

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LEANDRO REZENDE**

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA NO PERÍODO DE 1997
A 2003: DILEMAS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES**

UBERLÂNDIA / MG

2006

LEANDRO REZENDE

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA NO PERÍODO DE 1997
A 2003: DILEMAS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Doutor Marcelo Soares Pereira da Silva.

UBERLÂNDIA / MG

2006

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R467o Rezende, Leandro, 1965-

A organização do trabalho escolar na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia no período de 1997 a 2003: dilemas, contradições e possibilidades / Leandro Rezende. - 2006.

236 f.: il.

Orientador: Marcelo Soares Pereira da Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Política e educação - Teses. 2. Escolas - Organização e administração - Teses. 3. Escola de Educação Básica (ESEBA) - Teses. I. Silva, Marcelo Soares Pereira da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.014.5

LEANDRO REZENDE

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA NO PERÍODO DE 1997
A 2003: DILEMAS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Doutor Marcelo Soares Pereira da Silva.

Banca Examinadora:

Uberlândia, 30 de agosto de 2006.

Prof. Doutor Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU

Profa. Doutora Maria Abádia da Silva - UnB

Prof. Doutor Gabriel Humberto Muñoz Palafox - UFU

À minha esposa Vera Maria,
à minha filha Mariana e a meu
filho João Lucas pela paciência e
compreensão manifestados com
tanto amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Maria Aparecida, pelo carinho e apoio dispensado.

A minha esposa, filha e filho pelo amor e solidariedade demonstrados em todos os momentos dessa caminhada.

Aos meus irmãos, noras, sobrinho e sobrinhas pelo incentivo e compreensão demonstrada.

Aos professores e professoras da Área de Educação Física da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, os quais não mediram esforços para viabilizarem as condições necessárias para que desenvolvesse essa pesquisa.

A todos profissionais em educação da Escola de Educação Básica da UFU que colaboraram no desenvolvimento desse trabalho.

A todos os colegas do Mestrado, com os quais compartilhei angústias, alegrias e o prazer em conseguir superar mais uma etapa em nossas vidas.

Aos funcionários do Programa de Mestrado em Educação pela presteza e atenção que sempre me atenderam.

Aos professores e professoras do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Aos professores Carlos Humberto Lucena e Gabriel Humberto Muñoz Palafox e à professora Maria Abádia da Silva pelas valiosas críticas e sugestões.

E, especialmente, ao meu orientador, professor Marcelo Soares Pereira da Silva, pelo incentivo, apoio e orientação na construção deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho se insere na linha de pesquisa de Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como foco de investigação a organização e gestão do trabalho escolar. Analisou-se a experiência da organização do trabalho escolar na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, no período de 1997 a 2003, frente às políticas educacionais no contexto do neoliberalismo e frente aos modelos de gestão da educação. Nesse percurso, realizamos uma investigação bibliográfica e documental para, primeiramente, a partir das diretrizes produzidas no campo sócio-político-econômico neoliberal, perpassando pela redefinição deste Estado e pela consolidação das políticas públicas no mundo e no Brasil, contextualizar as mudanças do mundo do trabalho e suas interferências na gestão dos processos de trabalho. Em seguida, ao focalizar como as políticas educacionais nacionais se constituíram, identificando quais formas de relação se estabeleceram entre Estado e sociedade, analisou-se os diferentes enfoques no campo da gestão escolar e como essa gestão se configurou nas principais propostas de organização do trabalho escolar implementadas pela Escola Cidadã, Escola Plural, Escola Candanga e Escola Sagarana. Por último, ao reconstruir os movimentos iniciais de organização do trabalho escolar da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, conforme a perspectiva dos documentos produzidos pelos seus autores, analisou-se o processo de discussão desenvolvido durante a implantação dos Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Ao final deste estudo sobre a experiência vivenciada pela ESEBA/UFU, foi possível concluir que, apesar das contradições presentes em seu interior, das dificuldades encontradas durante a vivência do processo de implantação dos ciclos, esta escola conseguiu explicitar uma visão mais ampliada dos eixos investigados – organização do trabalho escolar, processo de ensino aprendizagem, concepção de professor e aluno, avaliação e concepção de educação – apresentando aproximações e distanciamentos com o enfoque democrático de gestão do trabalho escolar.

PALAVRAS CHAVES: Políticas educacionais, organização do trabalho escolar, ensino fundamental.

ABSTRACT

This work belongs to the research topic named *Politics and Management in Education* of the Graduate and Master Programs of the *Universidade Federal de Uberlândia, Brazil*, and it is focused on the investigation of the school labor management and organization. The purpose is, then, to analyse the school labor organization experience in the *Escola de Educação Básica* of the *Universidade Federal de Uberlândia*, in the period of 1997 and 2003, according to the educational politics in the neoliberalism context and also to the education management models. Firstly, a bibliographic and documental investigation was conducted in order to, from the guidelines produced in the neoliberal social-political-economic field, coming across the redefinition of the State and the consolidation of the public politics in the world and in Brazil, contextualize the changes in the labor's world and their interference in the labor's process management. After that, by understanding how the national education politics has been constituted and by identifying which genres of relation have been established between the State and the society, the different approaches in the school management field are analysed, as well as how this management has been configured in the main proposals of the school labor organization implemented by educational projects like *Escola Cidadã*, *Escola Plural*, *Escola Candanga* e *Escola Sagarana*. Finally, by rebuilding the first school labor organization movements of the *Escola de Educação Básica* of the *Universidade Federal de Uberlândia*, according to the perspectives of the documents produced by its authors, the process of discussion developed during the implementation of the *Learning Cycles and Human Development* (Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano) is analysed. In the end of this study about the ESEBA-UFU experience, it is possible to conclude that, despite the contradictions found in its interior and the difficulties found during the process of implementation of the learning cycles, this institution had a large perception of the investigated shafts – school labor organization, learning and teaching process, conception about the student and the teacher, evaluation and conception of education –, sometimes close to and sometimes far from the democratic approach of school labor management.

KEY-WORDS: educational politics, school labor organization, elementary education.

