

ESCOLA E EDUCAÇÃO: RELAÇÕES DE PODER EM FOCO

SCHOOL AND EDUCATION: POWER RELATIONS IN FOCUS

Anderlyne Marques Caetano Lazzaretti [1]
Evelyne Marques Caetano [2]

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir a escola como espaço de trabalho e as correlações de força e poder que permeiam as tomadas de decisões do processo educacional. A escola como espaço de formação intelectual tem a sua estrutura organizacional caracterizada pela complexidade político-administrativa similar às regras administrativas das empresas, bem como, também, é permeada pelas relações de conflitos. Historicamente, as sociedades usaram a ideologia do poder e do saber para educar os comportamentos dos sujeitos. Nas concepções de Michael Foucault, a escola como espaço de trabalho tem usado o poder e o saber para disciplinar e formatar corpos e mentes de acordo com as ideologias dominantes dos contextos sociais. De forma hierarquizada, o poder disciplinar é distribuído em rede por meio dos discursos da verdade que provocam diferentes reações como a vaidade, a repulsa, o medo, o respeito ou a submissão dos corpos. A teoria educacional afirma que, mesmo que haja as relações de poder, a gestão escolar deve ser pautada pelas relações democráticas de participação ativas dos sujeitos nas tomadas de decisões. O compartilhamento de responsabilidades, de maneira autônoma e crítica, deve ser o caminho para a efetividade da qualidade do processo educativo.

Palavras-chave: Escola. Educação. Poder.

Abstract: The present article aims to discuss the school as a work space and the correlations of strength and power that permeate the decision making of the educational process. The school as a space for intellectual training has its organizational structure characterized by political-administrative complexity similar to the administrative rules of companies, as well as, it is also permeated by conflict relations. Historically, societies have used the ideology of power and

[1] Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal da Grande Dourados (2015) e pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais, pela Faculdades Integradas do Vale do Ivaí, ano 2017.

[2] Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2019).

knowledge to educate subjects' behaviors. In Michael Foucault's conceptions, the school as a work space has used power and knowledge to discipline and shape bodies and minds according to the dominant ideologies of social contexts. In a hierarchical way, disciplinary power is distributed in a network through discourses of truth that provoke different reactions such as vanity, repulsion, fear, respect or submission of bodies. Educational theory states that, even if there are power relations, school management must be guided by democratic relations of active participation of subjects in decision-making. The sharing of responsibilities, in an autonomous and critical manner, must be the path to the effectiveness of the quality of the educational process..

Keywords: School. Education. Power.

Introdução

A educação é uma atividade sociocultural, um processo amplo de formação humana, de forma intencional ou difusa, com diferentes objetivos e visões de mundo. Oliveira e Heuser (2017), seguindo as concepções de Foucault, afirmam que a educação é considerada uma força ideológica que é imposta aos indivíduos como meio de torná-los mais polidos, formatados ou encaixados em determinados valores, normas e conhecimentos já estabelecidos e a serem construídos para o futuro. Neste contexto, a educação, como um processo cultural, é permeada por relações de poder, que disseminam os discursos e as regras consideradas como verdadeiras para o saber e os tipos de disciplina necessários para a infância, a juventude e as relações adultas do indivíduo.

As sociedades usam de dispositivos disciplinares para moldar, educar e quadricular os corpos segundo a ideologia local. A disciplina é usada como uma força de conhecimento, dominação e de utilização dos corpos. A “escala do poder que se aplica sobre o corpo atinge até o nível do movimento, do gesto, das atitudes do corpo, da rapidez de execução de suas tarefas” (VALVERDE, 1997, p. 145). Estudos têm mostrado que a educação por meio da escola é uma força que atua na disciplinarização dos indivíduos de acordo com a ideologia utilitária presente.

Considerando tais afirmações, o texto tem como objetivo discutir a escola como espaço de trabalho e as correlações de força e de poder que permeiam as tomadas de decisões do processo educacional. O propósito é desvelar como a escola trabalha segundo as orientações de força normativas externas e como são desenvolvidas as suas próprias relações de poder entre as dimensões administrativas e pedagógicas.

