

MEMÓRIA, PROJETO E INSTITUIÇÕES

Artur Motta

*Estar dentro e fora de uma posição ao mesmo tempo
– ocupar um território e ficar vagando ceticamente pela fronteira –
é, com frequência, de onde brotam as idéias mais intensamente criativas.
É um lugar cheio de recursos para se estar,
mesmo que nem sempre seja isento de dores (EAGLETON)¹*

Há poucas semanas, no Seminário do Grupo EscolasRio², fiz referência à expressão *memória e projeto*, usada por Gilberto Velho³ quando trata da identidade social dos indivíduos.

Na ocasião, apresentava a aplicação prática de mínimos éticos à escola⁴, e utilizei a expressão no contexto institucional, afirmando que, assim como os indivíduos, toda instituição constrói sua identidade a partir das suas memórias e dos seus projetos; no caso específico da escola, por aquilo que se explicita nas suas práticas e no seu Projeto Político-Pedagógico.

A afirmação provocou uma certa curiosidade, até porquê se fez completar por outras idéias, também elas, de certo modo, bastante provocadoras...

A partir das sugestões recebidas de participantes do Grupo EscolasRio, decidi aprofundar algumas daquelas idéias e, para tanto, me utilizo deste texto.

1. A contribuição de Hargreaves: a relação com o tempo.

Em diversas culturas, percebe-se ritos de passagem do tempo, atribuindo a este os significados mais diversos, seja em relação ao que já se fez, ao que se pretende ou ao que se espera fazer. Visto, porém, sem os seus aspectos simbólicos, o tempo se revela tão-somente um processo socialmente padronizado para comparar, por via indireta, processos que não podem ser diretamente cotejados (ELIAS, 1998:7).

Atualmente, superadas as discussões que o viam como reificado ou como uma forma de representação, o tempo é percebido como uma síntese que permite situar os acontecimentos em relação ao curso das vidas individuais, aos movimentos das sociedades e aos eventos físicos reiterativos da natureza.

Esta síntese permite diferenciadas sensações em relação ao tempo e formas também diferentes de se manifestar e se posicionar em relação a ele. É o que ocorre no caso dos professores, para quem o tempo é elemento muito importante da estruturação do seu trabalho (HARGREAVES, 1998:105).

Apesar de uma aparência de objetividade e neutralidade, a vivência dos professores confirma as afirmativas de Elias, no sentido de que as estruturas temporais são um produto da ação humana e têm, portanto, uma duração interior que varia de pessoa para pessoa, constituindo, assim, sua dimensão subjetiva.

Estas variações de tempo estão relacionadas a elementos interiores, como nossos projetos/interesses e nossas memórias, assim como a elementos exteriores, tais quais as

¹ **EAGLETON, TERRY.** Depois da Teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

² Seminário realizado no Colégio Notre Dame, Ipanema, Rio de Janeiro, em 12/09/2009.

³ **VELHO, Gilberto.** Memória, identidade e projeto: uma visão antropológica. *Revista TR, Rio de Janeiro, 95:119/126, out-dez, 1988.*

⁴ Através de Palestra de Marcelo Andrade, Professor do Departamento de Educação da PUC-Rio.

exigências que nos são colocadas pelos papéis sociais que assumimos na vida. É assim que variam os tempos subjetivos de pessoas com diferentes ocupações, ainda que dentro de uma mesma organização, como é o caso dos professores e dos gestores escolares.

Enquanto os gestores lidam, em grande medida, com o tempo objetivo e racional, próprio da atividade administrativa, distantes, em certo sentido, da realidade das relações da sala de aula, o professor experimenta sentimentos diversos em relação ao mesmo tempo, diante das condições concretas que enfrenta cotidianamente.

Em nossa pesquisa, revelaram-se mecanismos e estruturas que permitem o permanente diálogo entre essas percepções subjetivas e diferenciadas de tempo, seja nos espaços de encontro individual da coordenação pedagógica ou de área/disciplina com cada professor, seja nas reuniões gerais com toda a equipe. Não se trata, nestes espaços, de estabelecer diferenças que se excluem, mas sim, de enriquecerem-se mutuamente as percepções subjetivas, a partir das trocas ali efetuadas.