LISTA DE TABELA E QUADROS

Tabela 1:	Demonstrativo dos técnicos-administrativos da ESEBA/UFU no período de 1997 a 2003.
Tabela 2:	Demonstrativo dos docentes efetivos e substitutos da ESEBA/UFU no período de 1997 a 2003.
Tabela 3:	Demonstrativo das incidências dos temas presentes nas súmulas de reuniões do Conselho de Coordenadores de Área no ano de 2000.
Tabela 4:	Demonstrativo dos temas e do percentual de incidências de assuntos pautados nas Súmulas das Reuniões de Professores do 2º Ciclo nos anos de 2001, 2002 e 2003.
Tabela 5:	Demonstrativo da frequência de respostas e percentual dos aspectos que facilitaram e dificultaram o processo de implantação dos ciclos, conforme o resultado da Avaliação Diagnóstica da implantação de ciclos na ESEBA/UFU.
Tabela 6:	Relação entre os objetivos específicos para Construção do PPP na ESEBA/UFU, os responsáveis pela coordenação das ações a serem desenvolvidas e os segmentos da comunidade envolvidos no processo.
Quadro 1:	Confrontação dos Modelos de Produção: Fordismo x Toyotismo.
Quadro 2:	ANEXO 1: Organograma da Escola Nossa Casinha: pré-escolar e 1º grau – 1981.
Quadro 3:	ANEXO 2: Organograma da Escola Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – 1988.
Quadro 4:	ANEXO 3: Organograma da Escola Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – 1996.
Quadro 5:	ANEXO 4: Organograma da Escola Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – 1997
Quadro 6:	ANEXO 5: Organograma da Escola Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – 2001.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
BM	Banco Mundial
CPA	Conselho Pedagógico Administrativo
ESEBA/UFU	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
GID	Gratificação de Incentivo a Docência
LDB/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NEIA	Núcleo de Estudos da Infância e da Adolescência
NEPÉIA	Núcleo de Estudos e Pesquisa da Infância e Adolescência
PGI	Plano Global Integrado
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
SEAPE	Setor de Apoio ao Processo Educacional
SEAPPS	Setor de Apoio Psicopedagógico e Social
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SSP	Serviço de Supervisão Pedagógica
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnU	Universidade de Uberlândia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REESTRUTURAÇÃO DO CAPITALISMO E A REFORMULAÇÃO DA FUNÇÃO DO ESTADO E DE SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS	29
2.1	O NEOLIBERALISMO E A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO	32
2.2	O NEOLIBERALISMO E AS REFORMAS NA AMÉRICA LATINA	37
2.3	AS REFORMAS NEOLIBERAIS NO ESTADO BRASILEIRO	46
3	GESTÃO NA EDUCAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR: ENFOQUES E EXPERIÊNCIAS	59
3.1	ENFOQUES NO CAMPO DA ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR	59
3.2	EXPERIÊNCIAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR	85
3.2.1	A concepção de educação	86
3.2.2	A avaliação	93
3.2.3	O perfil do professor e do aluno	97
3.2.4	O processo de ensino aprendizagem	100
3.2.5	A organização do trabalho escolar	105
4	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	113
4.1	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA ESEBA/UFU	114
4.2	O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA ESEBA/UFU	144
4.3	O PERFIL DO PROFESSOR E DO ALUNO NA ESEBA/UFU	158
4.4	A AVALIAÇÃO NA ESEBA/UFU	171
4.5	A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NA ESEBA/UFU	181
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
6	REFERÊNCIAS	213
7	ANEXOS	231

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere na linha de pesquisa de Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e tem como foco de investigação a organização e gestão do trabalho escolar. Analisa-se o processo de discussão sobre a organização do trabalho escolar na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU), no período de 1997 a 2003, no debate sobre a redefinição do tempo escolar, frente às políticas educacionais no contexto do neoliberalismo e frente aos modelos de gestão da educação.

A Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia é uma instituição de ensino que atende a discentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Inserida numa instituição de ensino superior, está sediada no município de Uberlândia no estado de Minas Gerais. Localizado no Triângulo Mineiro, região de elevada concentração econômica, situada a oeste de Minas Gerais, entre os estados de São Paulo, Mato Grosso e Goiás, este município ocupa uma posição geográfica favorável à comunicação e acesso aos grandes centros urbanos das regiões Centro Oeste e Sudeste do Brasil.

A ESEBA/UFU foi organizada e criada em 1977, antes mesmo da federalização da Universidade de Uberlândia (UnU)¹, com a denominação de Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha. Inicialmente, atendia exclusivamente os filhos de professores e técnicos-administrativos da UnU. Tinha como finalidade oferecer aos servidores desta universidade o melhor em educação para as crianças na faixa etária de dois a seis anos. Sua criação ocorreu num momento histórico da UnU pois, além do seu contínuo crescimento e expansão, vivia o processo de sua federalização, que implicava na necessidade de ter profissionais mais qualificados em diferentes áreas de conhecimento. Foram necessários atrativos para estimular migração destes profissionais das grandes cidades para o interior mineiro. No entanto, mesmo oferecendo um emprego público garantido, com um plano de carreira, com salário compatível,

¹ O ensino superior em Uberlândia iniciou-se por volta dos primeiros anos de 1960, quando da criação de suas primeiras Faculdades Isoladas. Em 1969, com a unificação dos espaços físicos dessas Faculdades Privadas e com a assinatura do Decreto-Lei n.º 762, foi autorizado o funcionamento da Universidade de Uberlândia (UnU), fundação de ensino superior de direito privado. Somente em 24 de maio de 1978, com a promulgação do Decreto Lei, o de n.º 6.532, é que a UnU foi federalizada, passando a ser denominada Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

numa cidade em pleno desenvolvimento, com a possibilidade efetiva de participação na construção e consolidação desta instituição, ainda faltava mais um incentivo – a existência de um estabelecimento de ensino pré-escolar de referência e com reais condições de oferecer ao filho do servidor, uma educação de qualidade.

Com esse objetivo, a ESEBA/UFU foi criada para atender uma necessidade local e particular, pois, além de servir como um atrativo a mais para estimular a contratação de profissionais mais qualificados que moravam em outros centros regionais, contemplava o anseio dos funcionários da instituição que reivindicavam uma pré-escola que oferecesse uma educação com qualidade, pois entendiam que “no âmbito de uma Universidade nova e dinâmica que pudesse oferecer todos os recursos físicos, materiais e pedagógicos, só beneficiaria a todos.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – UFU. ESEBA, [199-], p. 6).

Assim, a Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha iniciou suas atividades em 1977, no *Campus* Umuarama com 30 matrículas nas classes de maternal e Pré-escola. Em 1978, com a extensão para o 3º período da Pré-escola, já havia 87 matrículas nos turnos matutino e vespertino. Em 1980, passou a funcionar a segunda unidade no *Campus* Santa Mônica ampliando o número de atendimento no Pré-escolar, porém, mantendo no *Campus* Umuarama os níveis de ensino do Pré-escolar e do 1º Grau² até a 2ª série.

Em 1981, a Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha foi legalizada junto aos órgãos superiores da Universidade Federal de Uberlândia com o nome de Escola Nossa Casinha – Pré-escolar e 1º Grau da Universidade Federal de Uberlândia sendo reconhecida pelo MEC através das Portarias de n.º 094 e n.º 095. Em 1983, já localizada à Rua Adutora São Pedro n.º 40, no *Campus* da Educação Física, o Conselho Universitário da UFU aprovou, por meio da Resolução 01/83, a atual denominação, qual seja: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

A partir de 1988, foi determinado pelo Tribunal de Contas da União, que os estabelecimentos de 1º e 2º Graus vinculados às Universidades Federais abrissem suas vagas para a comunidade em geral. Na ESEBA/UFU, esse processo perdurou até 1993, quando o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFU estabeleceu o sistema de sorteio público

² Após a promulgação da LDB/96 o ensino do Pré-escolar e o 1º Grau foram denominados de Educação Infantil e Ensino Fundamental respectivamente.

para o ingresso de alunos e alunas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Apesar da ESEBA e a própria UFU vivenciarem conflitos e disputas internas, sua finalidade inicial foi mudada, deixando de ser concebida como “escola benefício” para se tornar uma “escola pública”, sendo posteriormente, incluída no cadastro do Ministério da Educação como Colégio de Aplicação.

Desde sua origem, a ESEBA/UFU apresenta aspectos relacionados com as condições de trabalho, que, quando comparada com a realidade das demais Escolas públicas de Uberlândia e região, sinalizam para certos diferenciais. Mesmo vivendo os problemas que as Escolas públicas vivem (relacionados à exclusão do aluno, à violência, à falta de cuidado com o espaço físico, à saúde do professor etc.), seu espaço físico, sua proposta curricular, seu quadro de pessoal, seu regime de trabalho, seu plano de qualificação docente, sua organização do tempo de trabalho escolar e o número de alunos por sala de aula são alguns dos aspectos que contrastam com as realidades das Escolas dos sistemas municipais e estaduais de ensino.

Além do desenvolvimento dos conteúdos presentes nas grades curriculares, a proposta curricular da ESEBA/UFU oferece Projetos de Ensino e Extensão que apontam para o envolvimento do corpo docente das áreas de conhecimento com a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão; para a permanente construção de experiências de ensino que buscam a melhoria da qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; e para o compromisso de socialização dos resultados destes projetos junto à comunidade educacional.