Souza (2009) afirma que não é possível pensar a escola e a educação como espaços neutros e fora da realidade social e política. Realidades essas que são permeadas por correlações de poder e que se expressam nos programas educacionais desenvolvidos pelas instituições escolares. Como um contrato firmado entre governos, diretores, coordenadores, professores e demais integrantes, faz-se necessário que as interações sociais escolares, tanto interna quanto externas, sejam pautadas pela representatividade democrática, de participação conjunta.

A escola enquanto espaço de trabalho

A educação conceituada como meio de apropriação de valores e conhecimentos culturais e científicos se dá em diversos setores da sociedade. Da família à escola e até o espaço de trabalho, torna-se necessário o desenvolvimento de atividades pedagógicas que promovam a socialização dos saberes e procedimentos construídos pelas práticas sociais. Na visão de Libâneo (2008), os novos desafios das demandas sociais, a valorização do conhecimento acadêmico e a multiplicidade de exigências do mercado de trabalho trazem novas exigências na formação do sujeito como pessoa e como trabalhador, portanto, também trazem novas responsabilidades para a escola enquanto espaço de trabalho intelectual.

A escola se faz uma instituição típica das transformações sociais e culturais, que foi pensada para ser um agente de transmissão de saberes universais e específicos de gerações para gerações. A transmissão dos saberes não se dá de forma estática, sem provocar mudanças. À medida que os demais setores da sociedade vão inovando, também os saberes se renovam e com esse movimento a escola se transforma para atender as novas exigências de formação humana.

A escola, como espaço de formação intelectual, tem a sua estrutura organizacional caracterizada pela complexidade político-administrativa de burocratização das relações de trabalho, similares em muitos aspectos às regras administrativas das empresas, como, por exemplo, a demarcação do espaço físico e do horário, a necessidade de profissionais remunerados, de hierarquia, de objetivo social, de clientela e de inúmeros outros aspectos formais e informais.

Tardiffe e Lessard (2005) apontam diversas características que fundamentam as relações escolares, que se distinguem da maioria de outras ocupações sociais trabalhistas e se conformam na pedagogia escolar. Nessa pedagogia, as relações de trabalho são permeadas por práticas e instrumentos de trabalho, como os exercícios, a memorização, a repetição, as correções e recompensas, os exames e os deveres. Também, a pedagogia escolar se apresenta de forma

codificada, “é objetiva e escrita; ela é endereçada a coletividades de alunos, é impessoal e regulamentar” e tem o poder de impor vários:

comportamentos sociais que se tornarão, em seguida, tipicamente escolares: posturas e atividades corporais regulamentadas, controle de presença e dos movimentos, controle do tempo, vigilância dos alunos pelos mestres, obediência, etc. [...] a escola utiliza diferentes instrumentos (livros, cadernos, manuais, quadros, etc.) que têm em comum o fato de serem artefatos transmissores da cultura escrita e de saberes escritos, codificados, objetivados. (TARDIFFE E LESSARD, 2005, p. 59).

O discurso educacional legitima a escola como uma instituição necessária para a transmissão dos conhecimentos universais e específicos, de determinado contexto cultural. Tragtenberg (1985) explica que, para cumprir tal função, a escola precisa de um quadro de pessoal com status de docência, ou seja, o processo de trabalho da escola tem que ser desenvolvido essencialmente na responsabilidade de um professor, que deve comungar os objetivos e projetos de socialização, de moralização e instrução de alunos. Dessa forma, o professor, com o status de docência, assume a responsabilidade de ser o guardião do sistema de saberes necessários para a formação de mentes e corpos aptos para atender as determinações do mercado.

Segundo Valverde (1997), as reflexões de Foucault apontam que toda a conformação de infraestrutura física e pedagógica de uma instituição social, no caso a escola, é intencionalmente distribuída para promover a disciplina e a dominação dos corpos baseadas em dois elementos: a vigilância e a utilidade. Valendo-se dos elementos vigilância e utilidade, a escola tem como função ser agente de socialização de conhecimentos gerais e específicos, considerados como necessários para o desenvolvimento pessoal, cognitivo, profissional, cultural e social do alunado.