Além desta dimensão subjetiva, o tempo precisa ser analisado sob um segundo aspecto, que é o sociopolítico. Segundo Hargreaves (1998:149), a dimensão sociopolítica do tempo (que se refere ao modo como certas formas de tempo se tornam administrativamente dominantes) é um elemento central do controle administrativo que é exercido sobre o trabalho dos professores, revelando-se em dois elementos: a separação e a colonização.

A *separação* refere-se, como o próprio nome sugere, a certas práticas em que alguns pensam o trabalho e outros o realizam; ou ainda, a situações em que o fato educativo é visto compartimentado, de tal modo que, em relação a ele, os diversos setores e profissionais têm diferentes atuações em momentos distintos.

A *colonização*, por sua vez, é o modo pelo qual aquele que seria o tempo privado dos professores passa a ser utilizado como um tempo a serviço da instituição, seja ele o tempo do recreio, do intervalo, os momentos antes do início ou após o término das atividades, etc. Em situações nas quais o professor dispõe de tempo fora da sala de aula, (para estudo e preparação das aulas ou para atendimento aos alunos e famílias), este tempo é visto, muitas vezes, pelo pessoal da gestão, como um tempo a serviço da instituição e que, portanto, pode ser direcionado por ela do modo que bem entender, à revelia do que teria sido planejado pelo professor.

Uma clara distribuição planejada dos tempos dos professores, para além do seu trabalho na sala de aula, constitui-se em fator de construção de um clima institucional favorável ao trabalho como um todo e à positividade das experiências dos professores na instituição.

Um terceiro aspecto a ser considerado é o tempo micropolítico, ligado à distribuição do tempo na escola e nos sistemas educativos, seja em relação à carga horária atribuída a certas áreas do currículo (privilegiadas com mais tempo, em relação a outras consideradas menos importantes), seja em relação ao tempo conferido ao professor para atividades longe da sala de aula.

Esta situação constitui-se num dos elementos constituintes da lógica de estratégias concorrenciais entre os professores que convivem com as discrepâncias de tempo entre os componentes curriculares.

Outra questão micropolítica é o fato de o professor da educação básica poder dispor de um tempo fora da sala de aula, seja para que finalidades forem, na medida em que este fato se associa a uma valorização do profissional por parte da instituição ou do sistema.

De tudo o que pudemos refletir e registrar acerca do tempo, convém enumerar algumas premissas importantes a seu respeito.

A primeira delas é que mais tempo não garante, por si mesmo, a mudança educativa (HARGREAVES, 1998:108), pois o modo como o tempo é usado determina os resultados desse uso.

A segunda premissa é de que o desenvolvimento dos docentes é incompatível com sua redução ao papel de executor de diretivas alheias: pode ser mais útil conceder mais flexibilidade e mais responsabilidade aos professores na gestão e distribuição do seu tempo e oferecer-lhes mais controle sobre aquilo que deve ser desenvolvido no seu âmbito (HARGREAVES, 1998:127).

Assim, de inimigo do professor, causador de sensações desconfortáveis de intensificação e exploração do seu trabalho, o tempo pode transformar-se em aliado das práticas docentes diante das novas exigências postas à educação na contemporaneidade.

Isto nos permite perceber a importância de que a gestão esteja atenta às vivências do professor no curto, no médio e no longo prazo.

Reafirmo, portanto, aquilo que apresentei em minha Tese de Doutorado¹: a íntima relação entre a gestão pedagógica praticada na escola e as possibilidades de transformação do espaço escolar em lugar e em território, através da vivência do trabalho docente na forma de experiências significativas que favorecem a construção de narrativa de vida por parte dos professores. Na ocasião de sua defesa, atribuí à gestão pedagógica das práticas docentes, uma parcela considerável de responsabilidade para que se estabelecessem as condições para essas vivências em cada escola.