Em 2003, o quadro pessoal dessa escola era constituído por 142 servidores distribuídos no Pessoal Administrativo, no Setor de Apoio e no Pessoal Docente. O Pessoal Administrativo possuía quatorze técnicos-administrativos, sendo que seis eram cedidos por outro setor da UFU; no Setor de Apoio com quatorze técnicos-administrativos e; no Pessoal Docente, o qual concentrava o maior número de servidores da ESEBA/UFU, era constituído por 114 docentes. Destes, treze exerciam funções administrativas, sendo que seis deles desempenhavam funções na Direção da Escola, cinco servidoras estavam em processo de readaptação em setores administrativos e dois estavam cedidos integralmente à UFU. Do total de docentes, 81 eram efetivos com contrato de trabalho de 40 horas com dedicação exclusiva e 33 eram professores substitutos com uma jornada de trabalho de 40 horas. No momento da realização da pesquisa, dos 81 docentes efetivos, dois têm a titulação de magistério, quarenta docentes atuam com a titulação de especialistas e dezoito são mestres; e 21 docentes estão afastados para terminarem os cursos de pós-graduação, doze no mestrado e nove no

doutorado. (UFU. ESEBA, 2003h). Na seqüência, apresenta-se o movimento do quadro de servidores da ESEBA/UFU:

TABELA 1

Demonstrativo dos técnicos-administrativos da ESEBA/UFU no período de 1997 a 2003.

Técnico-Administrativo	N.º TÉC. ADMIN.		PESSOAL ADMINISTRATIVO												PESSOAL DE APOIO		
	ADMINISTRATIVO	PESSOAL APOIO	ASSIST SOCIAL	TÉC. ADM. E.	TEC. SECRET.	ASSIT. ADMIN.	DENTIS-TA	TEC. ENFERM	RECEPCIONISTA	PORTEIRO	LAN-CHEIRA	AUX. LAVAND.	AUX. CRECHE	COPEIRA	COZIL-NHEIRA	SERVEN LIMPEZ.	AUX. LIMPEZ.
1997	20	17	01	01	02	06	03	01	03	02	01	00	00	00	04	10	03
1998	22	18	01	01	02	06	03	01	04	02	01	01	00	00	05	10	03
1999	26	16	01	01	01	12	02	01	03	02	01	01	01	00	03	10	03
2000	23	16	01	01	01	10	02	01	02	01	01	01	01	01	03	11	02
2001	19	16	01	01	01	07	01	01	01	01	02	01	01	01	03	11	02
2002	19	16	01	01	01	07	01	01	01	01	02	01	01	01	03	11	02
2003	14	14	01	01	01	05	01	00	01	01	02	01	01	00	02	11	01

FONTE: UFU. ESEBA. (1997h, 1998, 1999, 2000c, 2001b); Secretaria Executiva da ESEBA/UFU.

TABELA 2

Demonstrativo de docentes efetivos e substitutos da ESEBA/UFU no período de 1997 a 2003.

Nível de Formação	N.º DE DOCENTES		MAGISTÉRIO		GRADUAÇÃO		ESPECIALISTA		MESTRE		DOUTOR	
	SUBSTITUTO	EFE-TIVO	C/ TIT	EM CAP	C/ TIT	EM CAP	C/ TIT	EM CAP	C/ TIT	EM CAP	C/ TIT	EM CAP
1997	25	88	02	00	02	00	71	00	07	05	00	01
1998	28	89	02	00	02	00	68	00	10	06	00	01
1999	27	86	02	00	02	00	63	00	13	06	00	00
2000	24	82	01	00	03	00	58	00	12	05	00	03
2001	30	83	01	00	02	00	51	00	15	08	00	06
2002	32	80	01	00	00	01	43	00	14	14	00	07
2003	33	81	01	00	00	01	40	00	18	12	00	09

LEGENDA: C/ TIT – Docentes com Titulação. EM CAP – Docentes em Capacitação.

FONTE: UFU. ESEBA. (1997h, 1998, 1999, 2000c, 2001b); Secretaria Executiva da ESEBA/UFU.

No que se refere ao trabalho escolar, o corpo docente da ESEBA/UFU dedica-se às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nas atividades de ensino, os docentes atuam ministrando aulas (a carga horária variava de oito a dezesseis horas aulas semanais para as professoras especialistas e regentes); desenvolvendo atividades de planejamento de aulas,

elaborando material pedagógico-didático, corrigindo produções e avaliações dos alunos; atendendo alunos e alunas em horários extra-turno com a realização de Projetos de Ensino, Plantões, Recuperações e Dependência; Orientando Estagiários dos diversos cursos de licenciatura; atendendo pais e; participando de Comissões Internas voltadas para superar as necessidades administrativas-pedagógicas da ESEBA/UFU. Além destas atividades, os docentes têm uma carga horária semanal para se reunirem em cada Área de Conhecimento e com seus pares que trabalham na mesma série e num mesmo ciclo para discutir, planejar e avaliar as atividades a serem realizadas nestes grupos específicos.

As atividades de extensão, também, estão inseridas no horário de trabalho do docente. São tidas como aquelas ações extensionistas programadas e realizadas pela própria ESEBA e a UFU, além da participação em Grupos e/ou Núcleos de Estudos internos e externos à Escola. Já as atividades de pesquisa, estas estão mais voltadas para a liberação parcial ou integral de docentes para participar dos cursos de pós-graduação em especialização, mestrado e doutorado, além de serem liberados também para a elaboração de textos e trabalhos artísticos, publicação e apresentação em eventos científicos e culturais.

Todas estas atividades fazem parte do horário de trabalho do professor da ESEBA/UFU e contribuem para reafirmar aspectos que diferenciam esta Instituição das demais Escolas públicas.

Com seu corpo de profissionais, a ESEBA/UFU atendeu 839 alunos matriculados no ensino regular do ano de 2003, sendo que 614 alunos cursaram o ensino fundamental, sendo distribuídos em 24 salas de aulas e 225 cursaram a educação infantil, distribuídos em doze salas de aulas. A média de alunos por sala se aproxima de dezoito alunos na educação infantil, e de 25 alunos nas salas do ensino fundamental. Foram utilizadas 36 salas de aula para acomodar todos os alunos matriculados, atendendo 460 alunos no turno matutino (discentes de 3ª a 8ª série) e 379 alunos no turno vespertino (discentes da Educação Infantil e 1ª e 2ª séries), (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS - SEE/MG, 2003, p. 6, 11). A ESEBA/UFU também desenvolve no período noturno, o Projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA), anteriormente denominado Ensino Supletivo.

Com relação à estrutura administrativa e pedagógica da Escola, conforme o Regimento Escolar da ESEBA/UFU que vigora desde 1981, sua administração é exercida por uma Direção composta pelo Diretor e Vice-Diretor, ambos nomeados “em cargo em comissão, pelo Reitor da Universidade Federal de Uberlândia” (UNIVERSIDADE

FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – UFU. ESEBA, 1981, p. 06).

Este Regimento destaca o Conselho Pedagógico Administrativo (CPA) e as Instituições Discentes e Docentes, constituídas pelas Agremiações Escolares e Associação de Pais e Mestres como os espaços de participação da comunidade escolar.