Nessa conjuntura, a escola como espaço privilegiado do saber, representada pela figura do professor, constitui-se em um instrumento de reprodução das ideologias de poder do Estado. Ou seja:

a escola se constitui num observatório político, um aparelho que permite o conhecimento e controle perpétuo de sua população através da burocracia escolar, do orientador educacional, do psicólogo educacional, do professor ou até dos próprios alunos. A escola se constitui num centro de discriminação, reforçando tendências que existam no “mundo de fora”. O modelo pedagógico instituído permite efetuar vigilância constante. As punições escolares não objetivam acabar ou “recuperar” os infratores, mas “marcá-los” com um estigma, diferenciando-os dos “normais”, confiando-os a grupos restritos que personificam a desordem, a loucura ou o crime. (TRAGTENBERG, 1985.

p. 04).

Desse modo, como espaço de constituição e disseminação do saber, a escola também é considerada como uma instituição que compõe e dissemina as relações de poder no trabalho cotidiano. Na percepção de Foucault, saber e poder se relacionam de forma conjunta, visto que quando o profissional detém o discurso do saber sobre algo, ele também detém o discurso do poder de agir sobre algo. Nessa perspectiva, o saber é compreendido como um:

conjunto de elementos constituído no campo de uma formação discursiva em conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas num tempo e espaço. Diz-se, com isso, que em determinado momento, emite-se certo enunciado e isso que fora dito se configura como um saber verdadeiro, o qual, ao ser ensinado por meio da relação de poder, atua de maneira disciplinar, produzindo o indivíduo. Assim, um saber, ao ser edificado, é reproduzido por instituições que atuam como uma maquinaria social, produzindo indivíduos que se comportam e se conduzem a partir desse saber. (OLIVEIRA, HEUSER, 2017, p. 94).

Na realidade, a escola e diversas outras organizações estatais e públicas têm como propósitos gerir o saber, o fazer e o poder, portanto, comungam com os mesmos dilemas de administrar, vigiar, disciplinar pessoas, recursos e conflitos, visando obter o máximo de utilidade dos corpos e, neste contexto, são estabelecidas e disciplinadas as relações de poder como imposição da ordem e de tempo útil.

Relações de poder no trabalho escolar

De acordo com as palavras de Lucchesi (2003), como todo contexto social, as relações de trabalho da escola são permeadas pelas relações de poder que são evidenciadas por diversas manifestações, como o ódio, o orgulho, as vaidades, as lutas, as resistências, as imposições e as divergências. Essas manifestações não se apresentam de maneira explícitas, mas de modo dissimulado, distribuídas nas relações afetivas do cotidiano, o que dá a determinadas pessoas o entendimento de que seja o detentor do poder de decisão, quando na verdade, a maioria das suas decisões são ações previstas e impostas pela legalidade formal.

Jardim (2010) considera que a educação escolar, em sua estrutura administrativo-peda-

gógica, tem a capacidade de ajustar cada indivíduo dentro de uma racionalidade de controle de espaços, corpos, funções, atribuições, classes, avaliações, aprovações e reprovações. Na realidade, o “sujeito é investido por uma relação de poder/saber e tem sua subjetividade esculpida, por meio das ações sobre suas ações de modo com que ele corresponda à urgências históricas locais” (OLIVEIRA, HEUSER, 2017, p. 94), já determinadas. O investimento do poder-saber no indivíduo é comparado com uma:

correlação entre o corpo disciplinado e o gesto disciplinado. A correlação entre corpo e objeto manipulado pelo corpo consiste numa codificação instrumental do corpo. O caráter do poder disciplinar aparece como tendo uma função de síntese e de laço coercitivo com o aparelho de produção, constituindo uma estratégia que vai dar na ascensão da burguesia. Os procedimentos disciplinares se deparam com um organismo que é o corpo (máquina natural) com as exigências orgânicas do seu comportamento. Aos poucos o organismo e suas exigências vão substituindo a física do movimento meramente mecânico do corpo. Assim, o poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e celular, mas também natural e orgânica (VALVERDE, 1997, p. 148).

A educação escolar, segundo as teorias de Foucault, tem intenções claras de dominar mentes e tornar corpos dóceis, ou seja, a educação escolar, já partindo da arquitetura das instituições, constitui-se em um discurso que institui e legitima um “sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos” (JARDIM, 2010, p. 10), símbolos, estes, considerados como essenciais para tornar o indivíduo educado socialmente.

