

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 150

19 de outubro de 2020

ISSN 1068-2341

## Estudo sobre a Organização do Trabalho Pedagógico em uma Escola Pública Municipal: Evidências das Formas de Controle e de sua Determinação Política

*Marieta Gouvêa de Oliveira Penna*

Universidade Federal de São Paulo

Brasil



*Alda Junqueira Marin*

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Brasil

**Citação:** Penna, M. G. de O., & Marin, A. J. (2020). Estudo sobre a organização do trabalho pedagógico em uma escola pública municipal: Evidências das formas de controle e de sua determinação política. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(150).

<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4616>

**Resumo:** Apresenta-se resultado de pesquisa que tem por objetivo investigar facetas das formas de realização do trabalho pedagógico escolar, atentando-se para os sentidos, processos, dinâmicas e relações. Investigam-se a hierarquia, a divisão das tarefas, e a ocorrência, ou não, de trabalho coletivo. O foco recai nas relações institucionais estabelecidas entre professores e a equipe de gestão. A pesquisa foi realizada em escola pública municipal de educação básica da Grande São Paulo, que atende crianças da educação infantil de três a cinco anos, e dos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com o diretor, a coordenadora e duas professoras engajadas na proposta da escola. Apoia-se em Ball, com foco nas relações de poder e diversidade das metas que pautam o fazer pedagógico. Adota-se a perspectiva de investigação microanalítica das práticas educativas escolares, tal como exposto por Lima, e as formas

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artigo recebido: 27/3/2019

Revisões recebidas: 13/3/2020

Accito: 9/4/2020

de dominação tal como estabelecido por Weber. As análises das estratégias estabelecidas pela equipe de gestão mostraram que a escola pesquisada funciona tanto como uma organização burocrática quanto como uma anarquia organizada. Notou-se a existência de resistências por parte dos professores quanto às propostas estabelecidas pela equipe de gestão, evidenciando disputas ideológicas e disputas por interesses presentes em seu cotidiano.

**Palavras-chave:** gestão escolar; organização do trabalho pedagógico; educação básica

### **Study on the organization of pedagogical work in a municipal public school: Evidence of the forms of control and its political determination**

**Abstract:** This article investigates aspects of the school pedagogical work, observing the signification, processes, dynamics, and relations. We also investigate hierarchical relations, task divisions, and the occurrence, or absence, of collective work. Our focus is the institutional relations between teachers and the administration team. The investigation was accomplished in a municipal public school in the metropolitan area of São Paulo, where children attend at Early Childhood, from 3-5 years old, followed by the initial years of Basic Education. Data were collected by means of semi-structured interviews with the school principal, the coordinator, and two teachers engaged in the school proposal. Ball's studies are considered, focusing on the power relations and the diversity of goals that guide the pedagogical work. Lima's perspective of microanalytical investigation of the school and Weber's forms of domination are also adopted. The analysis of the strategies established by the administration team showed that the school under investigation works as both a bureaucratic organization and an organized anarchy. Efforts are carried out for the establishment of a shared administration, involving all the school agents. We also noted the existence of teachers' resistance concerning the proposals issued by the administrative team, demonstrating ideological disputes and disputes for interests present in its daily routine.

**Keywords:** school administration; organization of pedagogical work, basic education

### **Estudio sobre la organización del trabajo pedagógico en una escuela pública municipal: Evidencia de las formas de control y su determinación política**

**Resumen:** Se presentan resultados de investigación que tienen como objetivo investigar facetas de las formas en que se lleva a cabo el trabajo pedagógico escolar, prestando atención a los significados, procesos, dinámicas y relaciones. Se investiga la jerarquía, la división de tareas y la ocurrencia, o no, del trabajo colectivo. La atención se centra en las relaciones institucionales establecidas entre los docentes y el equipo directivo. La investigación se llevó a cabo en una escuela pública municipal de educación básica en el Gran São Paulo, que ayuda a niños de tres a cinco años y desde los primeros años de la escuela primaria. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas semiestructuradas con el director, el coordinador y dos maestros involucrados en la propuesta de la escuela. Se basa en Ball, centrándose en las relaciones de poder y la diversidad de objetivos que guían la práctica pedagógica. Se adopta la perspectiva de investigación microanalítica de las prácticas educativas escolares, según lo expuesto por Lima, y las formas de dominación establecidas por Weber. El análisis de las estrategias establecidas por el equipo directivo mostró que la escuela investigada funciona tanto como una organización burocrática como una anarquía organizada. Se observó la existencia de resistencia por parte de los docentes con respecto a las propuestas establecidas por el equipo directivo, mostrando disputas ideológicas y disputas sobre intereses presentes en su vida cotidiana.

**Palabras clave:** gestión escolar; organización del trabajo pedagógico; educación básica

## Introdução

As políticas educacionais internacionais desde o final do século passado e as levadas a cabo no Brasil após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), enfatizam a importância da equipe de gestão.

Pesquisas sobre a temática dão a ver aspectos das formas como a gestão escolar tem se constituído. Costa, Lima e Leite (2015), ao debaterem como a gestão escolar é compreendida nas políticas educacionais, enfatizam sua centralidade. Espera-se da equipe gestora eficiência nas ações de planejamento, organização, coordenação das atividades levadas a cabo nas escolas, ocupando-se do desenvolvimento do currículo, do desempenho dos alunos nas avaliações externas e gerenciando recursos financeiros da escola. Porém, destacam a necessidade, para além de uma competência técnica, de competências política e ética, tal como estabelecido por Rios (2008), a fim de se realizar uma educação humanizadora.

Para Oliveira (2008), as políticas educacionais de cunho neoliberal, ao transferirem maior responsabilidade às escolas, alteram facetas da gestão, que passa a focalizar a produtividade, modificando a relação do professor com a escola e reestruturando o núcleo de seu trabalho, que se vê ampliado em decorrência de novas demandas apresentadas. A descentralização administrativa e financeira, consequência de novos modelos de gestão, transferem às escolas e seus docentes a responsabilidade pela adoção de medidas eficazes para a resolução dos problemas enfrentados, a partir de metas, conteúdos e muitas vezes estratégias previamente determinadas. Tais aspectos resvalam na necessidade de introdução, nas escolas, de processos de gestão escolar ágeis, eficientes e modernos, de acordo com ideário neoliberal presente nas reformas educacionais (Oliveira, 2015).

Por certo a equipe de gestão é central para o bom andamento do trabalho educativo. Bonamino e Lima (2013), ao discutirem a importância da gestão pedagógica escolar para o desempenho cognitivo dos alunos, a partir de estudos sobre escolas eficazes ou, aquelas que conseguem que os alunos tenham resultados acadêmicos além do esperado em função de suas condições de origem, apontam que tais escolas possuem equipe atuante quanto à gestão pedagógica escolar, com centralidade na figura do diretor. Entendem a gestão pedagógica escolar como “[...] conjunto de atividades que contribuem para a consolidação de um trabalho coletivo voltado para a melhoria dos processos relativos ao ensino e à aprendizagem”, de modo a compartilhar responsabilidades e envolver toda a comunidade escolar (Bonamino & Lima, 2013, p. 101).

Cabe pesquisar o que ocorre no cotidiano das escolas, a fim de se compreender como o trabalho pedagógico é organizado, tendo em vista seus objetivos educacionais. No caso desta investigação, o foco está nas relações institucionais estabelecidas entre professores e a equipe de gestão.

Para tanto, adota-se a perspectiva de investigação microanalítica das práticas educativas escolares, tal como exposto por Lima (2003), a fim de se compreender e captar a heterogeneidade e a diversidade que as caracterizam. Tal perspectiva não se aparta da necessidade de considerar o contexto macrossocial, mas enfatiza a relevância de se analisar o fenômeno no interior das escolas, com foco nas ações e relações estabelecidas, investigando formas de liderança, jogos de poder, disputas por posições.