O Conselho Pedagógico Administrativo, tido como órgão máximo deliberativo, consultivo e normativo, é presidido pela Direção da Escola e constituído por todos os docentes e técnicos-administrativos da ESEBA/UFU. Este Conselho reúne-se ordinariamente e extraordinariamente com a finalidade de “aprovar o plano de trabalho escolar, solucionar problemas ligados à educação e deliberar, ao nível da Escola, e tratar de assuntos não previstos em lei e que independem da aprovação superior.” (UFU. ESEBA, 1981, p. 11)

As Instituições Discentes e Docentes, constituídas pelas Agremiações Escolares com a participação dos alunos, e pela Associação de Pais e Mestres (APM) com a participação de Diretores, Professores, Orientadores Educacionais, Supervisores e pais de alunos; apesar de terem autonomia para o estabelecimento de seus próprios regulamentos, elas estão subordinadas à autoridade do CPA e do Regimento Escolar. Nesse sentido, diz o parágrafo único do artigo 63 que “as agremiações serão regidas por estatutos próprios, aprovados pelo CPA do Estabelecimento e estarão subordinadas à autoridade deste e ao presente Regimento.” (UFU. ESEBA, 1981, p. 25). Já o Artigo 66 afirma que “a Associação de Pais e Mestres reger-se-á por regulamento próprio, sendo vedada sua ingerência direta na administração do Estabelecimento.” (UFU. ESEBA, 1981, p. 25).

Vale destacar também que, observando os Planos Global Integrados (PGI's), percebeu-se a caracterização de outros espaços que favoreceram a participação da comunidade escolar. Esse documento foi organizado e implementado pela Direção Escolar em 1984, com a denominação de Planejamento Global Integrado, sendo considerado como “um recurso específico para otimizar estratégias com vistas à consecução de objetivos educacionais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – UFU. ESEBA, 1984, p. 8). No PGI de 1984, o “Projeto Órgãos Colegiados: normas de funcionamento” apontam para realização de quatro reuniões no ano para avaliação do desempenho dos órgãos colegiados. Neste PGI, além do CPA, aparecem como órgãos colegiados o “Conselho de Classe” e o “Conselho de Pais e Mestres, criados em 1983” (UFU. ESEBA, 1984, p. 55).

A partir de 1987, os PGI's apontaram para a existência do Conselho Administrativo e o Conselho Pedagógico. Na ESEBA/UFU, o Conselho Pedagógico também foi denominado de Conselho de Coordenadores de Área, denominação esta que será respeitada nesse trabalho. Observou-se também que, ao avaliar a organização administrativa, estes documentos apontam para existência de outros espaços de participação da comunidade escolar, materializados nas reuniões de coordenação de séries e áreas, nos Círculos de Pais e Professores e nos Conselhos de Classe.

A avaliação, acompanhamento e controle da organização administrativa, das sistemáticas de trabalho e dos projetos será realizada da seguinte forma: Periodicidade: semanal – nas reuniões de coordenação dos períodos/séries e áreas; quinzenal – nas reuniões de Conselho Administrativo; mensal – nas reuniões de Conselho de Coordenadores; bimestral – nos Círculos de Pais e professores e Conselhos de Classe; semestral e extraordinária – nas reuniões do CPA. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – UFU. ESEBA, 1987, p. 106).

Salvo as mudanças temporais de realização das reuniões de coordenação de série e área, do Conselho Administrativo e do Conselho de Classe, da inclusão em 1988 dos Conselhos de Classe e da Diretoria da Caixa Escolar, esses espaços foram mantidos, nos PGI's, até o ano de 2000.

Porém, ao observar os organogramas de 1981 – Anexo 1 (UFU. ESEBA, [199-], p. 7), 1988 – Anexo 2 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – UFU. ESEBA, 1988, p. 12), 1996 – Anexo 3 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – UFU. ESEBA, 1996, p. 6) e 1997 – Anexo 4 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – UFU. ESEBA, 1997h, p. 11) presentes nos PGI's, percebeu-se que o Conselho Pedagógico Administrativo só se apresentou como órgão máximo da ESEBA/UFU a partir do organograma de 1988 (Anexo 2), ou seja, desde a aprovação do Regimento Escolar até essa data, o CPA esteve em igualdade de poderes com a Direção da Escola.

No período de 1988 a 1997, conforme esses organogramas, o Conselho Pedagógico Administrativo constituiu-se como o principal órgão de poder decisório, estando à frente do Conselho Administrativo, do Conselho de Coordenadores de Área e da Direção Escolar. Estes documentos apresentam outra alteração, no período compreendido entre os

anos de 1997 e 2000, nos quais o Conselho Administrativo e o Conselho de Coordenadores de Área são colocados imediatamente abaixo da Direção Escolar. Nesse período, o Conselho Administrativo foi constituído por Setores Administrativos necessários ao funcionamento da ESEBA/UFU, reunindo em conjunto com a Direção de três a cinco vezes no ano para discutir e planejar os assuntos administrativos da Escola. Já o Conselho de Coordenadores de Área era constituído pela Direção, por um Coordenador de cada área de conhecimento eleito pelos seus pares por um período de um ano. Reunia-se mensalmente com o objetivo de dar um suporte pedagógico a cada área de conhecimento e planejar, organizar e avaliar as relações políticas-pedagógicas da Escola. Coube aos Coordenadores fazerem a interlocução das discussões e desdobramentos dessas reuniões com suas respectivas Áreas de Conhecimento em reuniões semanais.

Por sua vez, as Instituições Escolares, anteriormente denominadas como Instituições Discentes e Docentes, passaram a ser identificadas como Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres e Caixa Escolar. Estas somente estiveram presentes no organograma a partir do ano de 1996.

Percebe-se que, ao rever a estrutura organizacional e os espaços decisórios da ESEBA/UFU, apesar da existência contradições e conflitos, a Escola vem procurando superar uma postura que centraliza as ações administrativas e pedagógicas, num movimento que ora amplia a participação da comunidade nos espaços decisórios, constituindo Conselhos que envolvem a participação da comunidade escolar em geral, ora restringe essa participação ao corpo docente e administrativo. Ao observar os Organogramas da organização do trabalho na ESEBA/UFU (Anexos 1, 2, 3 e 4), depara-se por um lado, com a reorganização e crescimento do número de Conselhos, e por outro, com a redução de participação dos segmentos da comunidade escolar, privilegiando somente a participação dos docentes e técnicos-administrativos em detrimento da participação dos discentes e pais.

Nesse movimento e diante dos textos introdutórios dos Planos Global Integrados, das atas das Reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo e do Conselho de Coordenadores de Área do período de 1997 a 2003, percebe-se que existiu certo interesse da ESEBA/UFU em promover a construção de propostas e experiências que buscam a melhoria do ensino; a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão; a tentativa de efetivar a construção de um Projeto Político Pedagógico e a construção de um projeto educacional mais democrático, público, gratuito e de qualidade.

Nesse período, materializaram-se ações que desencadearam a constituição em 1997 de uma Comissão Interna, composta por quatro representantes docentes, um representante técnico-administrativo e a direção da ESEBA/UFU. Esta, tendo como eixo central os Ciclos de Formação Humana, teve como objetivo rever os princípios educacionais que fundamentaram o processo educacional e apresentar uma Proposta de Reformulação Curricular.

O trabalho resultante das discussões realizadas no Setor de Apoio ao Processo Educacional (SEAPE) e nas áreas de conhecimento, foram discutidos e aprovados em reunião do CPA realizado no mesmo ano. Nesta reunião foram aprovadas reformulações na estrutura curricular e pedagógica da escola (dias letivos e sistema de avaliação). Posteriormente, esse documento foi reelaborado e organizado em artigo científico por Silva Nunes, Rizzotto, Novais e Carmo Nunes (SILVA NUNES et al., 1999/2000).

Outras ações que merecem ser destacadas referem-se à realização de cursos e seminários que aconteceram de forma intercalada com reuniões de estudos dos docentes. Dentre os eventos realizados na ESEBA/UFU, registram-se seguintes seminários: I e II Seminários sobre os PCN's (1997), Crianças que necessitam de atenção especial (1997); Ensaio Filosófico - Importância da Filosofia para o desenvolvimento das habilidades de pensamento e cognição (2000).