A idéia da transformação de *espaço* em *lugar* (quando se tratar de experiência individual) e *território* (quando a experiência for coletiva) está intimamente vinculada às experiências vividas, na medida em que a transformação se dá a partir dos significados que os indivíduos e/ou os grupos atribuem aos espaços. De certa forma, vem ao encontro dos questionamentos que levantei por ocasião da minha pesquisa de Mestrado:

Que possibilidades teria a escola, de constituir-se enquanto espaço de construção de narrativas de vida para alunos e professores? Existiriam mecanismos e/ou estruturas pedagógicas capazes de favorecer essa construção? Que impedimentos se interporiam? Seriam possíveis parcerias com outras instituições para isso?

Com esta reflexão, abrimos um link para outra contribuição apresentada no Seminário a que nos referimos. Agora, trata-se da idéia de Gaston Bachelard, para quem não existiria o tempo: o que existe é a memória de espaços que foram significativos.

2. A contribuição de Gaston Bachelard - não existe o tempo: o que existe é a memória de espaços que foram significativos.

Para Hargreaves (1998:12), avaliar com precisão as possibilidades e limites dos professores é algo que só se torna possível se compreendemos seus desejos (tanto no

sentido da transformação quanto do conservadorismo), assim como as condições que produzem, reforçam ou enfraquecem tais desejos. E tanto os desejos quanto as condições ultrapassam os limites da educação, o que nos obriga a analisá-los à luz de um referencial mais amplo, capaz de operar *na transição sócio-histórica de um período de modernidade para outro de pós-modernidade* (op. cit. 27).

A chamada condição pós-moderna trouxe para o centro do processo de personalização a realização pessoal e o respeito à singularidade subjetiva, em tais níveis que *o ideal moderno de subordinação do indivíduo a regras racionais coletivas foi pulverizado*. Esta centralidade do indivíduo se faz acompanhar de uma tal valorização das experiências imediatas do presente que *a confiança e a fé no futuro se dissolvem*. A redução do investimento nas questões coletivas, porém, não se traduz somente numa *auto-absorção hedonista, mas também na necessidade de se reagrupar com seres idênticos, não só para se tornar útil e exigir novos direitos como também para se libertar, para organizar os problemas íntimos por meio do contato, do vivido, do discurso na primeira pessoa: a vida associativa, instrumento psicológico* (LIPOVETSKY, 2005:XV-XXIV).

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

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

Como se vê, o primeiro e o segundo conjunto de reflexões a que nos referimos permitem afirmar que as condições sociais contemporâneas, caracterizadas por uma centralidade do individualismo e por uma perda das questões coletivas e utópicas, pode constituir-se num entrave para que o professor construa uma narrativa de vida tal, que seja capaz de mobilizar o aluno na elaboração da sua própria história. Entretanto, o fato deste individualismo manifestar sua atenção aos individualismos que lhe são idênticos, na forma do associativismo, pode se constituir no espaço de construção de uma nova forma de manifestação política. Esta, em lugar de criticar as limitações que excluem mutuamente o associativismo e os modos tradicionais de fazer política, busca os princípios de bem comum que vinculam uns e outros. Nesta tarefa, a escola da contemporaneidade se apresenta como espaço e tempo com possibilidades de realizar esta vinculação, o que nos remete ao terceiro e último conjunto de reflexões.

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

da experiência pré-moderna, autores contemporâneos propõem o estabelecimento de novos vínculos entre o espaço e o tempo:

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

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

Este vínculo exige que se lide com a ordem temporal e a ordem espacial, não como propriedades naturais dos indivíduos e dos grupos, mas como algo a ser *experimentado* através da cultura e, portanto, algo que pode ser aprendido. Em alguns momentos, a escola experimenta esta aprendizagem: o estudo do relógio e do calendário faz parte do conteúdo de algumas disciplinas, assim como a representação e a medida dos espaços escolares se prestam ao trabalho de outras. Mas a vinculação a que nos referimos neste trabalho é de outra natureza.

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

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

Neste trabalho, o conceito de experiência se apóia nas contribuições de Dubet (1994:94-95), para quem *a experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte*, ao mesmo tempo que é uma atividade cognitiva, na medida em que constrói, verifica e experimenta o real⁵.