De acordo com Lima (2003), por um lado, as formas de agir da equipe de gestão se prendem às conexões normativas estabelecidas de fora, mas por outro, promovem o que denomina desconexões relativas. Assim, a escola funciona tanto como uma organização burocrática quanto como uma anarquia organizada, evidenciando outras formas de organização. Admite-se a existência de uma desconexão relativa entre elementos da organização; entre as estruturas e atividades; entre os

objetivos e os procedimentos; entre as decisões e realizações. A escola não é exclusivamente uma coisa nem a outra, e se movimenta a partir de planos para a ação que se relacionam à organização e suas características, que possuem estruturas formais e também informais.

Propõe a relevância de se investigar, por um lado, a faceta racional burocrática da escola, os processos de previsão e planejamento, as estratégias de tipo racional burocratas. Por outro, o que denomina de “modelos de ambiguidade e de anarquia organizada” (Lima, 2003, p. 9), evidenciando dimensões culturais e simbólicas das organizações.

As estruturas formais são as veiculadas pela administração central, em regulamentos e regras formais claras e de caráter impositivo. Já as não formais são semiestruturadas, podendo até ser escritas, funcionando como operativos das regras formais. Existem porque as regras formais não conseguem contemplar tudo, sendo uma alternativa a elas. As regras informais são regras não estruturadas, circunstanciais, criadas para um problema específico, e não necessariamente generalizadas para toda a organização educativa (Lima, 2003).

Neste estudo, parte-se também de elaboração estabelecida Ball (1989), que compreende a escola como um campo de luta, no qual mobilizam-se recursos de poder e influência para se atingir interesses em disputa. De acordo com Ball (1989) é necessário atentar para as relações de poder, diversidade das metas, disputas ideológicas, disputas por interesses. Para o autor o papel da direção escolar é decisivo, existe forte controle sobre as tomadas de decisão dos professores, e sua autonomia, no mais das vezes, refere-se a pequenos espaços de decisão, estando o professor submetido às normas gerais imperantes na escola.

Por fim, para se investigar as formas de dominação estabelecidas pela direção, apoia-se em Weber (2006), para quem a dominação legítima, entendida como a probabilidade de encontrar obediência a um mandato, pode-se fundar em três tipos, que na realidade concreta ocorrem misturados: a dominação legal, ou dominação burocrática (obediência à regra instituída); a dominação tradicional (baseada na crença e na fidelidade); dominação carismática (referida a uma devoção afetiva em relação ao líder).

Focaliza-se a organização do trabalho pedagógico escolar, questionando as formas como tal trabalho se realiza, ou seja: para que, porque, quando e como; atentando-se para os sentidos, processos, dinâmicas e relações, a partir do exposto por Imen (2010). Investigam-se as relações de hierarquia, a divisão das tarefas, e a ocorrência, ou não, de trabalho coletivo. São interrogados os conflitos e as formas de dominação presentes nas relações estabelecidas no cotidiano da escola. O objetivo é compreender como e porque os indivíduos agem naquele espaço, reconhecendo a natureza peculiar da escola como organização, e sobre a qual muito pouco se sabe.

Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa, uma vez que se pretende captar o ponto de vista dos sujeitos, a fim de se compreender suas ações. O estudo foi realizado em uma escola municipal da educação básica, que atende crianças que estão nos anos finais da educação infantil (crianças de 4 a 5 anos) e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), escolhida por possuir uma gestão reconhecida pelos pares como democrática, e por ser reconhecida pelo trabalho inovador que realiza com as crianças e com a comunidade. A informação sobre o reconhecimento da escola foi obtida junto à Secretaria da Educação do município.

Como procedimento metodológico utilizou-se a entrevista semiestruturada que, de acordo com Laville e Dione (1999), é mais flexível e permite mais espaço para as respostas dos sujeitos. A fim de se compreender a organização do trabalho pedagógico na escola foram entrevistados o diretor e a coordenadora. Como se tratava de uma escola reconhecida como boa, também foram entrevistadas duas professoras do ensino fundamental I indicadas pela direção como sendo as mais colaborativas, perfazendo um total de quatro sujeitos de pesquisa. As entrevistas mais longas foram realizadas com o diretor, figura central na organização do trabalho pedagógico na escola investigada.

O diretor foi entrevistado duas vezes e os demais sujeitos apenas uma vez<sup>1</sup>. O esforço foi o de captar o ponto de vista dos agentes, explicitando as formas como se organizam e realizam as práticas relacionadas à organização do trabalho pedagógico. No que se refere à figura do diretor, procurou-se evidenciar estratégias de controle do trabalho na escola e sua determinação política.

A partir dos dados obtidos com as entrevistas e tendo em vista o referencial teórico mobilizado, foram estabelecidos cinco eixos de análise, de modo a elucidar as formas de organização do trabalho pedagógico na escola e as relações que ocorrem entre os agentes. Os eixos são: 1) metas e estratégias da gestão; 2) organização da equipe de gestão e divisão das tarefas; 3) estilo de liderança do diretor; 4) disputas e resistências; 5) visão de mundo e disputas por interesses;

O texto está organizado em seis subitens. No primeiro, apresenta-se brevemente a escola onde o estudo foi realizado e os sujeitos que participaram da pesquisa. Na sequência, são desenvolvidos os cinco eixos acima nomeados, destacando-se as evidências localizadas sobre como o trabalho pedagógico é realizado na escola, os sentidos atribuídos, as dinâmicas e relações estabelecidas entre professores e a equipe de gestão. Por fim, algumas considerações são apresentadas, a fim de se discutir os diversos modos de compreensão do trabalho educativo escolar, as contradições, as relações de poder detectados com a realização da pesquisa.

### **A Escola e os Sujeitos da Pesquisa**

A escola está situada em um bairro periférico de município da Grande São Paulo, com ruas de terra e a inexistência de comércio, a não ser pequenas mercearias e bares. O acesso é difícil, com apenas um ônibus que vai até um terminal do município - não há ônibus direto para São Paulo, local onde muitos trabalham. As pessoas vivem em situação de pobreza e privadas de condições mínimas de infraestrutura e equipamentos sociais, evidenciando-se o que Fanfani (2011) explicita ao debater a massificação da escolarização com exclusão social.

Sobre esse aspecto, Bonamino e Lima (2013) pontuam que, com a democratização do acesso às escolas no Brasil após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), a exclusão escolar se dá pela falta de aprendizado por parte dos estudantes, ou pelo aprendizado insuficiente. Afirmam que a literatura aponta três aspectos para explicar o desempenho das crianças: condições da escola, grupos de convivência dos alunos e condição social da família.

Nesta pesquisa, as características dos alunos e aspectos da infraestrutura da escola se mostraram fundamentais para se compreender a micropolítica, como se verá adiante, sendo fator importante na visão de mundo do diretor, que assim se referiu à comunidade: “A gente vive comunidade muito empobrecida! Com muitas dificuldades! Muitas, entendeu? Então aquilo dá um sufoco, né”! (Joaquim<sup>2</sup>).

À época da realização da pesquisa a escola contava com 13 salas de aulas, salas da direção e secretaria, sala de professores, refeitório, pátio coberto, área verde. A equipe de gestão era composta pelo diretor, vice-diretora, coordenadora e a supervisora (lotada na Secretaria da Educação). Atendia à educação infantil (303 alunos) e ensino fundamental (997 alunos)<sup>3</sup>, funcionando em três períodos: matutino, intermediário e vespertino. Possuía também uma sala para atendimento de alunos surdos.

Abaixo, apresenta-se o Quadro 1 com dados dos sujeitos entrevistados.

---

<sup>1</sup> Pesquisa submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética, parecer n. 1.656.381.

<sup>2</sup> Todos os nomes adotados são fictícios.

<sup>3</sup> Dados obtidos no *site* da Secretaria da Educação. Acesso em 27/10/2016.

**Quadro 1**

Características dos sujeitos

Nome/ função	Idade	Formação	Pós-graduação	Tempo escola	Tempo função
Joaquim Diretor	51	Ciências Sociais	Mestrado em Educação	8 anos	6 anos
Ana Coordenadora	45	Educação Artística; Pedagogia	Não possui	2 anos	1 ano
Joice Professora	33	Magistério; Psicologia; Pedagogia (incompleta)	Especialização em Educação Infantil	8 anos	14 anos
Vera Professora	32	Letras; Pedagogia	Especialização: Arte; Gestão Ambiental	5 anos	13 anos

Fonte: Elaboração das pesquisadoras a partir dos dados das autoras.