Além destes espaços, as áreas de conhecimento refletiram sobre a organização do trabalho escolar na perspectiva de ciclos, utilizando textos publicados sobre as experiências da Escola da Ponte, Escola Plural, Escola Cidadã, Escola Sagarana e Escola Candanga. Posteriormente, foram realizados encontros com objetivo de conhecer, compreender e refletir sobre essas práticas institucionais que buscavam construir os seus Projetos Político Pedagógico numa perspectiva democrática, autônoma e inclusiva. Dentre eles, destacaram-se: Integração x Inclusão: Escola para todos (1998); Proposta Educacional Escola Cidadã (2001) e da palestra Projetos, desafios e rumos da Escola Plural (2001).

Em 2000, a Direção Escolar apresentou uma proposta de transição para organização do trabalho escolar e da estrutura administrativa-pedagógica para serem implantadas no ano 2001. Mantendo o sistema seriado para os alunos, esta proposta defendia que o corpo docente deveria agrupar-se na ótica dos Ciclos de Formação Humana, para que o conjunto de professores e sua Coordenação Acadêmica pudessem coletivamente, realizar estudos e planejamentos pedagógicos “abrindo espaço para modernização do Projeto Político

Pedagógico, qualificação docente, pesquisa e extensão e a garantia de materialização de princípios éticos e solidários de relacionamento profissional.” (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – ESEBA/UFU, 2000, p. 1).

Por atender o Nível da Educação Infantil e Ensino Fundamental, optou-se por uma estrutura que permitisse aos docentes uma melhor organização de tempo e espaço escolar sem interferir na organização seriada ainda presentes para a realidade dos alunos. Essa estrutura obedeceu a seguinte divisão: I Ciclo – Nível da Infância: 1º, 2º e 3º Períodos da Educação Infantil e 1ª e 2ª Séries do Ensino Fundamental; II Ciclo – Nível da Pré-adolescência: 3ª, 4ª e 5ª Séries do Ensino Fundamental e; III Ciclo – Nível da Adolescência: 6ª, 7ª e 8ª Séries do Ensino Fundamental.

Assim, em 2001, houve a efetivação dos espaços e tempos de reuniões semanais com os docentes de cada Ciclo e a constituição da Coordenação de Acadêmica, tida como o órgão responsável pela coordenação didático-pedagógica dos níveis de ensino constituindo-se, em conjunto com o Setor de Apoio ao Processo Educacional – SEAPE, parceiros nas orientações dos trabalhos e reflexões com os docentes.

Houve, então, a necessidade de uma nova organização do trabalho escolar, pois, não seria mais possível que um mesmo docente de uma área específica do conhecimento ministrasse aula para níveis diferentes de ensino ou séries que não estivessem no mesmo ciclo de ensino. Na proposta de medidas amplas divulgadas pela Direção da ESEBA/UFU aos docentes, ao propor o quadro de distribuição de aulas, há a seguinte informação:

No quadro de distribuição de aulas/turmas foram colocados os nomes e número de aulas/turmas para cada uma, com a finalidade de dar maior visibilidade, mas poderá ser alterado. O que não deve ser alterado é que nenhum(a) professor(a), exceto Língua Estrangeira, deverá estar em mais de um nível/ciclo ao mesmo tempo. (ESEBA/UFU, 2000, p. 3).

Vale ressaltar a relevância de investigar este contexto, no qual, houve uma tentativa de mudança na organização do trabalho escolar, pois, a Escola demonstrou certa autonomia em propor sua própria dinâmica da organização do trabalho escolar frente às políticas educacionais municipais e estaduais.

Concomitante a essa proposta, a ESEBA/UFU participou da Estatuínte, processo desencadeado pela UFU a partir de 1995. Esse processo foi vivenciado por todos os segmentos da UFU – docente, discente e técnico-administrativo – culminou com a aprovação

do Estatuto (UFU, 1999a) e Regimento Geral da Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 1999b) no Conselho Universitário (18/12/1998) e no Conselho Nacional de Educação (Parecer n.º 273/99 – 26/04/1999).

Com a aprovação deste Estatuto e Regimento Geral, a ESEBA/UFU foi considerada como parte integrante e oficial da estrutura desta Universidade, sendo definida como Unidade Especial de Ensino, estando diretamente vinculada à Reitoria e assegurando sua representatividade em dois dos seis Órgãos da Administração Superior – o Conselho de Graduação e o Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. Com a aprovação destes novos instrumentos legais, a ESEBA/UFU foi subordinada ao MEC, por meio da Secretaria de Ensino Superior – SESU, na categoria de Colégio de Aplicação, conforme Portaria do MEC n.º 682, em 1999.

Diante a necessidade de adequar-se às novas diretrizes postas por estes dois documentos, a ESEBA/UFU constituiu, em novembro de 1999, uma Comissão Interna, composta por quatro docentes, um técnico-administrativo e a Direção da Escola, para construir uma proposta de Regimento Interno (UFU. ESEBA, 2000o) que, em agosto de 2000, foi parcialmente apreciada e deliberada em CPA. Os docentes e técnicos-administrativos optaram por experimentá-lo fazendo os ajustes necessários e somente enviá-lo para apreciação definitiva dos órgãos superiores, após realizar avaliação criteriosa das experiências e mudanças implementadas.

Percebeu-se que desde o PGI de 1997 (UFU. ESEBA, 1997h, p. 9), mesmo tendo sido pautada diversas vezes como uma das prioridades administrativas a serem realizadas, a tentativa de atualização e organização do Regimento somente ocorreu em função da necessidade de adequar a estrutura administrativa pedagógica da ESEBA/UFU às novas diretrizes presentes no Estatuto e Regimento Geral da UFU, e à necessidade de regularizar algumas das mudanças estruturais que já haviam sido definidas anteriormente nas reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo desta Instituição, visto que, até 2006, este Regimento Interno não foi definitivamente aprovado.

Reverendo a história da ESEBA/UFU, observou-se ainda, a existência de várias iniciativas empreendidas, tanto pela própria Direção Escolar, quanto por algumas Áreas de Conhecimento como a Pré-escola, 1ª e 2ª série, Educação Física, SEAPE, com a finalidade de efetivar uma prática pedagógica voltada para a formação integral do educando e educanda. Ao

nos iniciarmos profissionalmente na área de Educação Física da ESEBA/UFU³, encontramos um grupo de professores e professoras que realizavam, desde 1993, reuniões sistemáticas orientados por uma assessoria externa cujos objetivos voltavam-se para conhecer melhor os integrantes do grupo, explicitar seus conflitos, conhecer e compreender as questões que dificultavam o trabalho pedagógico do docente e da área como um todo, partindo sempre da sua prática, de suas dificuldades, para, num momento coletivo, discutir e tentar identificar melhor qual é o problema e estabelecer alguns acordos coletivos no sentido de conseguir minimizá-lo ou até mesmo superá-lo.

Se por um lado, esse grupo de professores e professoras conseguiu identificar, filtrar e hierarquizar as várias dificuldades vividas, por outro lado, houve a necessidade de organizar esse trabalho em dois espaços de convivência profissional que estavam intimamente ligados entre si. Um espaço denominado Planejamento Amplo está relacionado com a reflexão coletiva sobre questões filosóficas, administrativas, políticas e de produção/socialização de saberes escolares entre os/as professores/as frente à organização complexa e contraditória presente no interior da escola; e o outro espaço, denominado de Planejamento Restrito, refere-se especificamente, à organização do trabalho escolar e à implementação da proposta curricular da Educação Física em todas as séries e níveis de ensino presentes no contexto escolar.

