANDO SERÁ ENVIADO PELA ESCOLA?

- Nos casos em que os sintomas persistirem, após contato com a família via agenda, telefone e sem resposta sobre tratamento específico.

QUANDO SERÁ DEVOLVIDO PELA FAMÍLIA?

- Nos casos em que aparentar doença infectocontagiosa, vamos pedir urgência à família, em outros casos vamos aguardar a devolutiva.

REUNIÃO COM PAIS

POSTURA DOS EDUCADORES

- Diante de qualquer dificuldade, procure sempre a coordenação, busque auxílio e não "desabafe" com os pais suas frustrações ou necessidades, pois, desta forma, passam para os pais insegurança.
- Em questões estruturais e ou de provimento da Prefeitura/Secretaria de Educação, é necessário solicitar aos pais que conversem com a gestão, ou mesmo que se informem sobre o que podem fazer e o que o Conselho de Escola já fez desde 2013.
- Os informes e combinados devem sempre ser passados como ação formativa e nunca como imposição ou cobrança.
- Lembrem-se que a fala na Reunião com Pais deve ser sempre condizente com a Concepção de Educação e de Infância.

SUBSTITUIÇÕES

- Rotina fixa na sala de aula.
- Carômetro (foto e nome das crianças para chamadinha e colmeia).
- Ajudar o substituto com atitude acolhedora, principalmente aqueles que não conhecem a rotina da creche (professores da unidade mas de outro segmento ou de outra unidade escolar).

JORNADA FORMATIVA

- Os quadros foram pensados de acordo com a rotina de nossa escola e dos momentos de mais "pico" na creche, que demandam mais cuidado e atenção. Garantimos que em grande parte dos momentos de *Almoço – higiene (escovação/ uso do banheiro / troca de fraldas) – sono com 3 educadores.*

HTP

- Conforme Resolução da Secretaria de Educação nº2/2014, art. 8º, o Horário de Trabalho Pedagógico, realizado na Unidade Escolar, será em atividade de planejamento, preparação de aulas, avaliação do trabalho dos alunos, em atendimento a pais de alunos e em colaboração com a Gestão da Unidade escolar.
- Aguardar novas orientações da S.E para 2015.

CONTRATO FUNCIONAL ESPECÍFICO DO INFANTIL

ENTRADA ATRASADA / SAÍDA ANTECIPADA

- Questionar na recepção a justificativa da saída antecipada.
- Proposta para autorização de retirada antecipada ou saída em atraso com campo de justificativa, preenchido na recepção.
- Atrasos reincidentes na entrada e saída, deverão ser acompanhados e investigados, casos específicos devem ser registrados no Caderno de Ocorrências.

INDICATIVOS DE SAÚDE E ATESTADOS MÉDICOS

- Atestados médicos entregues no início do mês subsequente na secretaria da escola para anexar ao prontuário do aluno, escrever o nome da criança a lápis para facilitar a identificação.
- Em casos de acidentes graves, a escola se organiza para levar a criança ao Pronto Socorro e informar a família, que também acompanhará o atendimento.

SÍNTESES DE HTPC

- Critério estabelecido com o grupo, ordem alfabética inversa.
- Estruturação do texto a critério do responsável pelo Registro.

PLANO DE FORMAÇÃO EM HTPC'S

- Prosseguirá com a Proposta do ano anterior, no plano de formação embasado na Rotina, tempo e espaços no ambiente escolar.
- Buscará contemplar os temas levantados no questionário das Necessidades Formativas do grupo, englobando na Proposta Formativa estabelecida.
- Para os temas que possibilitarem, teremos espaço de socialização das práticas, por meio de registros e uso de mídias.

PÁTIO DO PISO A PARA USO DAS TURMAS DO INFANTIL

- Poderá ser usado pelas turmas do Infantil às Quartas-Feiras, no período da manhã, das 8h às 9h30 e, no período da tarde, das 13h30 às 15h.
- Organização dos professores para divisão dos horários e espaços.