**Metas e Estratégias da Gestão**

Quando da realização deste estudo na escola, o diretor afirmou estar empenhado em melhorar o aprendizado das crianças. Segundo ele, essa era a principal meta da gestão.

E, há uns três anos, dois anos atrás.... Eu vivo em crise, como diretor de escola! Porque, essa parte consolidada, mas do ponto de vista da aprendizagem conceitual das crianças, a gente está devendo muito para elas. A gente roubou demais dessas crianças! Você pega os resultados, as crianças de quinto ano que estão na hipótese silábica alfabética! A gente deve muito. E aí esse foi o segundo grande empenho. E aí fomos arduamente investindo nessa..., agora nesse campo. (Joaquim)

Para mobilizar a comunidade escolar, fez um grande encontro, a fim de mostrar a todos que a escola não é boa, pois as crianças não aprendem.

Aí eu apresentei isso aqui para as mães. E para os professores. É que com os professores, faz dois anos que eu estou discutindo isso aqui com eles, porque a gente não tinha coordenador pedagógico, eu que fazia essas discussões, só que eu não conseguia acompanhar o que eles faziam. Aí eu falei para os professores, então tá. Aqui está um problema, e agora nós vamos juntos construir uma alternativa para superar esse problema. (Joaquim)

Para superar esse problema da não aprendizagem das crianças, entendia ser necessário reorganizar tempos, espaços e formas de condução do trabalho pedagógico:

Então, num primeiro olhar, o que a gente quer, é, o que a gente imagina.... Primeiro eu vou começar pelo não. Não tem aula, não tem turma, não tem série, não tem ano. Por isso ali ninguém repete de ano, ninguém passa de ano. Então a gente está construindo uma ideia, onde tem.... As crianças não alfabetizadas, sem autonomia, estejam juntas. E é assim, a gente vai reorganizando as crianças, a partir daquela caracterização. (Joaquim)

Para tanto, fez mudanças radicais na escola. Aproximou-se da filosofia da Escola da Ponte<sup>4</sup>, trouxe o professor Pacheco<sup>5</sup> e sua equipe para a escola, reformulando a maneira de organizar as turmas, incidindo sobre o trabalho pedagógico dos professores. Afirmou ir aos poucos tecendo estratégias de convencimento do grupo, a fim de favorecer a apropriação da nova proposta de trabalho:

Aí a gente criou um critério para reorganizar as turmas. As pessoas criaram um critério de hipóteses de construção da escrita. Eu achei uma furada, mas eu falei, nesse momento é melhor reorganizar para as pessoas terem...Fazerem um exercício da possibilidade de reorganização, sabe aquela ideia de que o ótimo é inimigo do bom? (Joaquim)

Considerando que o trabalho avançava, mas aos poucos:

Faz dois anos, para chegar nesse lugar. Agora pelo menos todos os professores estão trabalhando com roteiro. Aí as crianças trabalham em subgrupos, e o professor.... Agora esse é o nosso processo que estamos hoje. O ano que vem eu pretendo chegar na ideia de trabalhar por projetos. Onde cada criança tem o seu projeto, a partir de seus centros de interesse, e o tutor recheia esse projeto com todos os conteúdos escolares para ele aprender, mas a partir do interesse da criança. (Joaquim)

Também, afirmou precisar lidar constantemente com a velha queixa dos professores, que culpabilizavam as famílias pelas dificuldades enfrentadas pelas crianças na escola, a fim de reconhecerem que uma mudança na forma de condução do trabalho pedagógico era necessária.

Afirmou buscar a adesão dos professores à nova proposta não de forma impositiva, mas atuando e dirigindo o trabalho de forma a permitir que todos se sentissem partícipes dele. Como será explorado adiante, muitas vezes enfrentava resistências por parte dos professores. Mas, algumas aderiam fortemente ao proposto, como se vê no depoimento abaixo, e ele capitalizava o apoio para seguir em frente.

Não dá nem para quantificar isso, o quanto que é. . . . Mas assim, eu me encantei com a proposta da escola, fiquei apaixonada, eu falei, ah, Deus sabe o que faz, eu fui para lá porque.... Eu me encontrei realmente como professora. (Vera)

Essa estratégia do diretor, de conseguir aos poucos a adesão da equipe escolar, de acordo com as professoras entrevistadas, nem sempre era a mais adequada. Elas ponderaram que por vezes ele deveria ser mais incisivo, assumindo o lugar de diretor:

Nem todo mundo eu acho que tem essa maturidade para lidar com a .... Assim, você ter essa autonomia por exemplo. Às vezes as pessoas confundem, né! É, e eu acho que é onde o Joaquim se frustra às vezes. (Joice)

Para buscar auxílio a fim de enfrentar a condição de pobreza das crianças que, de seu ponto de vista, trazia consequências para a realização do trabalho pedagógico na escola, estabeleceu convênio com órgão de assistência social da prefeitura, realizando trabalho conjunto, tentando minimizar alguns dos problemas enfrentados pelas famílias. Trouxe especialistas em educação para a escola para proferirem palestras aos professores, levou a equipe da escola (incluindo funcionários) para conhecer escolas alternativas do município e cidades vizinhas, fazendo enorme esforço de envolvimento e convencimento dos professores.

---

<sup>4</sup> Para maiores informações sobre a Escola da Ponte, consultar <http://escoladaponte.pt/>.

<sup>5</sup> Professor José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte.

Outra estratégia estabelecida por Joaquim foi a criação de um grupo de apoio com outros diretores de escolas pertencentes à mesma rede de ensino e que possuíam propostas semelhantes, a fim de fortalecerem-se mutuamente:

Então a gente marca um encontro mensal com esses diretores. E aí vem pessoas da secretaria da educação, que também entrou nessa perspectiva, supervisoras, pedagógicas, e a gente tenta.... [...]. A escola Martiniano Prado<sup>6</sup> está muito mais avançada que a gente! É uma das escolas que nos inspira, que a gente vai lá, conversa, a diretora vem aqui. (Joaquim)

Com relação à Secretaria da Educação, percebia os rendimentos políticos que a escola fornecia, por possuir uma proposta alternativa de trabalho com as crianças: “E aí, o que é que isso chama? Enche os olhos da Secretaria? Porque começa a aparecer reportagens...” (Joaquim).

Procurava, quando possível, tirar algum proveito da fama conquistada pela escola, como, por exemplo, com o intuito de garantir uma equipe de professores mais fixa, evitar que a escola fosse para a lista de atribuição geral de aulas que ocorre na rede todo final de ano, o que provocava rotatividade dos professores:

Então, a minha batalha o ano passado foi a nossa escola não ir para a atribuição geral. Porque a atribuição geral tem regras burocráticas. [...]. Mas político é político, né! Político fala sim para todo o mundo.... Aí o máximo que eu consegui, no nome da escola, do lado tem: trabalha por projetos. (Joaquim)

Percebia a hierarquia existente em relação à Secretaria da Educação, e tentava driblar as imposições, evidenciando traços de “modelos de ambiguidade e de anarquia organizada”, tal como estabelecido por Lima (2003, p. 9), identificando dimensões culturais e simbólicas presentes nos modos de organização das instituições.

Porque as pessoas ficam trancadas nos seus gabinetes, produzindo todas as soluções para a educação. (Risos). Então elas ficam até março planejando. Março elas ficam lá, trancadas em seus gabinetes, planejando todas as soluções para a educação. Em abril elas abrem as portas, colocam tudo aquilo que elas fizeram no ventilador e chega para nós! E aí a gente tem que fazer.... Aí é o momento em que você tem que filtrar, ver o que dá, ver o que não é bom, o que é que você pega de bom daquilo, o que você nega, isso eu não vou fazer... [...]. Então, é um pouco essa administração que a gente vai fazendo. (Joaquim)

Fica explicitado o já sabido, ou seja, o tempo da administração central não coincide com o tempo das escolas. A administração central funciona mais no sentido de garantir uma gestão eficaz, pautando-se em metas a serem cumpridas pelas escolas, estabelecidas de fora para dentro, exercendo forte pressão para que sejam cumpridas (Oliveira, 2008). Para Joaquim, a escola e o que nela acontece não é prioridade nas metas estabelecidas pela Secretaria da Educação, que toma decisões à sua revelia:

Agora, uma coisa é revoltante! Assim, a escola não participa de nenhum dos planejamentos da Secretaria! Da formulação de políticas gerais, de formação.... Nada, nada disso”[...]. Não, não! A gente não é ouvido! Eles têm a equipe deles, que fica lá até março fazendo as coisas e depois em abril põe no ventilador! (Joaquim)

---

<sup>6</sup> Nome fictício.