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

⁵ A Literatura pode auxiliar na compreensão deste conceito. Em Khaled (2005:32), lemos: *Éramos duas crianças que tinham aprendido a engatinhar juntas, e não havia história, etnia ou religião que pudesse alterar isso.*

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

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

É importante considerar, ainda, que o projeto individual não é isolado, pois depende de um conjunto de fatores sociais que constituem seu campo de possibilidades, isto é, o ambiente que viabiliza gradações variadas para sua realização. Sob este aspecto, o projeto não apenas supõe a existência de outros indivíduos, como é o *instrumento básico de negociação da realidade com outros atores, individuais ou coletivos* (op. cit.:103).

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

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

3. A contribuição do estado nascente de Francesco Alberone - é próprio de toda instituição trair o carisma que a originou.

Em recente entrevista, Alberone ouviu a seguinte pergunta:

Na sua obra compara a lógica dos relacionamentos ao princípio da física quântica. Pode explicar?

Ao que ele respondeu:

Trata-se da indeterminação. Na física e na vida humana a tua intervenção modifica o objeto. Quando faço uma pergunta já modifiquei a atitude da pessoa. Sou um matemático intuitivo, estudei a teoria do caos e foi a partir daí que desenvolvi a teoria do estado nascente. A expressão vem da química, de Max Weber, e indica um aumento de energia livre que gera um estado de excitação molecular, a que se segue uma fase estável. Dei-me conta de que no início de uma relação há uma fase inicial de movimentos, a gente abraça-se e vive uma fusão mística. O estado nascente não acontece apenas nos sistemas sociais, também se dá na relação a dois.

Em seu livro *Enamoramento e Amor*, Francesco Alberone nos apresenta um esquema de análise do que ele chama de *estado nascente*, no plano das relações a dois.

Segundo ele, a paixão que origina o enamoramento faz brotar e, ao mesmo tempo, se alimenta de um estado nascente, pleno de grandes intenções e projetos, sonhos e desejos.

Esse estado nascente tende a se institucionalizar. No caso do enamoramento, a institucionalização da paixão se dá pelo amor, que pode se expressar (ou não...) na forma de um casamento.

Tais idéias de Alberone podem ser entendidas como uma espécie de aplicação à “pequena instituição” do casal enamorado, das teorias desenvolvidas em seu livro *Movimentos e Instituições*. Ali, ele vai mostrar que os grandes movimentos da História fizeram surgir, ao mesmo tempo que surgiram de um *estado nascente*, de um *carisma*; nele, diante de situações concretas do seu contexto, pessoas e grupos propunham novas alternativas, visões de mundo, utopias, etc.

Exemplos mostram como o Cristianismo surge como um estado nascente na figura de Jesus e dos Apóstolos, o Socialismo na figura de Marx, a Psicanálise na figura de Freud, a Caridade Contemporânea na figura de Madre Teresa de Calcutá, etc.

O desafio que acompanha esses tempos iniciais dos movimentos é o mesmo que acompanha os casais: como manter a chama da paixão inicial, com o passar do tempo e com a institucionalização do movimento?

Quando lançamos um olhar retrospectivo sobre a História, percebemos, então, aquilo que afirmamos em nosso subtítulo: é próprio de toda instituição trair o carisma que a originou. Assim tem sido com as Igrejas cristãs, com os governos Comunistas, com as sociedades psicanalíticas, e tantos outros exemplos que queiramos considerar... Assim tem sido, também, com nossas instituições, com nossas Escolas...

Embora o quadro pareça negro, é importante perceber a dialética que toda instituição incorpora: ao lado das traições ao carisma, há as constantes buscas por *resgatar o estado nascente*. Fala-se em *refundação de instituições e grupos*; discutem-se as *relações entre casais*...

Este processo não ocorre por movimentos estanques, já que ele perpassa todas as práticas institucionais em todos os seus momentos. Daí, a importância de colocar em destaque tudo aquilo que ajuda a resgatar o estado nascente, criando momentos próprios para esse resgate e seu reforço.