Nesse movimento vivido em conjunto com os professores e professoras da Área de Educação Física, mesmo tendo a clareza de que não ocorreu da mesma forma para todos os integrantes do grupo, possibilitou tanto a construção, no contexto de um processo de formação continuada de professores orientados pela sistemática do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP, das Diretrizes Curriculares de Ensino da área de Educação Física – DCE, materializada por uma matriz curricular orientada pôr Eixos Temáticos, quanto à ampliação da concepção filosófica, política e administrativa do grupo, o que propiciou a entrada destes profissionais para o campo da atuação política dentro do contexto da ESEBA/UFU, passando estes docentes a terem uma forte ação neste campo institucional⁴.

³ A Área de Educação Física na ESEBA/UFU, formada por uma equipe de três professores e quatro professoras, vem desde 1993, refletindo sobre o sentido e significado da Educação Física, procurando construir e implementar uma proposta pedagógica que vem sendo materializada e organizada teoricamente nas Diretrizes Curriculares de Ensino. Essa proposta vem sendo colocada em prática por meio de estratégias de intervenção educativa e de formação continuada, denominada Planejamento Coletivo de Trabalho Pedagógico (PCTP/EF).

⁴ Destaca-se a participação de docentes da área de Educação Física em Comissões Internas criadas no interior da ESEBA/UFU, tais como a Comissão Interna Reformulações na estrutura curricular e pedagógica da escola (dias

Assim, da simples identificação de conflitos presentes na prática pedagógica, esse movimento contribuiu para que os professores e professoras pudessem perceber a Escola de maneira mais ampliada, elevando a compreensão de sua complexidade e suas contradições materializadas nas diversas formas de estruturar e organizar o seu trabalho, mas principalmente, assumindo uma postura política frente a sua prática social e a sua própria vida, e, reconhecendo a importância de sua participação na construção das relações institucionais e na definição da função e do papel desta Escola. Nesse sentido, Pino (2002) afirma que

Na escola [...] as relações institucionais produzem-se na referência de suas funções sociais e no âmbito de suas relações sociais e de sua própria vida. Os atores sociais relacionam-se com dinâmica e interpretações sociais desenvolvendo suas práticas. A implantação do reordenamento da educação na ponta do sistema – a escola – ocorre nas relações institucionais, na intersecção do poder, conhecimento e cultura, e é constitutiva das práticas dos atores. (PINO, 2002, p. 20).

Foi permeado por esse movimento que surgiram minhas primeiras inquietações e, por fim, a construção deste trabalho de pesquisa. Resultado da vivência neste processo de construção, sua gênese está relacionada com a percepção de dificuldades, vivenciadas no contexto ampliado da Escola, durante a organização do trabalho escolar sob a ótica dos Ciclos de Formação Humana.

Frente a essa complexa realidade, foram aflorando vários questionamentos que manifestaram o interesse em aprofundar os estudos sobre como ocorreu o processo de organização do trabalho escolar frente ao movimento de transição de um sistema seriado para o de ciclos no interior da ESEBA/UFU. Então, pergunta-se: Nesse momento de transição ocorreram mudanças na organização do trabalho escolar da ESEBA/UFU? Quais? Houve algum tipo de dificuldade durante a vivência desse processo de organização do trabalho escolar frente à implantação dos Ciclos de Formação Humana? Quais foram? Esse movimento trouxe implicações na gestão da escola? Que tipo de gestão e enfoques da administração escolar predominou na ESEBA/UFU? Houve avanços nas experiências de organização do trabalho escolar vivenciadas pelos sistemas municipais e estaduais de ensino que

letivos e sistema de avaliação) constituída em 1997; a Comissão Especial para construção de proposta de Regimento Interno para ESEBA/UFU constituída em Novembro de 1999; Comissão Interna de reorganização do quadro de pessoal docente e de revisão das normas internas de capacitação docente, constituída em Setembro de 2002.

implementaram o sistema de ciclos? Quais foram? Como é que a organização e gestão da educação se configuraram diante ao modelo neoliberal? O projeto neoliberal trouxe novas configurações e repercussões para o interior da escola? Quais?

Estes questionamentos presentes suscitaram o problema a ser investigado, ou seja, o desejo de aprofundar a análise sobre o micro espaço social da ESEBA/UFU, frente ao processo de organização do trabalho escolar, sem desconsiderá-lo, mas pensando que o micro tem importante influência e é influenciado pelo mundo do trabalho e pelas políticas públicas presentes no cotidiano escolar.

A partir das inquietações suscitadas na trajetória da ESEBA/UFU e de nossa inserção nessa trajetória, esse trabalho tem como objetivo geral analisar a experiência de organização do trabalho escolar na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, no período de 1997 a 2003, frente às políticas educacionais no contexto do neoliberalismo e frente aos modelos de gestão da educação.

Como desdobramento desse objetivo geral, pretende-se analisar quais foram as transformações econômicas e políticas no contexto da reestruturação produtiva e da reforma do Estado na perspectiva neoliberal; estudar como a organização e gestão escolar se configuraram frente à reestruturação produtiva, identificando elementos que nortearam algumas das experiências que ousaram novas alternativas de organização da escola, mais especificamente, as propostas da Escola Cidadã, Escola Plural, Escola Candanga e Escola Sagarana; e, por fim, analisar o processo de discussão sobre a organização do trabalho escolar desenvolvido no interior da ESEBA/UFU, no período de 1997 a 2003, focalizando os seguintes eixos de investigação: a organização do trabalho escolar, o processo de ensino aprendizagem, o perfil do professor e do aluno, a avaliação e a concepção de educação.

Entendendo a organização do trabalho escolar⁵ como sendo a maneira como o trabalho realizado por todos os trabalhadores da escola (direção, coordenadores, professores, funcionários administrativos, de limpeza e outros), voltado para as atividades que orientam a relação do ensino-aprendizagem, se materializa no interior da instituição, inserida numa sociedade de estrutura capitalista, na qual se dá (ou deveria dar-se) a educação sistematizada; buscou-se conhecer as propostas de organização do trabalho escolar que, no contexto dos anos

⁵ O conceito de organização do trabalho escolar aqui defendido se aproxima com o conceito de Administração Escolar debatido por Paro em obras como: Administração Escolar: introdução crítica (1987); Escritos da Educação (2001) e Gestão Democrática da Escola Pública (2002).

1990, defenderam uma educação permanente com uma formatação própria para cada realidade local. Diante a quantidade de propostas encontradas, optou-se, nesse trabalho, por estudar somente aquelas que foram referenciais para a leitura e estudos realizados pelos docentes da ESEBA/UFU.

Com relação à definição dos cinco eixos de investigação propostos, destaca-se que os mesmos foram resultantes da identificação de assuntos que estiveram presentes, tanto nos registros das experiências que buscavam novas alternativas de organizar a escola e que serviram como referências para os docentes da ESEBA/UFU, quanto nos documentos que registraram a experiência vivenciada pela ESEBA/UFU no movimento de construir outra forma de organizar a escola. Após essa identificação, foi possível categorizar quais foram os assuntos que se relacionavam com a organização do trabalho escolar, destacando como se apresentavam, quais eram suas perspectivas e incidências nos textos estudados e nos documentos da ESEBA/UFU. Somente após esse procedimento é que foi possível definir os eixos de investigação propostos nesse trabalho e os principais aspectos presentes em cada uma das experiências estudadas.

Nesse processo contraditório entre o interesse da realidade local e o interesse do Estado que, por vezes, assume formas independentes dos interesses locais; tendo como referência a perspectiva da totalidade, realizou-se uma análise no sentido de buscar uma leitura ampliada do problema relacionado com a organização e gestão do trabalho escolar, tendo em vista a necessidade de romper com o reducionismo da análise das transformações que vêm ocorrendo no mundo, principalmente a partir da expansão das políticas neoliberais.