Na escola, o discurso do sistema de valores sociais é resguardado e redistribuído pelo aparato legal da gestão escolar. Souza (2009) considera que a gestão escolar é um fenômeno político e palco de disputa e de dominação, no qual são estabelecidas de forma hierárquicas as microrrelações. Em primeiro lugar está o poder do diretor como o principal articulador do processo educacional, tendo como função organizar e disciplinar as microrrelações de poder que perpassam o contexto escolar, de forma que as pessoas possam desempenhar suas funções no processo educativo. Em sua posição de destaque:

situa-se aqui, a importância do diretor como articulador de todas essas variáveis e sua imagem como interprete de um papel institucional que lhe garantem o direito de co-

brar e de tomar medidas para o bem estar de todos. Ele não apenas desenvolve o aspecto político-pedagógico do processo, mas também o legal [...] O modo como o poder é exercido na escola vincula-se à ideologia e ao quadro de valores dos seus dirigentes e dirigidos, afetando as relações de trabalho dentro da instituição (LUCHESE, 2003, p. 04).

De acordo com a fala de Luchesi (2003), certamente, a figura do diretor tem grande importância no contexto escolar como articulador do processo de ensino. Logo em seguida, toma destaque a figura do coordenador pedagógico, que tem a função de coordenar as atividades do processo pedagógico, fazendo o papel de interlocutor entre o diretor e os professores. Oliveira (2017) explica que no desempenho do seu papel, o coordenador pedagógico também impõe o seu poder de forma explícita ou, dissimulada em relações afetivas, por meio do supervisamento, da vigilância, das cobranças e de “sugestões” de atitudes e de ações do professor.

Horta (2007) considera que na sua posição hierárquica, o coordenador pedagógico se coloca como perito detentor de conhecimentos, de discursos investidos de verdades que faltam ao professor, ou seja, o conhecimento do coordenador pedagógico se coloca sempre um passo à frente do conhecimento do professor.

Tomando a terceira posição na escala de hierarquia das relações de poder na escola está a figura do professor, aquele que realmente vai dar efetividade ao processo de ensino. No contexto da sala de aula, o professor é considerado como o “guardião de um saber estratificado, como o gerente de sua distribuição, como o profeta da necessidade do trabalho e do mérito vinculado a um esforço redentor, finalmente, da vontade que tudo salva” (TRAGTEMBERG, 1985, p. 04). Nessa posição de destaque, o professor vai atuar como reproduzidor das forças de poder materializadas no sistema ideológico, na figura diretor e do coordenador pedagógico.

O poder de força, agora, vai atuar e exigir prestações de contas dos alunos. Esse poder será demonstrado em cobranças de atitudes, comportamentos, gestos e de aprendizagens. Almeida (2014) compreende que, por muito tempo, toda a organização do tempo, espaço, classes, séries, disposição dos móveis e aparatos da sala de aula tinham como objetivos a disciplinarização dos alunos. As tarefas escolares sempre foram avaliadas e valoradas pelo tempo, pelos aspectos estéticos e por notas que representavam prêmios ou punições.

Na escola, é prática comum do professor, segundo a visão de Foucault, o uso do poder para moldar os corpos e comportamentos dos alunos em forma de práticas, conteúdos, provas, exames, testes, aprovações, advertências, repreensões, reprovações, suspensões, entre outras. Portanto, constata-se que:

o professor, utilizando a sua autoridade, impede que ocorram falhas e conduz o processo de ensino e aprendizagem, sendo o corpo considerado objeto e alvo do poder e pode ser submetido a adiestramento para obedecer e responder a exigências. O dispositivo que possibilita produzir uma individualidade obediente é a disciplina. Logo, a escola é uma instituição em que o poder disciplinador faz-se presente. Isso evidencia que a educação contemporânea ainda tem sua base na dominação, pois ocorre por meio da normalização. As relações de poder em que os alunos são submetidos nas instituições escolares os direcionam a uma educação para a obediência, construindo indivíduos submissos não só no ambiente escolar, como também, para os diversos âmbitos de sua vida, inibindo a formação de um sujeito crítico e autossuficiente (ALMEIDA, 2014, p. 282).