Ana, a coordenadora, se manifestou sobre as pressões vindas da Secretaria da Educação:  
Tem momentos que a gente sente sim. Porque eu gostaria de parar mas para fazer outras coisas que eu preciso fazer na escola. E aí a gente precisa para o que está fazendo na escola porque eu tenho que dar prioridade, para atender isso ou aquilo. Então, tem. A gente vai lidando. Mas a gente sabe que existe realmente uma demanda muito grande, e se eu for parar para fazer tudo o que eu tenho de demanda da secretaria, eu paro muitas coisas na escola. Então, eu preciso ter esse jogo de cintura. (Ana)

O diretor muitas vezes confrontava as ordens vindas da Secretaria da Educação e, em decorrência da postura crítica, afirmou ser perseguido politicamente:

Tudo o que eles pedem tem prazos exíguos e eu tenho que cumprir. Tudo o que eu peço, um dia eles respondem! Qualquer dia eles respondem! [...]. Para eu conseguir uma cadeira, na Secretaria da Educação! Outros diretores, conseguem o mobiliário inteiro. Depois uma supervisora esteve aqui ontem, e ela falou, é, é muito cruel, porque a gente vê o tratamento que eles dão, que eles davam, muito diferenciado para os diretores. Um pedia tudo, tinha tudo, e o outro só se ferra. (Joaquim)

Para levar a cabo o trabalho educativo na escola, existia uma distribuição de tarefas entre os membros da equipe gestora, o que será explorado adiante.

### **Organização da Equipe de Gestão e Divisão das Tarefas**

Pelos dados apresentados já foi possível evidenciar a centralidade da figura do diretor. A equipe de gestão era composta pelo diretor, vice-diretora e coordenadora pedagógica que juntos coordenam a equipe de funcionários e professores. À época da realização da pesquisa, Joaquim estava na direção da escola há oito anos. Afirmou ter composto a equipe escolhendo as pessoas com quem iria trabalhar, e substituindo-as quando fosse o caso: “[...] eu já troquei duas vice-diretoras por causa de desrespeito ao professor”. Para conseguir ter na equipe a vice-diretora que queria, convenceu uma professora da escola a ocupar a vaga e aguardou a abertura de concurso na rede. Para a escolha da coordenadora, estabeleceu os critérios utilizados em concurso interno. Nesse sentido, organizava o trabalho pedagógico valendo-se de planos de ação que se relacionam à organização escolar e suas características, a partir de estruturas formais e também informais, tal como indicado por Lima (2003).

Para o diretor, era fundamental a atuação conjunta da equipe, com quem fazia reuniões diárias ao final do expediente, “para acertar o passo e tomar decisões”. Além disso, estabeleceu uma divisão de tarefas entre eles:

Até o ano passado, eu cuidava, eu estava mais ligado à questão pedagógica. Formação dos professores, acompanhamento das atividades, e tal. Mas é, é muita coisa que tem que fazer do ponto de vista da estrutura e do funcionamento administrativo, documentação, da burocracia escolar.... Aí quem fazia era a vice. [...]. E aí eu propus para a vice a gente inverter. Eu vou cuidar de toda a administração escolar e ela vai estar mais vinculada a toda a questão pedagógica em dupla com a coordenadora. (Joaquim)

Via como central a figura do coordenador pedagógico:

Para mim o papel da coordenação pedagógica é a função mais importante da escola, e a mais difícil. Porque ela é meio sanduíche, né. Ela está entre gestão e entre

professores. Ela é dos dois grupos, ela é do grupo de gestores e do grupo de professores, e ela que é a ponte entre esses grupos. Então ela tem que ter uma relação muito ética e de confiança com os professores e com a gestão. (Joaquim)

Essa concepção da coordenação pedagógica como um elo de ligação entre os diferentes setores da escola era compartilhada por Ana, que ocupava essa função:

O trabalho do coordenador tem um papel fundamental na escola. Eu me sinto como as veias que ligam todos os segmentos. Então eu sou a mediação entre os professores, o professor e a gestão, e os funcionários, e principalmente entre os professores e as crianças. Então o meu papel é muito importante, né, assim como o de todos.... Mas eu imagino, que, é..... É uma responsabilidade maior, a do coordenador. E para fazer essa ligação, você precisa ter assim, uma boa estrutura, um bom jogo de cintura, ouvir todos os lados, estar aberta ao diálogo, que é muito importante. E acho que acima de tudo construir com o grupo. Não tem assim, o que a gente queira fazer, mas enquanto grupo, o que é melhor, o que a gente decide no coletivo. (Ana)

Estudo de Placco, Souza e Almeida (2012) identifica a existência de tensões no trabalho do coordenador pedagógico, justamente em decorrência da rede de relações com as quais esse profissional necessariamente tem que lidar em seu cotidiano de trabalho, reafirmando sua centralidade na realização do trabalho educativo na escola.

As tarefas da equipe de gestão, segundo Joaquim, eram divididas de acordo com áreas específicas, envolvendo toda a equipe de funcionários:

A gente separa a gestão, aqui, no momento de planejamento, a gente fez isso (e aponta o quadro). Então a gente tem a gestão administrativa, a gestão da infraestrutura, a gestão financeira, a gestão pedagógica, a gestão da comunidade, a gestão de relacionamentos com a rede, a gestão das relações interpessoais, a gestão dos processos de ensino e aprendizagem. [...]. E aí todas as pessoas, assistente e agente escolar eu considero gestão. [...]. Então cada um desses elementos que são nossas intenções tem fazeres de todas as áreas da gestão. (Aponta quadro com metas afixadas). E aí a gente se organiza na gestão para tudo isso, então, quem vai fazer essa parte para transformar a escola, quem vai cuidar da infraestrutura, quem vai cuidar da financeira.... E aí todo mundo tem atuação em todos os oito pontos. (Joaquim)

Para Joaquim, essa divisão de tarefas ajudava a organizar o trabalho, mas afirmou que, de todo modo, todos estavam sobrecarregados, fato que tem sido evidenciado em estudos como os de Oliveira (2008), que aponta intensificação do trabalho docente na atualidade:

Por ser na periferia, distante, grande, então são 1400 crianças quase, nós temos um único assistente de gestão, uma única coordenadora pedagógica né. Quarenta e tantas salas de aula, mais de 50 professores, um diretor e um vice para dar conta. Falta professor para caramba, a gente começou alguns anos, assim, meses sem ter três, quatro professores. (Joaquim)

Para poder vencer as demandas pedagógicas como, por exemplo, alunos com dificuldades de aprendizagem, estabelecia combinados com os professores que explicitam uma certa anarquia com relação às regras estabelecidas pela Secretaria da Educação, mais uma vez evidenciando facetas de desconexão relativa, tal como apontado por Lima (2003). Tais formas de organização, como se vê

abaixo, acabavam por sobrecarregar os docentes, mais uma vez evidenciando precariedades na execução do trabalho pedagógico:

Tinha crianças que mesmo a Secretaria não sabendo, elas vinham às sete e ficavam até às três da tarde. Então elas estavam no quarto ano num período, no outro período elas vinham para o primeiro ano para tentar, é, aprender o básico. Reorganizamos as Horas Atividades das professoras, ao invés de elas ficarem fazendo planejamento, elas toparam fazer o planejamento em casa, e na Hora Atividade elas faziam oficinas de alfabetização com as crianças com mais dificuldade. Uma hora por dia, duas vezes por semana. Foi um trabalho que envolveu todo mundo. (Joaquim)

Para além de se pesquisar as metas educativas estabelecidas na escola, para se compreender a realização do trabalho educativo numa perspectiva da micropolítica, de acordo com Ball (1989), é fundamental investigar o estilo de liderança da equipe gestora, o que se fará adiante.