Nessa expansão, busca-se uma melhor compreensão da relação entre a parte e o todo, para interpretar os processos vividos na realidade concreta que se propõe a investigar, procurando identificar a tensão entre o que já foi realizado e o que ainda não aconteceu no momento que está sendo realizada esta organização do trabalho escolar. É nessa busca de interpretar o real, considerando-o como sendo o resultado luta entre o que é e o que ainda não é, que contraditoriamente, procura-se perceber a clara oposição entre os interesses dominantes e o fazer dos dominados, pois, ao compreender que qualquer fenômeno só existe enquanto contradição com as condições anteriores, compreende-se que “a contradição está no âmago de tudo que é real.” (PINTO, 1985, p. 189).

Neste contexto, é que se percebe a educação como um importante instrumento dos processos de reestruturação produtiva no mundo do trabalho, necessária para o seu ajuste

estrutural, visto que “a determinação de que as instâncias constitutivas da sociedade se articulam numa totalidade concreta e são postas geneticamente pelo primado ontológico das relações econômicas” (MARX, 1985, p. 31).

Dessa forma, entende-se que a totalidade não é um todo já feito, mas um produto social do homem, cujo processo foi construído a partir das relações de produção e de suas contradições. Ou seja, a totalidade “é um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade.” (KOSIK, 1976, p. 41).

Nesse caminho teórico e metodológico, o homem é reconhecido como um ser humano que transcende o natural. Um ser que ultrapassa as leis naturais, que se pronuncia diante do real. Um ser ético, que se faz histórico e que cria valores, ou seja, estabelece objetivo e empreende ações, atividades que são ligadas a um fim, ao próprio trabalho humano, tal como Marx e Engels anunciam na Ideologia Alemã:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. (MARX; ENGELS. 1989, p. 13).

Assim, a história humana é uma sucessão de criações humanas. O homem produz objetos e é assim que se faz homem, se faz enquanto sujeito no sentido de autor, de um ser que age sobre o objeto. Com essa primeira compreensão, busca-se reconhecer, num movimento dialético, como o profundo processo de transformações econômicas, políticas e sociais que se materializam no capitalismo, tal qual inclusive Marx prevê na Miséria da Filosofia, partindo do princípio de que toda a vez que os homens transformam as formas de produzir, necessariamente transformam o jeito de viver.

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. O moinho movido pelo braço humano nos dá uma sociedade com o suserano; o moinho a vapor dá-nos a sociedade com o capitalista industrial. Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as idéias, as categorias de acordo com as suas relações sociais. (MARX, 1985, p. 106.).

Para o desenvolvimento da pesquisa, procurou-se obter informações em fontes de documentos que contêm as leis oficiais que regem a educação brasileira e no conjunto de documentos produzidos no interior da ESEBA/UFU e da Universidade Federal de Uberlândia, por meio de seus regimentos, suas resoluções, portarias, suas súmulas e atas de reuniões, relatórios, correspondências, seu Projeto Político Pedagógico e dados estatísticos coletados no período de realização deste trabalho.

Uma outra maneira utilizada para coleta de dados, foi a pesquisa bibliográfica, que permitiu ter o contato direto com a diversidade de produções públicas em torno do objeto de pesquisa, favorecendo a ampliação da análise sobre o impacto das políticas públicas da educação na organização e gestão do trabalho escolar.

Para melhor organização do trabalho, optou-se por dividi-lo em três capítulos. No primeiro, foi realizada uma análise de conjuntura procurando contextualizar como ocorreram as mudanças do mundo do trabalho, focalizando como essas mudanças interferiram na gestão dos processos de trabalho, a partir das diretrizes produzidas no campo sócio-político-econômico neoliberal, perpassando pela redefinição deste Estado neoliberal e pela consolidação das políticas públicas no mundo e no Brasil.

No segundo capítulo, o objetivo foi compreender como a organização e gestão escolar se configurou frente aos modelos de produção fordista e toyotista e quais foram suas modalidades no desenvolvimento da educação brasileira. Junto a esse movimento, foi estudado como a organização e gestão escolar se configurou em algumas das experiências que ousaram novas alternativas de organização do trabalho escolar, mais especificamente as que foram implementadas pela Escola Cidadã, Escola Plural, Escola Candanga e Escola Sagarana.

No terceiro capítulo, analisou-se o processo de discussão desenvolvido pela Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia frente ao processo de implantação dos Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Para isso, tornou-se necessário reconstruir os movimentos iniciais da organização do trabalho escolar, explicitando, conforme a perspectiva de seus autores, e analisando essa experiência tendo como referência os cinco eixos de investigação: a concepção de educação organização do trabalho escolar, o processo de ensino aprendizagem, o perfil do professor e do aluno, e a avaliação. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências bibliográficas.

2 REESTRUTURAÇÃO DO CAPITALISMO E A REFORMULAÇÃO DA FUNÇÃO DO ESTADO E DE SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS

No contexto da globalização econômica, cultural e política, e como resposta à crise econômica que se aprofundou a partir dos anos 70 do século XX, o neoliberalismo apresentou-se como um projeto amplo de redefinição econômica, política, social e pessoal em resposta à crise do mundo capitalista. As teses centrais do pensamento neoliberal voltam-se para dar maior liberdade ao mercado produtivo, econômico e monetário; para a negação do Estado como gerenciador do mercado e da capacidade individual do sujeito; para o individualismo e para a concorrência, entendidas como o ponto de partida para o sujeito superar seus próprios limites e alcançar sua plena liberdade e felicidade.

Gómez (2000, p. 28), na perspectiva de ampliar a compreensão desse momento histórico, define “a globalização da economia capitalista como resultante de mutações aceleradas e profundas operadas nas últimas décadas” do século XX. Nesse sentido, ao analisar o avanço da economia global sobre a economia mundial, frente às redefinições impostas pelo neoliberalismo destaca mudanças em seis diferentes âmbitos.

No **âmbito tecnológico**, observa-se a aceleração da quantidade e velocidade das informações, reduzindo custos de comunicação e transporte; a introdução da automação, robótica e microeletrônica no universo fabril; flexibilização do processo produtivo pensado numa perspectiva de processos recessivos; e substituição do taylorismo e fordismo pelo toyotismo. No **âmbito político**, verifica-se que as decisões governamentais de ajuste estrutural foram baseadas na liberalização e desregulamentação dos mercados de bens, serviços e fatores de produção, obedecendo às diretrizes e pressões de agências internacionais e instâncias informais de geogovernança global. No **âmbito geopolítico**, o fracasso do comunismo e o fim da Guerra Fria. No **âmbito microeconômico**, a constante utilização de estratégias que ampliam o investimento, a produção e a comercialização, em escala mundial, de firmas industriais e financeiras submetidas à competição acirrada e livre de entraves territoriais. No **âmbito macroeconômico**, com o crescimento de novos países industrializados – tigres asiáticos, por exemplo – e com o comércio mundial crescendo mais rápido que as produções nacionais, os investimentos externos (oriundos dos países centrais) proporcionando

mudanças no processo produtivo e na estrutura social, e o aumento no volume do fluxo financeiro dominado pelos principais bancos centrais. Por fim, o **âmbito ideológico**, no qual está presente a hegemonia do pensamento neoliberal dos países centro do capitalismo mundial – EUA, Europa Ocidental e Japão.

Como uma das respostas a esse processo de crise do capital, o toyotismo apresentou-se como a nova organização técnica de produção para os países centrais, tornando-se referência para substituir o fordismo. Gounet, entendendo que a aplicação desse sistema não possibilitaria a saída dessa crise, afirma que

O toyotismo é uma resposta à crise do fordismo nos anos 70. Em lugar do trabalho desqualificado, o operário é levado à polivalência. Em vez da linha individualizada, ele integra uma equipe. No lugar da produção em massa, para desconhecidos, trabalha um elemento para “satisfazer” a equipe que vem depois da sua na cadeia. Em suma, o toyotismo elimina, aparentemente, o trabalho repetitivo, ultra-simplificado, desmotivante, embrutecedor. (GOUNET, 1999, p. 33).