Diante dessa afirmação, entende-se que, mesmo com toda evolução dos conceitos educacionais que defendem a formação do sujeito para a liberdade, para o pensamento crítico e para a cidadania, o sentido disciplinador da educação ainda está presente no contexto escolar.

Segundo Freire (2005), a construção do conhecimento escolar deve valorizar e respeitar a dignidade e a autonomia do educando em sua curiosidade, seu gosto estético, sua linguagem e inquietudes. O professor autoritário, com suas exigências e imposições tende a podar e castrar as inquietudes do educando, o professor de bom senso, que escuta e que dialoga, se vale da rigorosidade dos métodos e dos conteúdos para colaborar com o desenvolvimento pleno da autonomia do aluno.

Coordenação pedagógica e as relações de poder para com professores

Souza (2009), Placco, Almeida e Souza (2012) discutem elementos e aspectos que compõem as relações políticas, de poder, do sentido de democracia e do papel do coordenador pedagógico na gestão dos processos escolares. O cargo de coordenador pedagógico tem sua origem na função do supervisor escolar e foi regulamentado pela Lei n. 5692/1971 tendo como denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico e professor coordenador. As atribuições desses profissionais foram definidas dentro do rol de normas e regras gerais e estabelecidas pelas legislações estaduais e municipais, entre elas estão: avaliação, supervisão e organização de alunos, professores e das práticas pedagógicas, organização de conselhos e a implementação de ações de formação continuada dos professores.

Pesquisas de Horta (2007) discutem que, teoricamente, o coordenador pedagógico tem a “missão” e o poder de provocar, de formar e de despertar a consciência reflexiva do professor como se fosse uma tarefa unitária. Nessa perspectiva, o papel do coordenador pedagógico está pronto e acabado, contrariando a concepção de construção de identidade pelas interações dialéticas do contexto escolar. A pesquisadora explica que essa perspectiva precisa ser questionada, pois o papel do coordenador pedagógico como dono do poder e do conhecimento coloca o papel do professor na posição de alienado, sem vontades e atitudes próprias, como um ser que precisa ser orientado e libertado de sua ignorância.

É preciso considerar que as identidades dos profissionais da educação vão se constituindo nas interações dialéticas cotidianas, que são produzidas pelas correlações de força, de poder, de adesão, de rejeição, de identificação ou não identificação com o contexto escolar, e também, nas parcerias, nas trocas de experiências e no compartilhamento do conhecimento educacional. É neste sentido que Souza (2009) explica que a gestão escolar é um fenômeno político e palco de disputa, de dominação, que, também, pode ser de parcerias entre seus agentes.

Atualmente, a escola como palco de disputa das correlações de força impõe ao coordenador pedagógico inúmeras tarefas, porém, não lhe oferece meios condizentes para a formação necessária e a reflexão sobre a suas atitudes. O coordenador tem que fazer, tem que cumprir as determinações trazidas das secretarias de ensino pelo diretor e tem que exigir competências, responsabilidades e disciplina dos professores e alunos. Dessa forma, o coordenador pedagógico “ocupa uma posição intermediária na hierarquia escolar, por isso, este exerce e sofre, ao mesmo tempo, influências das estratificações de poder contidas nas relações sociais entre ele e a comunidade escolar”. (OLIVEIRA, 2017, p. 87).

Entre as ações evidenciadas nas pesquisas de Oliveira (2017) sobre a atuação do coordenador pedagógico, destaca-se a ação de vigilância sobre o trabalho dos professores e o comportamento dos alunos. Rotineiramente, o coordenador pedagógico é chamado para resolver conflitos, para cobrar atitudes, comportamentos e responsabilidades entre estes. O mesmo tem que manter a vigilância para que o processo de ensino seja eficiente, dentro do possível esperado de seus agentes.