### **Estilo de Liderança do Diretor**

Ao se identificar a centralidade da figura do diretor na escola investigada, foram traçados esforços a fim de se compreender como ele exercia a dominação. Neste estudo, entende-se aqui a dominação tal qual explicitado por Weber (2006), ou seja, como a probabilidade de se encontrar obediência a um mandato.

Para entender as formas como Joaquim exercia a liderança no grupo, é importante destacar como ele mesmo se via ocupando a função de diretor que, segundo ele, aconteceu por acaso. Afirmou desenvolver uma gestão participativa – “É mais do que democrática, é participativa. Democrático eu pergunto, né. Participativo, a gente decide junto”. (Joaquim).

De acordo com a coordenadora, de fato a equipe de gestão trabalhava de forma colegiada: A equipe de gestão é muito legal trabalhar, o trabalho flui superbem. A gente consegue ter a mesma linguagem, a gente consegue sentar, pensar junto.... Não tem um apontamento do que é melhor.... É, a gente sempre procura estar afinado. Então, a gente conversa quando toma uma decisão, olha, aconteceu isso, então.... A ação da gestão é muito mais coletiva. (Ana)

Assim, reconhecia que o esforço para a implementação de trabalho coletivo era uma estratégia deliberada da direção da escola, centrada na figura do diretor:

E o Joaquim sempre trouxe isso muito forte, nós procuramos sempre trabalhar e fazermos esse exercício. Mesmo na gestão. Porque quando a gente tem uma coisa para decidir, não sou eu que vou lá e decido! Não é o Joaquim que vai lá e decide! Então a gente senta, e, Marisa, Joaquim, Ana, olha, vamos sentar, é isso, a gente precisa disso.... Então, tudo é discutido! Então a gente faz esse exercício no grupo. Então, ninguém chega e manda, não existe isso. (Ana)

Joaquim afirmou estabelecer o diálogo com toda a escola para a tomada de decisões: “É a construção a partir do diálogo. [...]. A gente chama para o diálogo e conversa. Então o diálogo é o centro”; lidando com as discordâncias.

De todo modo, quando necessário, apelava para a hierarquia existente na instituição escolar, estabelecendo uma forma de dominação burocrática (Weber, 2006):

Aí começamos a ser um pouco mais exigentes na questão da responsabilidade. Acho que eu comecei errado. [...]. E aí as pessoas não fazem. E aí a gente começou a

chamar na resposta. Pelo princípio de responsabilidade. Ah não, não vou fazer.... Aí, primeiro dialoga, conversa, explica o motivo, é, no coletivo. Quem não cumpriu, chama para conversar comigo, ou com a coordenadora, e aí a gente avalia, e aí com registro. Fala, olha, nós combinamos de fazer tal coisa, você não fez, assina aqui o registro da escola. A terceira, aí é com registro, só que aí eu mando para a Secretaria da Educação. Porque aí já vai para prontuário. [...]. E agora a gente está pegando firme...”. [...]. A gente conversa no coletivo, conversa no individual, depois conversa com registro e depois manda para a Secretaria. (Joaquim)

Procurava envolver os professores no trabalho, segundo ele, a fim de enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Para além dos professores, possuía concepção de que toda a equipe escolar deveria estar envolvida com o trabalho educativo, aspecto destacado por Ana:

É a participação de todos em todos os segmentos. Que todos entendam que todos dentro da escola somos educadores. Eu educo, a tia da cozinha educa, a tia da limpeza educa, o professor educa, o diretor educa, a secretária educa. Todos nós estamos num ambiente educativo para a criança. Então tudo o que for construído na escola, também tem que ter a participação de todos. (Ana)

Tal envolvimento de toda a equipe escolar, segundo Ana, nem sempre era tarefa fácil de se executar, sendo exercício contínuo na escola:

Olha, a gente faz o exercício o tempo inteiro. Dizer que nós conseguimos fazer isso em cem por cento dos segmentos.... Nós somos uma escola muito grande, né. Mas nós ainda estamos aprimorando cada vez mais. Então, é assim, onde nós estamos e onde nós queremos chegar. Nós queremos chegar no momento em que nós possamos sentar na assembleia com todo o mundo, com a tia da limpeza, com a tia da cozinha, com o professor, com o eventual, com a secretária, para que a gente possa realmente pensar, né, em dar direcionamento para as coisas que são fundamentais, que a gente acredita ser fundamental para a escola. Já acontece isso? Não, ainda não, nós estamos ainda no processo, né. (Ana)

Aspecto também destacado pela professora Vera:

. . . na maioria do tempo eu acho que sim. Pelo menos de manhã, e não sei no seu grupo de crianças, mas no meu eu acho que a maioria sim. Das crianças as famílias, né, no caso. Mas com os funcionários também. Mas eu acho que ainda falta, para ser uma coisa mais coletiva, mais, assim, de participação, ainda falta. (Vera)

Estudos como o de Camargo, Jacomini e Gomes (2016) indicam dificuldades para o estabelecimento de uma gestão democrática nas escolas. Para Benevides (1994), a configuração de relações democráticas exige aprendizagem política, em sociedade marcada por profundas desigualdades sociais. Também, a efetivação de relações democráticas nesse espaço esbarra nos modos de compreensão do trabalho escolar em disputa na escola que, para muitos, necessita pautar-se na hierarquia, preservando espaço para o exercício de relações de poder. Ainda, há que se considerar o fato de a escola estar submetida às normatizações vindas de órgãos centrais.

A estratégia de Joaquim de envolvimento de toda a equipe escolar, e da procura de diálogos para se chegar a consensos e decisões mais colegiadas foi contestada pelas professoras entrevistadas, que explicitaram o desejo de maior autoridade por parte da equipe de gestão, evidenciando a existência de formas diversas de compreensão das ações e relações a serem estabelecidas nesse espaço:

Menos gente, manda a gente fazer alguma coisa. (Risos). Porque.... Porque são quarenta pessoas, né. Acho entre 40, 50 professores que tem entre manhã, inter, tarde e os especialistas. [...]. Não adianta pedir opiniões e ser democrático, porque tem que ser mais dirigido o trabalho mesmo. [...]. Então isso acaba até às vezes atrapalhando. (Vera)

Em meio a contradições, na escola investigada, a equipe de gestão, tendo à frente a figura do diretor, esforçava-se para estabelecer as condições para levar a cabo sua proposta educativa, tentando estabelecer consensos. Mesmo tecendo algumas críticas, as professoras entrevistadas evidenciaram forte identificação com o trabalho educativo desenvolvido na escola e com as estratégias adotadas pela equipe de gestão, sendo aspecto apontado como um facilitador o trabalho com as crianças, tal como no depoimento de Vera: “Então eu acho que é de parceria, de falar a mesma língua mesmo. Esse tipo de coisa. Os dois grupos, professores e gestão, têm que estar integrados, na mesma concepção de educação”, ou no de Joice: “A gente falar a mesma língua né. Ter a mesma concepção de educação”.

Joaquim afirmou estabelecer esforços para a efetiva participação das mães nas tomadas de decisão na escola, vistas como aliadas na luta por melhorias para a escola:

O que eu falo para as mães: eu sou funcionário, eu vou até onde eu posso ir, mas eu sou funcionário. Vocês não, vocês é que mandam.... É, foram umas quinze mães lá, invadiram o gabinete do Secretário, e falaram um monte na orelha dele. (Joaquim)

Com a supervisora, representante da Secretaria de Educação na escola, afirmou estabelecer uma relação de cumplicidade, partilhando de princípios educacionais em prol de uma educação humanizadora: “Aí a minha supervisora fala, pelo amor de Deus, Joaquim, não vai fazer assim”! (Joaquim). Aspecto também ressaltado por Ana: “Mais parceira. Temos essa sorte, nossa supervisora é ótima. Ela é parceira na ação. A gente pode contar abertamente” (Ana).