Um dos meios disso ocorrer é através do trabalho de Avaliação e Planejamento das nossas atividades escolares, atividade bastante comum nesta época de encerramento de ano.

Nesses momentos, seria de bom tom revisitar as idéias fundamentais do estado nascente das nossas instituições e avaliar nossas atividades e desempenhos, perguntando-nos: Até que ponto essas atividades, pessoas e grupos ajudaram e ajudam a manter vivo o nosso estado nascente?

O mesmo movimento deve ser priorizado ao planejar os períodos vindouros: Até que ponto isso que estamos planejando encontra-se em linha de coerência com aquilo a que nos propusemos desde nosso estado nascente?

É a revisita ao carisma original e originante que nos permite, inclusive, modificá-lo para melhor atender às necessidades dos tempos, sem traí-lo...

O outro meio de *resgatar o estado nascente* é através das Celebrações, próprias do humano e entre as quais, colocam-se momentos em que buscamos esse resgate. Na vida a dois institucionalizada, isso ocorre pela *memória* dos eventos significativos que tornam presentes os sentimentos e emoções vivenciados na época da paixão... Na vida institucional, é o mesmo tipo de sentimento que deve prevalecer.

Segundo Floriano Serra⁶,

Em princípio, a celebração teria mais ou menos o mesmo sentido da comemoração, mas hoje, no jargão organizacional, celebrar passa a ter um significado mais profundo, mais interativo, menos “festeiro”.

Celebrar é compartilhar alegrias e vitórias, sem bandas e fanfarras. Celebra-se de modo discreto, quase silencioso, mas nem por isso menos intenso e verdadeiro. Para serem celebradas, não precisam ser grandes alegrias e vitórias – até porque estas não têm tamanho, peso nem altura. Ou são ou não são. Se são, devem ser celebradas.

Celebração é algo que tem muito mais a ver com o coração do que com a razão – e pode-se fazê-la apenas com palavras, gestos ou preces, o que não seria possível numa comemoração, que está mais para festa. Portanto, são coisas diferentes, mas nem por isso uma é mais ou menos importante que outra.

Uma significativa diferença entre ambas é que as comemorações geralmente têm data certa para acontecer. As celebrações, não. Podem ocorrer a qualquer momento, em qualquer dia – basta saber que alguém realizou um sonho, superou um desafio, ganhou uma nova competência ou está vivenciando algo que o deixa feliz.

Com um abraço caloroso e sincero, você pode celebrar o encontro diário com o colega a cada manhã que o encontra no trabalho. As equipes sinérgicas e coesas costumam permutar celebrações entre seus membros, porque a alegria ou o sucesso de um é compartilhado com os demais.

As comemorações agradam ao ego; as celebrações agradam ao espírito. Talvez por isso as primeiras sejam mais comuns e mais freqüentes nas organizações. Muitas empresas ainda permitem que seu modelo de gestão de pessoas seja influenciado e avaliado pela satisfação dos egos dos seus gestores e, nessas condições, há pouco espaço para celebrações e muitas razões para comemorações – ainda que por razões às vezes questionáveis

Conclusão

Este trabalho não buscou tratar da gestão em seu sentido amplo, de administração empresarial, mas da gestão pedagógica, trabalho que, na maioria das escolas, é realizado por profissionais que adotam diferentes nomenclaturas para suas funções: coordenadores, supervisores e orientadores pedagógicos, psicólogos escolares, orientadores educacionais, psicopedagogos, etc. Trata-se, aqui, daquelas funções que Anísio Teixeira sintetizava, em artigo de 1961⁷, em ensinar, orientar e organizar (o espaço e o tempo).

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

Por fim, a expressão “transformar o espaço em lugar e o tempo em narrativa” é uma apropriação que fazemos dos termos usados por Viñao-Frago (1998), a partir de sua

⁶ A Celebração de Cada Dia, disponível em <http://www.portaldafamilia.org/artigos/artigo383.shtml>. Acessado em 31/10/2009.