No processo escolar, a vigilância e a disciplina sobre os outros são requisitos considerados como necessários para a obtenção da racionalidade de tempo e de eficiência no trabalho do diretor, do coordenador, do professor, bem como, da aprendizagem dos alunos. Como em outros contextos funcionais, na escola:

a vigilância hierarquizada, contínua e funcional institui novas mecânicas de poder e,

graças a essa vigilância, a disciplina pode funcionar como um sistema, como uma máquina. A disciplina é mais que uma arte de dividir os corpos nos seus devidos lugares e de retirar e acumular o tempo dos corpos. A disciplina precisa compor as forças, isto é, as peças de modo combinado para obter utilidade e eficácia, deve formar um tempo composto, onde os tempos individuais se juntam para extrair a maior quantidade de forças possível de cada um e combiná-las para um resultado ótimo. A disciplina ordena, tática e estrategicamente, a sociedade dos corpos submetidos (VALVERDE, 1997, p.150).

Seguindo a linha de pensamento, Jardim (2010) considera que a educação escolar pode ser considerada como um saber pedagógico que se instala como uma força disciplinar, permeada dos discursos de verdades sobre os corpos e, neste contexto, o coordenador pedagógico assume importância nos papéis de supervisor, disciplinador, avaliador e condutor das ações dos outros. Desse modo, cabe aqui a indagação: assumindo tais papéis, sobra tempo para o coordenador pedagógico refletir sobre suas próprias ações e promover a formação continuada dos professores, bem como, a própria formação?

Pesquisas neste campo têm demonstrado que não. Segundo Placco, Almeida e Souza (2012), o coordenador pedagógico que deveria ser o interlocutor dos processos formativos dentro da escola, especialmente da formação continuada dos professores, rotineiramente vai assumindo diferentes atribuições que nem sempre lhe compete. Pelo excesso de atribuições, a função de promover a formação continuada dos professores fica prejudicada, considerando que esta é uma função essencial, visto que, “a formação continuada em serviço, feita no dia a dia da escola, produz resultados mais efetivos de melhoria do ensino do que oficinas e cursos oferecidos aos professores” (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2012, p. 760) de maneira pontual.

Franco (2016), em suas pesquisas, critica a configuração técnico-científica da formação pedagógica desenvolvidas para coordenadores e professores pelas Secretarias de Ensino e pelas escolas. A mesma afirma que a formação pedagógica, que deveria ser espaço de reflexões sobre todo o contexto escolar, inclusive como espaço de discussões sobre as relações de poder, tornou-se uma prática instrumental, tecnicista, tecnológica e não-reflexiva. Da forma como a formação pedagógica é desenvolvida, impede a integração do sujeito com a sua ação prática, bem como, impede ou dificulta as interações entre as teorias e suas práticas.

O aprimoramento profissional pedagógico de coordenadores, professores e de todo efetivo da escola deveria estar estruturado em quatro elementos fundamentais: “a gestão, o projeto político-pedagógico, a organização e articulação do currículo e o investimento no desenvolvimento profissional dos professores dentro de uma realidade escolar” (LIBÂNEO, 2008, P.174),

desse modo, a formação continuada não poderia ser resumida em treinamentos esporádicos e eventuais. Considerando a importância da articulação entre estes elementos, caberia ao:

Não profissional da coordenação pedagógica, perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador; crítico e comprometido. (...) a formação contínua do professor haverá de ser feita, buscando-se o papel ativo do educador que, através da reflexão, adquirirá conhecimento crítico de sua ação pedagógica, podendo a partir daí reconstruir os condicionantes de sua existência, os pressupostos de suas escolhas cotidianas, bem como se reconstruir como pessoa, como identidade.(FRANCO, 2016, p. 20).

Horta (2007) concorda que a formação continuada entre professores e coordenadores deve ser realizada por meio de ações compartilhadas, de trocas interativas de conhecimentos, de experiências pedagógicas e pessoais, de forma democrática e nunca por meio de imposições, autoritarismo, troca de favores e submissões. No contexto educativo, poder e saber devem ser desvelados e compreendidos como elementos presentes no processo educativo, como instrumentos de formação pedagógica e de organização no processo educativo, porém, o poder que organiza não pode ser utilizado como uma força que oprime e que atrapalha a criatividade e a liberdade na construção do saber de todos.