No entanto, no que se referia à relação estabelecida com a Secretaria da Educação, como anteriormente afirmado, apontou distanciamento quanto às finalidades educativas da escola. Enfatizou a hierarquia existente, que confrontava quando possível, mais uma vez evidenciando o estabelecimento de desconexões relativas (Lima, 2003):

Então, essa relação hierárquica, vertical! Extremamente verticalizada, que aí, o que eu brinco do estagiário, eles põem o estagiário para ligar para mim, ele fala assim, oh, você tem que fazer tal coisa. E eu falo não, eu não tenho que fazer nada! É um pouco assim minha relação com eles. Depende da coisa, é lógico que eu faço, e contribuo, e vou.... Por que eu acho que assim..., eu acho que a necessidade é da escola, e eles estão lá para atender as necessidades da escola! A gente não trabalha para a Secretaria! A gente trabalha para a escola, para a comunidade! (Joaquim)

Em relação às crianças, Joaquim afirmou estabelecer enorme esforço para respeitá-las e para o desenvolvimento de sua autonomia. Pude observar que na escola não havia sinal sonoro para a organização dos tempos escolares, e as crianças circulavam livremente. Assim Vera, professora da escola, se referiu ao trabalho que a escola desenvolve com as crianças: “Mas acho que no geral, assim, uma palavra que é bastante abrangente para isso é desenvolvimento. Desenvolver a turma. Como? No pedagógico, em autonomia, em responsabilidade, que são valores que a gente tem aqui” (Vera).

Joaquim estabelecia metas e conseguia a adesão de parte da equipe escolar aos propósitos educativos por ele estabelecidos para a escola exercendo uma liderança que mesclava traços de dominação burocrática e dominação carismática (Weber, 2006). A dominação carismática foi

percebida na forma como as professoras manifestaram sua admiração em relação ao Joaquim e à escola: “O Joaquim é um fofo, né. Ele considera tudo, tem todo, todo mundo dessas 50 pessoas, você, ele quer a carinha de todo mundo, em tudo”. [...]. Eu nunca vi o Joaquim bravo”. (Vera).

Mas, como já afirmado, era uma adesão parcial. Na escola, existiam movimentos de enfrentamento e resistência por parte de alguns docentes, como será visto adiante.

## **Disputas e Resistências**

A principal resistência enfrentada por Joaquim estava localizada nos professores. Sobre esse aspecto, Ball (1989) afirma referir-se aos elementos da própria comunidade profissional presente na organização educativa, evidenciando a defesa de interesses corporativos por parte dos docentes. Um dos aspectos em relação ao qual a equipe de gestão enfrentava resistência era justamente sobre a autonomia conferida às crianças, o que levava alguns professores a afirmarem que, naquela escola, quem mandava eram os alunos, evidenciando traços da forma escolar, que comporta organização hierárquica das relações, promovendo aprendizagens que se sedimentam nos modos de compreender a escola por parte dos sujeitos (Vincent, Lahire & Thin, 2001).

Essa forma de tratamento dispensado às crianças, concedendo certo espaço de autonomia, rendeu muitas críticas e oposições entre os agentes que atuavam na escola: “Eles falam: agora é tudo livre! Não tem mais fila, e vocês fazem o que vocês querem”! (Risos). Também, proporcionou resistências na própria rede de ensino:

A escola é meio famosa na rede, e na escolha, ih, lá! A criança pode tudo! Lá, a criança pode..., professor não pode nada e a criança pode tudo! Punição é só para professor, para criança não”! . . . E fica. Bom, então para quem vem, então já sabe aonde está amarrando o burro, né. (Joaquim)

Outro aspecto apontado pelo diretor diz respeito à forma de condução do trabalho pedagógico com as crianças, que tentava romper com as práticas costumeiras dos professores, e por isso mesmo provocando resistências:

Porque eu combinava as coisas com as pessoas, fazia a formação, o diálogo....E aí o pessoal gostava, e a gente combinava as coisas, e vinha, e combinava, e tal. E as pessoas não faziam! . . . Aí eu me senti muito mal, porque assim, entre combinar comigo e fazer, tinha uma distância. [...]. Então, é inacreditável o tanto de coisas que a gente já combinou, que eu retomei, e que ninguém fazia! E na hora, comigo, poxa que legal, que máximo! Que excelente, que bárbaro, tarara, tarara. . . . Lógico que depois eu descobri que eles não fizeram muitas das coisas que a gente combinou.... (Joaquim)

Os professores muitas vezes entendem o espaço da sala de aula como o lugar onde podem exercer sua autonomia, contrariando decisões coletivas e pautando seu trabalho a partir de seus princípios e convicções (Santos, 2017). Para Joaquim, essa não adesão dos professores ao que fora coletivamente estabelecido evidenciava falta de compromisso com a proposta educativa da escola. Ana também percebia essa dificuldade com os professores, atribuindo-a, entre outros aspectos, à alta rotatividade existente nessa rede de ensino:

Com os professores sim, a gente sempre percebe que existe uma maior resistência. Porque são pessoas diferentes, e se a gente vai pensar em grupos.... Muda muito. O período do inter, por exemplo, esse ano nós tivemos que permaneceu no inter três professores, todo o restante é um grupo novo. Então a todo momento vão chegar pessoas novas. É um trabalho permanente, então eu acho que assim, pensando entre

gestão e o corpo docente, a resistência maior sempre vai ser do corpo docente, porque são pessoas novas que estão chegando, se acostumando, se habituando, conhecendo a realidade da escola. (Ana)

Para Joaquim, essa dificuldade dos professores na compreensão da proposta educativa ocorria por falta de clareza sobre os combinados, evidenciando fragilidades na formação docente:

Aí foi, aí está sendo muito difícil. As pessoas às vezes têm boa vontade, e têm muitas dificuldades. Tem pessoas que estão indo...encaixou como uma luva, shuuu, esse o jeito de trabalhar. E tem pessoas que estavam indo no embalo, e agora perceberam que o negócio é sério, e ou estão tentando, ou estão.... (Joaquim)

Mas, o diretor avaliava que a não adesão também ocorria como um boicote deliberado:

Não, eles querem encher o saco, então eles fazem ao contrário....Para boicotar, e fazem isso..., com muita competência! Elas são muito boas, elas melam, elas jogam areia, elas tumultuam.... E a gente vai com o diálogo, com as possibilidades, com autonomia, e vai conversando. Tem professoras que eu falo assim, então tá! (Joaquim)

A forma como a equipe de gestão compreendia e valorizava a participação dos pais na escola muitas vezes também era contestada pelas professoras, que entendiam tal participação de forma mais negativa: Aí os professores falam, é mais aquela mãe que precisa não vem! A mãe daquele lá nunca vem! . . . As professoras culpam muito as famílias. Ah, porque as famílias não estão nem aí e a criança não aprende mesmo (Joaquim).

Segundo Vera, professora da escola, a família de fato era parceira da escola, mas nem todos os pais estavam dispostos a tal: “Ah, é uma delícia, é uma parceria bem bacana. Assim, com aqueles pais que estão dispostos, é bem bacana. . . . Para mim também, essa parceria de pais, é.... Não são todos ainda, infelizmente não são todos” (Vera).

Esse suposto distanciamento entre a família e a escola, segundo Thin (2006), refere-se a diferentes modos de apreensão desse espaço, o que por sua vez diz respeito à realidade objetiva dos sujeitos, causando ruídos e desentendimentos entre os professores e as famílias. De todo modo, as resistências existentes por parte dos professores evidenciam disputas ideológicas e disputas por interesses presentes na escola, tal como apontado por Ball (1989), que comandam as estratégias assumidas pelos sujeitos, e são relacionadas às visões de mundo que possuem, o que será explorado adiante.

## Visão de Mundo e Disputas por Interesses

Joaquim tinha uma forma peculiar de compreender a escola e seu papel social, até mesmo porque sempre atuou no campo da educação, mas em instituições e programas diferentes, o que lhe permitiu certo afastamento em relação à escola e também o acúmulo de capital cultural e político suficientes para assumir uma atitude de contestação em relação ao campo educacional, em suas premissas pedagógicas (Bourdieu, 2001).