⁷ TEIXEIRA, ANÍSIO. O Que é Administração Escolar. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89. 31

leitura dos aspectos simbólicos, do significado das formas, dos tempos e dos espaços escolares.

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

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

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

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

Parece evidente a importância de que a gestão favoreça aos professores elaborarem a escola como um lugar de vivência de experiências consideradas positivas, seja a partir dos sentimentos percebidos em seu foro íntimo, seja com base na socialização dessas vivências junto aos seus companheiros de trabalho.

Para que isso ocorra, as experiências significativas vivenciadas pelos professores devem fazer sobressair seus aspectos positivos, como o profissionalismo (em lugar da intensificação exploradora do seu trabalho), a responsabilidade (em lugar da culpa), a integração (em lugar da colegialidade artificial) e a individualidade (em lugar do individualismo).

A fim de não correremos o risco de que estas possibilidades de gestão sejam atribuídas a determinadas características ou qualidades pessoais, afirmo que elas resultam, especialmente, das habilidades técnicas, relacionais e conceituais dos gestores (embora não se possa negar que certas características pessoais ajudem a desenvolver alguns de seus aspectos).

As habilidades técnicas são aquelas já intensamente destacadas pelas teorias clássicas de gestão: planejar, desenvolver, controlar e avaliar. Vistas, porém, como um fim em si mesmas, estas habilidades podem se transformar em um peso para o trabalho de docentes e gestores. Em muitas escolas, isto se traduz em planos engavetados e que não saem do papel, desenvolvimento de projetos e atividades à revelia das pessoas e dos próprios planos traçados, controles que só funcionam na presença do controlador e

avaliações, muitas vezes, provocadoras de injustiças, porque apoiadas em premissas falsas do desempenho funcional das pessoas.

Quando, porém, estas habilidades técnicas são exercidas em conjunto com as habilidades relacionais, constata-se uma transformação de sentido e uso nas suas ferramentas.

As habilidades relacionais levam a gestão pedagógica a promover *articulações* internas e externas à escola, buscando *mediar* os conflitos (de modo a ir além da tolerância, para transformar as diferenças em fator de crescimento), trabalhando para criar um clima de *cooperação* e transformando em oportunidade de *formação permanente*, todas as experiências vividas.

Entre as tarefas da equipe de gestão, portanto, permanecem as de planejar, desenvolver, controlar e avaliar, mas isto se faz com um sentido mais abrangente do que naquelas situações em que estas se reduzem a si mesmas.

Sustentando estas habilidades técnicas e relacionais, temos um conjunto de habilidades que poderíamos chamar de conceituais. Estas se desenvolvem através de iniciativas autônomas, de constantes leituras sobre aspectos importantes para o trabalho, frequência a cursos e a seminários de atualização das teorias e práticas gestoras, trocas frequentes com gestores de outras instituições e, acima de tudo, um constante questionamento das próprias práticas individuais e de grupo, tendo como referencial a coerência entre aquilo que fazem e os fins últimos da escola (expressos na sua missão institucional) e os fins da própria Educação.

Desta forma, entre outras questões fundamentais, a equipe de gestão torna-se capaz de responder, de modo fundamentado, sobre o *porquê*, o *para quê* o *como* de suas práticas cotidianas e das práticas cotidianas da sua escola.

REFERÊNCIAS E SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS

AGIER, MICHEL. Distúrbios Identitários em Tempos de Globalização. Mana. [online] out 2001, vol 7, nº 2, p. 7-33. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acessado em 21/04/2005.

BACHELARD, GASTON. A poética do espaço. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BIRMAN, JOEL. Subjetividade, contemporaneidade e educação. In CANDAU, VERA MARIA (org). Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BOLOGNA, JOSÉ ERNESTO. A Morte do Dois e a Escravidão do Um (A Escola, o Educador e a Globalização). In Revista Pátio, Ano I, nº 4, Fevereiro/Abril 1998. Porto Alegre: Artmed. 159

BRANDÃO, ZAIA. Família e Escola na Constituição da Subjetividade, in JOBIM E SOUZA, SOLANGE (org). Mosaico: Imagens do Conhecimento. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

CANÁRIO, RUI. Os Estudos sobre a Escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, JOÃO (org). O Estudo da Escola. Porto: Porto Editora, 1996. Pp. 121-149.