Desvelando o sentido da coordenação pedagógica democrática

Paulo Freire foi um educador que defendeu, de forma ardorosa, o sentido da prática pedagógica democrática. O mesmo afirmava que, toda prática educativa só teria valor se fosse comprometida com a formação da autonomia do educando. Cada palavra ou frase aprendida precisava ser contextualizada e discutida em termos políticos, econômicos, culturais e sociais. As questões da opressão, do autoritarismo, da reflexão e da autonomia se faziam presentes em seus textos.

Segundo palavras de Leite, Silva e Silva (1992), Paulo Freire defendia uma escola aberta e autônoma, como espaço de todos, e defendia a democratização das relações escolares por meio da participação efetiva da sociedade. A gestão escolar deveria ser construída nas práxis

pedagógica e administrativa, de maneira política, crítica e reflexiva, como um processo de formação permanente e comprometida com um projeto político pedagógico participativo e mais humano.

Neste sentido, a escola seria considerada como um espaço público, de participação socio-cultural e como meio de transformação das realidades dos grupos sociais locais. A escola deveria ser uma instituição de construção coletiva do conhecimento, na qual, por meio das práticas pedagógicas e das interações sociais, seriam construídas as identidades dos seus sujeitos.

Com base nos ensinamentos de Freire, Salvador (1989) se perguntava quais seriam os saberes necessários para a construção da identidade do coordenador pedagógico com perfil democrático. Como resposta, entendia que a sua força e saberes estavam entranhadas nas ações compartilhadas, nos momentos de reflexão sobre a prática pedagógica e na comunhão democrática de saberes e de fazeres com o grupo. Desse modo, ela entendia que:

É no grupo que a coordenação se efetiva, que os saberes se confrontam e na reflexão com/sobre eles se modificam e se enriquecem. É nas parcerias com os teóricos, na formação inicial e contínua, no grupo, que os saberes se constroem, se transformam, emergem. É no grupo em sua articulação, o lugar do coordenador. É no grupo que os saberes se revelam, os projetos afloram, as habilidades se desenvolvem, os valores se solidificam, a competência se constrói. É no trabalho, na reflexão de cada um que o grupo se constrói. É nele que o diálogo se faz, que se aprende a ouvir para ser ouvido, que se desenvolve o ouvido pensante, sensível, atento, que discrimina, que detecta o momento certo de intervir. É no grupo que a parceria se cristaliza, que provoca a troca e com ela, ganhos, cada um mais enriquecido (SALVADOR, 1989, p. 153).

Pensar a coordenação pedagógica nestes termos significa pensar a educação como um processo coletivo, de parcerias, no qual o poder é partilhado de forma democrática entre todos os responsáveis, visando a qualidade educativa, o reconhecimento das oportunidades e das potencialidades, bem como, buscando as soluções para os conflitos, necessidades, carências, fracassos e entraves que fazem parte do cotidiano escolar.

Neste movimento de parcerias democráticas, o diretor, os coordenadores e professores precisam ter claro que a gestão escolar não pode ser um processo de controle e de dominação sobre os outros agentes da escola. É preciso entender que a gestão escolar com sentido democrático se constitui em um processo político amplo, sustentado no “diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação” (SOUZA, 2009, p.136), para que o proces-

so educativo possa ser desenvolvido da melhor forma possível.

Neste entendimento, Souza (2009) compreende que a educação não será vista apenas como espaço de ensinar e aprender, no qual os sujeitos determinam o poder sobre os outros. Pelo contrário, a educação será concebida como um processo de gestão política e democrática, de participação coletiva, dialógica e efetiva, em que se identificam problemas, discutem e deliberam as tomadas de decisões.

Considerações finais

Com as discussões discorridas neste texto, foi possível formar uma compreensão mais ampla sobre como a escola se constituiu socialmente em um espaço de trabalho permeado pelas relações de poder. A escola foi intencionalmente criada para educar corpos e mentes, visando a preservação e reprodução dos valores culturais, políticos, econômicos e sociais, a produção de bens e serviços e a convivência social. Desse modo, a escola é considerada uma instituição política e reprodutora das ideologias dominantes.