A escola, ela foi feita para disciplinar as pessoas, normatizar.... Então eu sempre fugi de escola. E é a terceira vez que eu fujo de escola e caio em escola.... Falei então, bom, vou tentar encarar essa, né. Eu falei, vamos ver se dá para fazer educação em escola. E então começamos a fazer. Então, o que me dá mais prazer é fazer educação em escola. O que não é uma tarefa fácil. (Joaquim)

Como já afirmado, atuando como diretor, tomou posição a favor das crianças, e da humanização das relações:

A educação serve para humanizar, serve para potencializar inteligências, construir relações afetivas, éticas, proporcionar cultura, construção de cultura, e tal. Então.... É, humanizar nesse amplo aspecto.... Pegar cinquenta professores, e, rever essa ideia de que não se grita, é árduo. Eu nunca, eu não imaginei que fosse tanto. E aí depois de muito tempo eu acho que a gente conseguiu consolidar essa ideia.  
(Joaquim)

Ana compartilhava essa visão do papel da escola em relação às crianças. A coordenadora entendia a escola como um lugar de preparação para a vida, ocupando papel central na educação das crianças:

A escola precisa ser um lugar alegre. A criança precisa ter prazer de estar na escola. Não pela obrigação de ir lá para aprender, porque eu tenho que ir para aprender a ler e escrever.... Olha, eu acho que a escola, ela deveria ser na vida da criança, realmente, um elo de ligação mesmo. A continuação da sua casa.... E gostaríamos muito que a nossa escola fosse realmente essa extensão para essa criança. De coisas boas, né. Que ela pudesse realmente sair daqui, é, eu não vou dizer preparada, porque a gente precisa de uma série de coisas para estar preparado para uma sociedade, né, mas, pelo menos bem orientado.... Né, mas o que a gente realmente almeja, é que a escola fosse esse lugar, que a criança pudesse sair daqui preparada. E de repente aquilo que as famílias com as suas carências não pudessem oferecer, que a escola pudesse suprir. (Ana)

Joaquim, imbuído de suas convicções, afirmou que após árduo trabalho, conseguiu algumas alterações na escola, proporcionando maior espaço de autonomia para as crianças, alterando a forma de tratamento que costumeiramente se oferece nas escolas, de controle e punição:

Não é *laissez faire*, né, é autonomia, né, entende. E agora está bem legal né, as crianças entram, põem suas mochilas, quem quer tomar café vai, e deu 7h20 não tem mais ninguém, e aí os pequenininhos vão tomar café. Quando os grandes vão embora, aí vão os pequenininhos.... Porque os pequenininhos têm outro ritmo....  
(Joaquim)

Como já afirmado, estava empenhado em melhorar o aprendizado das crianças que, de seu ponto de vista, são privadas do direito à aprendizagem: “E aí eu comecei a me sentir um péssimo diretor, assim, eu estou roubando a infância dessas crianças, não estou dando para essas crianças o que elas precisam, merecem, devem ter” (Joaquim).

A escola em questão, como informado anteriormente, atendia crianças em situação de pobreza. A pobreza como um impedimento à realização do direito à educação foi explorada por Gentilli (2009). Tal aspecto muitas vezes abatia o diretor: “Porque.... Eu falo que eu queria ser um avestruz! Chega determinadas épocas, nossa”! (Joaquim).

Até mesmo porque, em certos momentos da vida da escola, muitas vezes antigas formas de atuar dos professores voltavam à tona, mais uma vez evidenciando traços da forma escolar de socialização (Vincent et al., 2001), tal como nos Conselhos de Classe nos quais, para além de se tratar de questões pedagógicas referidas ao ensino e à aprendizagem, julga-se moralmente as crianças: “Aí eu brinco que Conselho serve para falar mal de criança, né. Eu não suporto isso” (Joaquim).

Afirmou gostar do que faz: “E aí eu falei, e qual é o problema, eu amo o que eu faço”! Assume uma perspectiva freiriana da educação, em seu potencial formativo, ou como diz, de



construção de conhecimento, “na sua vocação ontológica de ser sujeito, de ser mais, de sempre se superar”. Ao ser perguntado sobre o que o mobilizava na condução da gestão dos trabalhos pedagógicos na escola, assim se manifestou:

Racionalmente eu não sei te dizer muito não. Eu acho que está aí e tem que fazer. Apareceu esse negócio, né. Por alguma convergência do universo eu virei diretor dessa escola. Então, tem que..., né! Por algum motivo eu virei e eu tenho que fazer isso aqui bem feito, e o que é fazer bem feito? Aí eu vou atrás, e tal. (Joaquim)

O excerto acima evidencia uma auto-responsabilização do indivíduo pela concretização dos objetivos educacionais na escola, causando angústias e adoecimentos. Já Ana, ao ser questionada sobre o que a mobilizava a trabalhar com a educação de crianças, ressaltou aspectos como amor e dedicação, presentes no campo educacional, como apontam Pereira e Andrade (2006a) em seus estudos. De todo modo, comungava com Joaquim sobre a opção radical em relação ao bem-estar das crianças:

Para trabalhar com educação você precisa realmente gostar do que você faz... Porque para estar aqui você precisa realmente gostar daquilo que você faz. Então esse trabalho precisa ser feito com amor, com carinho e com dedicação. Assim, que a gente tenha certeza, que nós estamos aqui e que o nosso papel é muito importante na vida das crianças, e que elas precisam realmente da gente. Então estar por estar é melhor não ficar. (Ana)

As professoras, ao serem questionadas sobre as formas como compreendiam seu papel como educadoras, e o que as mobilizava em suas ações, também evidenciaram valores presentes no campo educacional, como a dádiva e a missão, tal como evidenciado por Pereira e Andrade (2006a) ao discutirem os lucros e suas relações com as ações:

Ah, eu acho que a gente tem que investir nos sonhos, e mostrar para a criança que ele pode ser o que ele quiser. Independente de eu ter dinheiro ou não ter dinheiro, sabe, essa coisa de ... É possível! Você pode! Você quer? Então, vai embora, né! Vai estudar, vai fazer o que precisa para você alcançar, né! Isso, eu acredito bastante. (Vera)

Assim, a curto e médio prazo, integralidade mesmo, de desenvolvimento de tudo, de... A escola não é um lugar para você aprender a ler e escrever, apenas. É um lugar para você fazer muitas outras coisas. Pensar em muitas outras coisas, em outras possibilidades, em crescer mesmo. O desenvolvimento, como eu tinha dito, e pensando no individual da criança também. (Joice)

Os interesses em disputa na escola marcam o campo educacional, evidenciando diferentes formas de se interpretar os objetivos educacionais, que por sua vez são marcados por diferentes discursos sobre as finalidades implicadas em sua função educativa (Pereira & Andrade, 2006b).

Como afirma Pérez Gómez (1998, p. 14), a escola é instituição conservadora, ao “[...] garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade”, introduzindo nas crianças conhecimentos, comportamentos e disposições requeridos pela vida adulta, formando-as para o mundo do trabalho e para sua inserção na vida pública. Neste estudo, o esforço foi identificar os modos como a escola se organizava, em aspectos da micropolítica das práticas escolares, a fim de atingir os objetivos educativos traçados pela equipe de gestão.

## **Algumas Considerações**

Partindo de problematizações sobre as formas de realização do trabalho pedagógico escolar, esta pesquisa objetivou investigar como e porque os indivíduos agem na escola, analisando o controle do trabalho pedagógico escolar e sua determinação política. O foco na figura do diretor se deu em função da centralidade dessa função no comando da escola, sendo possível identificar as metas e estratégias estabelecidas para a realização do trabalho educativo, compreendendo-as referidas ao estilo de liderança do diretor e aos acordos estabelecidos. Também, notou-se o conjunto de resistências e embates enfrentados, permeados por relações de poder, diversidade das metas, disputas ideológicas e disputas por interesses. Na condução da gestão, o diretor se valia de modelos burocráticos e também de modelos de ambiguidade e de anarquia organizada.

O diretor da escola investigada procurava manter a equipe de gestão coesa e afinada com a proposta pedagógica estabelecida. Com relação aos professores, se esforçava para obter sua adesão, posto serem fundamentais para a consecução do trabalho pedagógico. É com relação ao trabalho dos professores o aspecto em relação ao qual mais enfrentava resistências, evidenciando a existência de disputas por interesses e diferentes formas de compreensão do trabalho educativo a ser realizado. Também foi explicitado o estabelecimento de estratégias para se obter apoio e participação dos funcionários e das famílias, especialmente na figura das mães. Para tanto, o diretor se valia de estilo de liderança que combinava facetas de dominação legal e carismática.