ORGANIZAÇÃO DE SAÍDA COLETIVA E EXECUÇÃO DO HINO NACIONAL

- Hino Nacional para as turmas do Infantil: Acontecerá às quartas-feiras, às 11h, no período da manhã, e às 16h, no período da tarde. As PAPES serão responsáveis pela organização do aparelho de som.
- Saída Coletiva: é uma conquista do grupo e pode ser valorizada por meio dos diferentes talentos. Acontecerá em dia diferente da execução do Hino Nacional.
- O grupo elencará sugestões para esses momentos.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

- Acontecerá na última sexta-feira de cada mês, com a colaboração da auxiliar Andrea, na apresentação das histórias.
- Os horários e agrupamentos definidos serão os mesmos para todos os meses, salvo se houver necessidade de alteração por conta de outras demandas da escola.
- O Espaço utilizado para essa proposta será a Sala Multiuso.

CONTRATO FUNCIONAL ESPECÍFICO DO FUNDAMENTAL

SAÍDA DOS ALUNOS DE TRANSPORTE

- Saída do Fundamental: 1º anos - monitores passarão nas salas e levarão os alunos ao ponto de encontro do Piso C. Outros anos/ ciclos (2º ao 5º) professores de sala liberam os alunos em fila para o vão central do Piso C, onde os monitores estarão aguardando os alunos. Seguir o horário de saída de transporte: 11h40 e 17h40.

Hino

- Fundamental: sexta-feira
 - Manhã: Ciclo Inicial - às 11h e Ciclo Final - às 11h15.
 - Tarde: Ciclo Inicial - às 17h e Ciclo Final - às 17h15.

Cota de Xerox

- Preencher formulário próprio e aguardar 72 horas para autorização e encaminhamento para cópias pelas CPs.

REQUISICÃO DE MATERIAIS

- Preencher o formulário próprio e deixar na porta do material pedagógico com até 48 horas de antecedência. O inspetor separará o material e entregará para o professor.

PLANO DE AÇÃO

- Deve permanecer dentro da pasta amarela na sala dos professores após o período de aula e não deve ser retirado da escola. Caso haja necessidade de retirá-lo por algum motivo, anotar a retirada em caderno próprio na sala da Coordenação.

PLACAS INFORMATIVAS NA PORTA

- O professor deverá confeccionar plaquinhas, informando onde a turma está naquele momento. Ex.: Estamos na Bei, Educação Física. Almoço etc., facilitando a localização dos alunos.

SUBSTITUTO E PROFESSOR 40 HORAS

- Os professores realizarão substituição em todas as modalidades da escola. Nos dias em que não estiverem escalados para substituir, assumirão o papel de professor-parceiro, realizando trabalho, junto à professora titular da sala, auxiliando os alunos em defasagem e/ou os demais alunos da classe, de acordo com o planejamento da professora regular.
- Professores substitutos também substituirão professores especialistas, caso não haja falta de professores do regular.

AULAS DOS PROFESSORES DE ÁREAS

- No momento de aula de Educação Física e Arte, o professor do regular deverá apagar a lousa e desocupar a sala para que este a ocupe, caso seja necessário. Neste momento, o espaço físico e os alunos estão sob responsabilidade do professor especialista.
- Se ocorrer algum acidente ou outro tipo de ocorrência durante as aulas de Educação Física ou Arte, o professor deverá anotar no caderno de ocorrência da sala, comunicar o professor do regular e se houver necessidade anotar na agenda do aluno o ocorrido.

ANEXO E – DECRETO MUNICIPAL – ALTERAÇÕES**Decreto de alteração da nomenclatura do CEU.**

Decreto Nº 20.316, de 13 de Março de 2018 - Dispõe sobre criação ou alteração de denominação de Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.

Art 3º. Ficam alteradas as nomenclaturas das seguintes unidades escolares:

- I. De “Centro Educacional Unificado Celso Daniel” para “Escola Municipal de Educação Básica Celso Daniel”;
- II. De “Centro Educacional Unificado Luiz Gushiken” para “Escola Municipal de Educação Básica Luiz Gushiken”;
- III. De “Centro Educacional Unificado Ricardo Ricci*” para “Escola Municipal de Educação Básica Ricardo Ricci”;
De “Centro Educacional Unificado Ricardo Ricci II” para “Escola Municipal de Educação Básica Ricardo Ricci II”.

* Adotamos aqui o nome fictício dado à unidade escolar.

Fonte: Site Leis Municipais/São Paulo

Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-bernardo-do-campo/decreto/2018/2032/20316/decreto-n-20316-2018-dispoe-sobre-criacao-ou-alteracao-de-denominacao-de-unidades-escolares-da-rede-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 16 maio 2019.