Por ser uma instituição política, as ações e decisões da escola são estabelecidas em forma de hierarquia. Seguindo as teorias de Foucault, as relações de poder na escola são distribuídas em rede, nas quais o sujeito que assume um posto mais alto tem o poder sobre o outro que está abaixo. No caso da escola, o poder maior está nas mãos do diretor, que tem a função de gerir todo o processo administrativo-pedagógico. O diretor é a própria figura do poder que pode provocar atitudes de medo, de indignação e de subserviência sobre técnicos administrativos, coordenadores, professores e alunos, enquanto deveria estar em evidência o respeito e a parceria.

A teoria educacional tem demonstrado que, pela imposição da força, as relações escolares perdem em qualidade e criatividade. A mesma tem defendido que a educação escolar deve ser desenvolvida pela visão democrática, pelo sistema de compartilhamento de responsabilidades e de compromissos. Desse modo, entende-se que toda organização técnico-pedagógica da escola deve ser pautada pelo sentido da gestão democrática, enfatizando a importância das relações de parcerias, enxergando a realidade e buscando caminhos e alternativas que possam promover a igualdade de participação nas relações pessoais e pedagógicas do espaço escolar.

Referências

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi. Relações de poder no cotidiano escolar: análise e reflexões da relação aluno-escola. **Educação por Escrito**. UFSCAR, SP, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article>.

FRANCO, Maria Amélia R. Santoro. Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**. Processos e práticas. Ed. Leopodanum. Santos, SP, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. (Coleção Leitura). São Paulo, Paz e Terra, 2010.

HORTA, Patrícia Rossi Torralba. **Identidades em jogo: o duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental I na constante construção de seus papéis**. Dissertação de mestrado. USP, São Paulo, 2007. Disponível em: www.teses.usp.br/tde25062007-120102 > pt-br.

JARDIM, Alex Fabiano Correia. Michel Foucault e a educação: o investimento político do corpo. **Revista Unimontes Científica**. MG, 2010. Disponível em: www.ruc.unimontes.br.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Revisada e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2008.

LEITE, Maria Nilda de A Teixeira; SILVA, Maria Filomena de Freitas; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. Paulo Freire: a gestão colegiada na práxis pedagógico-administrativa. **Caderno Balanço Geral**. SME/SP, SP, 1992. Disponível em: www.acervo.paulofreire.org.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. O diretor da escola pública, um articulador. In: ALONSO, Mirtes. **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 2003.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. In: **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**. Processos e práticas. Ed. Leopodanum. Santos, SP, 2016.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. As relações de poder entre o coordenador pedagógico e o diretor da escola: algumas considerações. **Revista Educação e Emancipação**. UFMA, MA, 2017. Disponível em: www.periodicoseletronicos.ufma.br.

OLIVEIRA, Eduardo Alexandre Santos; HEUSER, Ester Maria Dreher. **O dispositivo discipli-**

nar nos estudos de Michel Foucault. 2017. Disponível em: www.periodicos.ufpb.br.

PLACCO, Vera Maria N. SOUZA, Vera L. T. de Souza, ALMEIDA, Laurinda R. de Almeida. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa.** SP, 2012. Disponível em: www.scielo.br/scielo.

SALVADOR, Cristina Maria. A coordenação pedagógica: uma releitura a partir de Paulo Freire. **Freire I Plenária Pedagógica**, maio SP/SME, maio 1989. Disponível em: www.acervo.paulofreire.org.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Revista em Educação.** Belo Horizonte, MG, 2009. Disponível em: www.scielo.br/scielo.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. A escola como organização do trabalho docente. In: **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. Disponível em: www.scielo.br/scielo.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. **Educação e Sociedade.** Unicamp, Campinas, 1985. Disponível em: [periodicos.uem.br > EspacoAcademico >](http://periodicos.uem.br/EspacoAcademico).

VALVERDE, João Batista. Funcionamento do Poder e Dispositivo Disciplinar em Foucault. **Fragmentos de Cultura.** Goiânia, 1997. Disponível em: www.jornaleletronicofivj.com.br.

Como citar

LAZZARETTI, A. M. C.; CAETANO, E. M. Escola e educação: relações de poder em foco. Revista Ipê Roxo, Jardim, volume 3, número 1, páginas 40-55, abril 2021.