A pesquisa na escola, numa perspectiva microanalítica, permitiu captar facetas do cotidiano escolar, identificando, em partes, as ações e relações estabelecidas, que se apresentaram marcadas pelas contradições e multiplicidade de visões referidas ao campo educacional, aos diversos modos de compreensão do trabalho educativo escolar, às hierarquias e relações de poder presentes na escola. Foi possível investigar a complexidade dos nexos estabelecidos entre os sujeitos que trabalham na escola, em sua vida cotidiana para a escolarização das crianças. Também, os enfrentamentos e distanciamentos existentes em relação à Secretaria da Educação, distante da escola e de sua realidade.

Tal perspectiva de análise, aliada aos eixos estabelecidos (organização da equipe de gestão e divisão das tarefas, estilo de liderança do diretor, disputas e resistências, visão de mundo e disputas por interesses, metas e estratégias da gestão) a fim de se responder aos questionamentos que conduziram a pesquisa (para que, porque, quando e como o trabalho pedagógico se realiza, atentando para os sentidos, processos, dinâmicas e relações), possibilitaram a elucidação de uma visão de conjunto sobre a organização do trabalho pedagógico escolar, identificando elementos referidos aos objetivos perseguidos pela equipe de gestão, às decisões e procedimentos adotados e aspectos de sua realização, captando-se o movimento dos sujeitos e das relações estabelecidas, em meio a disputas de poder e de interesses.

Cabe ainda destacar que na escola investigada a equipe de gestão, dentro dos limites estabelecidos pelas dinâmicas da instituição escolar, pela precariedade das condições de trabalho, e pelas difíceis condições de vida dos alunos e suas famílias, se empenhava por proporcionar condições de organização do trabalho pedagógico que permitissem a realização de seus objetivos educacionais, buscando envolver toda a comunidade educativa. Nesse sentido, foram evidenciadas contradições que marcam sociedade estabelecida tendo por base relações de poder e dominação. Tais contradições, juntamente com as relações micropolíticas estabelecidas na escola, apontaram limites e possibilidades de enfrentamentos e posicionamentos em prol do desenvolvimento de ações favoráveis ao desenvolvimento de uma educação humanizadora nas escolas.

## Referências

- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar* (N. Miguez, Trad.). Paidós/MEC.
- Benevides, M. V. M. (1994). Cidadania e democracia. *Lua Nova*, 33(94), 5-16.
- Bonamino, A., & Lima, N. C. M. (2013). Aspectos da gestão escolar e seus efeitos no desempenho dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. In: A. M. Martins, A. I. Calderón & T. O. G. Garcia (Orgs.). *Políticas e gestão da educação: Desafios em tempos de mudança* (pp. 91-117). Autores Associados.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditações Pascalianas*. (S. Micelli, Trad.). Bertrand Brasil.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. Recuperado em 02 de fevereiro, 2017, de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília. Recuperado em 02 de fevereiro, 2017, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).
- Camargo, R. B., Jacomini, M. A., & Gomes, M. O. (2016). Desafios da gestão democrática na educação pública: 20 anos de LDB/96. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, 8(16), 380-393. <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/626/pdf>.
- Conteras, J. (2012). *A autonomia de professores* (2a ed.). (S. Trabucco Valenzuela, Trad.). Cortez.
- Costa, E. A. S., Lima, M. S. L., & Leite, M. C. S. R. (2015). A construção da profissionalidade do gestor: Concepções e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Pernambuco, 31(1), 64-84. <https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/2672>.
- Fanfani, E. T. (2011). *La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gentilli, P. (2009). O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação e Sociedade*, Campinas, 30(109), 1059-1079. <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a07.pdf>.
- Imen, P. (2010). Organização do trabalho (Verbete). In: D. A. Oliveira, A. C. Duarte & L. F. Vieira, *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. FEUFMG. <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-apresentacao>.
- Lima, L. C. (2003). *A escola como organização educativa* (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Laville, C., & Dione, J (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. (H. Monteiro & F. Settineri, Trad.). Artes Médicas Sul; Editora UFMG.
- Oliveira, D. A. (2008). Las reformas educativas y sus repercusiones em el trabajo docente. In: D. A. Oliveira (Org.). *Políticas educativas y trabajo docente em América Latina* (pp. 17-52). Fondo Editoria UCH.
- Oliveira, D. A. (2015). Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: O.A. Dalila (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos* (11a. ed., pp. 64-104) Petrópolis: Vozes.
- Pereira, G. R. M., & Andrade, M. C. L. (2006a). Lucro e ação: um exame das condições de possibilidade do magistério oficial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 87(215), 9-18. <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/issue/view/82>.
- Pereira, G. R. M., & Andrade, M. C. L. (2006b). Sobre tigres e homens: algumas observações sociológicas a respeito da formação humana. In: Souza, O. & Lamar, A. R. (Org.). *Educação em perspectiva: interfaces para a interlocução* (pp. 207-224). Florianópolis: Insular.

- Pérez Gómez, A. I. (2000). As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento. In: J. Gimeno Sacristán & A. I. Pérez Gómez, *Compreender e transformar o ensino*. (pp. 13-26). (E. F. F. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Placco, V. M. N. de S, Souza, V. L. T. & Almeida, L. R. (2012). O coordenador pedagógico: Aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 42(147), 754-771. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>.
- Rios, T. (2008). *Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade*. (7a. ed.) Cortez.
- Santos, V. F. (2017). *Condições de trabalho docente no ensino fundamental II na rede estadual paulista e representações de professores sobre autonomia*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo, Brasil.
- Thin, D. (2006). Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: Confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 211-225. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a02v11n32.pdf>.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 33, 7-47.
- Weber, M. (2006). Os três tipos puros de dominação legítima. In: G. Cohn (Org.), *Max Weber: Sociologia*. (7a. ed.; pp. 128-141). (A. Cohn & G. Cohn, Trad.). Ática.

## Sobre o Autores

### **Marieta Gouvêa de Oliveira Penna**

Universidade Federal de São Paulo

[marieta.penna@unifesp.br](mailto:marieta.penna@unifesp.br)

<http://orcid.org/0000-0002-9665-5583>

Professora do Departamento de Educação.

### **Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

[aldamarin@pucsp.br](mailto:aldamarin@pucsp.br)

<http://orcid.org/0000-0002-2120-338X>

Professora da Pós-Graduação em Educação.

# archivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 150

19 de octubre 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San

Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto

Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de

Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara)

**María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de

Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad

de Sonora), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la  
Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad

Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad

Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación,  
México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de  
México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**Pedro Flores Crespo** Universidad

Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y  
Sociedad (CEDES) CONICET,  
Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional,  
México

**Miguel Pereyra** Universidad de

Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional

de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de

Investigaciones sobre la Universidad  
y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad

de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de  
Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés,  
Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Madelaine Adelman** Arizona State University

**Cristina Alfaro**  
San Diego State University

**Gary Anderson**  
New York University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** University of Toronto, Canada

**Aaron Benavot** SUNY Albany

**David C. Berliner**  
Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**  
University of Connecticut

**Arnold Danzig**  
San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**  
Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**  
University of Georgia

**David E. DeMatthews**  
University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond**  
University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**  
Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**  
Arizona State University

**Michael J. Dumas**  
University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**  
University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**  
Adams State College

**Rachael Gabriel**  
University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**  
Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**  
University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt**  
University of North Carolina

Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**  
Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**  
University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**  
University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**  
Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**  
University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**  
University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**  
University of Kentucky

**Susan L. Robertson**  
Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**  
University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**  
University of Houston

**A. G. Rud**  
Washington State University

**Patricia Sánchez** University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**  
University of Maryland

**Benjamin Superfine**  
University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**  
Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**  
Michigan State University

**Tina Trujillo**  
University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**  
University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**  
University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**  
University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**  
Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**  
Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**  
University of South Florida

**Kyo Yamashiro**  
Claremont Graduate University

**Miri Yemini**  
Tel Aviv University, Israel