CANCLINI, NÉSTOR GARCIA. Consumidores e Cidadãos; conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

CARDOSO, CÁRMEN; CUNHA, FRANCISCO. Empresas e Instituições: Uma Abordagem Contemporânea. Recife: TGI, 1993.

CARDOSO, CÁRMEN; CUNHA, FRANCISCO. Gestão Estratégica de Equipes de Trabalho. Recife: TGI, 1993.

COCHRAN-SMITH, MARILYN; LYTLE, SUSAN L. Mas Allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. In LIEBERMAN, ANN; MILLER, LYNNE. La Indagación

- como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Octaedro, 2003.
- CONY, CARLOS HEITOR.** Quase memória. Quase-romance. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.
- CUCHE, DENYS.** A Noção de Cultura nas Ciências Sociais. Bauru: EDUSC, 1999.
- DE MASI, DOMENICO (org).** A Sociedade Pós-Industrial. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1999.
- DOLL JR., WILLIAM E.** Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DRUCKER, PETER FERDINAND.** A Sociedade Pós-Capitalista. São Paulo: Pioneira:1993.
- DUBAR, CLAUDE.** A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto (PT): Porto Editora, 1997.
- DUBET, FRANÇOIS.** Sociologia da experiência. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- EAGLETON, TERRY.** Depois da Teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- ELIAS, NORBERT.** Sobre o Tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- FRIDMAN, LUIS CARLOS.** Vertigens Pós-Modernas: configurações institucionais contemporâneas. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- GLATTER, RON.** A gestão Como meio de Inovação. In **NÓVOA, ANTÓNIO (coord).** As Organizações Escolares em Análise. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GOMES, CÂNDIDO ALBERTO.** . A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. In: Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio, v. 13, n. 47, p. 281-306, 2005.
- HARGREAVES, ANDY.** Os Professores em Tempos de Mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide,PT: McGraw-Hill, 1998.
- JACOBY, RUSSELL.** O Fim da Utopia. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- LIPOVETSKY, GILLES.** A Era do Vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri,SP: Manole, 2005.
- LIPOVETSKY, GILLES.** A Sociedade Pós-Moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos. Barueri, SP: Manole, 2005.
- MAFFESOLI, MICHEL.** A Parte do Diabo: resumo da subversão pós-moderna. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- MILLS, C. WRIGHT.** A Imaginação Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.
- MOSCOVICI, SERGE.** Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.
- NÓVOA, ANTÓNIO.** Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In Educação e Pesquisa, V. 25, nº 1. São Paulo, jan/jun 1999. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso 17/07/2005.
- NÓVOA, ANTÓNIO.** Para uma Análise das Instituições Escolares. In **NÓVOA, ANTÓNIO (coord).** As Organizações Escolares em Análise. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PARO, VITOR HENRIQUE.** Administração Escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA.** Um Discurso Sobre as Ciências. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, MILTON. Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, MYRIAN SEPÚLVEDA DOS. Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos. Revista Brasileira de Ciências Sociais [online]. Out. 1998, vol.13, no.38. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acessado em 21/04/2005. 163

SENNETT, RICHARD. A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SENNETT, RICHARD. A Cultura do Novo Capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SIMMEL, GEORG. A Metrópole e a Vida Mental. In **VELHO, OTAVIO GUILHERME (org).** O Fenômeno Urbano. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

TARDIF, MAURICE, LESSARD CLAUDE. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, MAURICE. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOFFLER, ALVIN. A Terceira Onda. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TOURAINÉ, ALAIN. Um Novo Paradigma: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VELHO, GILBERTO. Memória, Identidade e Projeto. In Revista Tempo Brasileiro, volume 95, 1988. Pp. 119-126.

VELHO, GILBERTO. Projeto e metamorfose: Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

VELHO, GILBERTO. Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

VELHO, OTAVIO GUILHERME (org). O Fenômeno Urbano. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

VIÑAO FRAGO, ANTONIO. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.