Esta organização técnica do trabalho exige ainda mais dos trabalhadores, pois intensifica o ritmo de trabalho a luz dos princípios do fordismo; exige sua flexibilização, a polivalência e o trabalho em equipe; utiliza o gerenciamento por pressão para aumentar sempre o ritmo de produção e; integra os sindicatos⁶ às empresas e às políticas de gestão do trabalho por elas desenvolvidas.

Ao analisar os aspectos centrais do toyotismo, Soares (1998, p. 88) complementa:

Sistema de gestão da força de trabalho não é apenas excludente e alienante; ele é igualmente, destrutivo, uma vez que prolonga a jornada, intensifica o ritmo do trabalho, elevando com isso o número de acidentes e das chamadas “doenças do trabalho”. E ainda por cima, efetivamente, quebra a identidade de classe dos coletivos de base de trabalhadores, tenta apagar os conflitos sociais, desarticula e desorganiza o movimento sindical em seu conjunto.

Uma análise comparativa com a forma de organização do trabalho no contexto do toyotismo com o modelo fordista de produção é possível chegar ao seguinte quadro:

⁶ No toyotismo, o sistema de representação sindical passa a ser integrado à política de gestão do trabalho, sendo confundida com a própria estrutura hierárquica da empresa, em que os cargos assumidos na empresa coincidem com os do sindicato. Autores como Coriat (1994), Antunes (1995) e Soares (1998) entendem que os sindicatos não atendem os interesses dos trabalhadores, pois “são muito mais sindicatos de empresa, não funcionam enquanto organismos de resistência dos trabalhadores contra o capital, nem se opõem aos excessos das práticas gerenciais autoritárias.” (SOARES, 1998, p. 92).

ASPECTOS	FORDISMO	TOYOTISMO
Produção	Em série, é massificada e homogênea.	Vinculada à demanda, atende às exigências individualizadas, é variada e heterogênea.
Trabalho do operário	Tem o caráter parcelar e fragmentado.	Fundamenta-se no trabalho em equipe, com múltiplas funções.
Estrutura da produção	Baseia-se na relação homem / máquina, o qual domina apenas uma máquina.	Baseia-se no processo produtivo flexível, no qual o operário opera várias máquinas.
Processos produtivos	Linha de produção – esteira.	Células e/ou ilhas de produção.
Elaboração e controle de qualidade	Era exercido por gerência científica que supervisionava a produção. Controle direto e descendente em todo o modo de produção.	Interiorizou-se na própria ação dos grupos de trabalhadores que, instigados pelo capital, discute o trabalho e o desempenho para melhorar a produtividade da empresa.
Racionalização do processo produtivo	Grande controle científico sobre os movimentos desperdiçados dos trabalhadores e sobre o ritmo e velocidade da cadeia produtiva.	Retira os movimentos desperdiçados e o tempo livre dos trabalhadores no processo produtivo, aumenta a produção eliminando o número de trabalhadores e intensifica o ritmo e velocidade da cadeia produtiva pelo sistema de luzes – <i>kaban</i> .
Estoques	Grandes estoques	Mínimos, vinculado ao fluxo do produto.
Estrutura empresarial	Verticalizada, 75% da produção é realizada no interior da fábrica.	Horizontalizada é responsável somente por 25% de sua produção. Transfere para terceiros grande parte do seu processo produtivo, seus métodos e procedimentos gerenciais.
Relação capital x trabalho	O capital apropria somente o trabalho manual do seu operário.	Além do trabalho manual, o capital passou a apropriar-se do <i>savoir faire</i> intelectual e cognitivo do trabalho.

QUADRO 01: Confrontação dos Modelos de Produção: Fordismo x Toyotismo.

FONTES: Antunes (2005a, p. 54-55); Gounet (1999, p. 18-53); Soares (1998, p. 65-117); Coriat (1994, p. 29-109).

O toyotismo se caracteriza também pela utilização de tecnologias avançadas que permitiram a automatização da produção, pela introdução da acumulação flexível, pelo deslocamento do controle para o interior das empresas e pela reorganização do papel dos sindicatos e do próprio Estado. Este novo modo de organização do trabalho não seria a única estratégia para alcançar a esperada superação da crise estrutural do capitalismo, pois,

da mesma forma que o fordismo dependia de um sistema geral de regulamentação por parte do Estado, chegando a ser visto menos como um mero sistema de produção em massa do que como um modo de vida total, também este momento histórico, com suas especificidades no âmbito do modo de produção, necessita de uma ideologia para que tais particularidades sejam aceitas e incorporadas, e o neoliberalismo é a ideologia própria desta fase do capitalismo. (PERONI, 2003, p. 26).

Presencia-se uma reviravolta no processo de correlação de forças no embate entre o pensamento de Keynes e Hayek, tanto no debate intelectual, quanto na materialização prática de suas políticas. As concepções políticas de Hayek, aliada ao pensamento hegemônico das bases intelectuais da livre concorrência, encontram terreno mais fértil para se desenvolver e se difundirem em diferentes países. Essa lógica política, econômica e social, tem como base a liberdade individual, a capacidade do mercado se auto-regular e a propriedade privada, sendo que, nesta concepção, a existência da liberdade individual está vinculada à necessidade de se proteger o mercado contra as constantes interferências do Estado.

2.1 O NEOLIBERALISMO E A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO

Foram nos movimentos de desenvolvimento e difusão dessa lógica política, econômica e social, voltada para liberdade ao mercado, para o individualismo e para a concorrência, que se definiram os pilares das teses neoliberais. Nesse contexto, se requer uma redefinição do papel do Estado da economia, o qual passa a ser compreendido ideologicamente como Estado Mínimo; busca-se a restrição dos ganhos de produtividade dos trabalhadores, da garantia e estabilidade de emprego; o retorno das leis de mercado; a elevação das taxas de juros com o objetivo de aumentar a poupança e diminuir o consumo; a diminuição dos impostos inseridos no capital; a diminuição por parte do Estado de gastos, receitas e investimentos em políticas sociais. Silva (1999, p. 84) ressalta que “as reformas neoliberais centravam-se na desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redefinição do tamanho e do papel do Estado.”

Trata-se, então, de uma nova resposta na esfera econômica, pois quando o processo de internacionalização da economia chega ao seu patamar mais desenvolvido, ele se funde a outras empresas ou se reorganiza internamente, criando monopólios e partindo para a transnacionalização do capital. Esta resposta, conforme Bruno (1999, p. 37), é entendida como “um processo de integração econômica em nível mundial que já não integra nações nem sistemas econômicos nacionais, mas conjuga a ação dos grandes grupos econômicos entre si e

no interior de cada um deles”. Assim o capital passou a ficar concentrado nas mãos de poucos grupos econômicos, salientando a necessidade de uma maior integração econômica e tecnológica entre as unidades econômicas e os setores financeiros, comerciais e industriais, permitindo assim, o desenvolvimento de aparelhos de poder que dispensa, ideologicamente, a interferência do Estado nas atividades de regulação macroeconômica.

Percebe-se, então, que os grandes grupos econômicos começaram a interferir nos governos e nas políticas dos principais Bancos Centrais, utilizando mecanismos que garantam sua supremacia nas relações entre os países centrais com os demais países do mundo, deslocando a tomada de decisões e a gestão da economia mundial para estes conglomerados e corporações transnacionais. Assim, “são essas empresas operando em rede, as únicas instituições capazes de coordenarem um processo econômico que se mundializou, enquanto os Estados nacionais ‘locais’, limitados por fronteiras, têm o seu poder cada vez mais corroído e limitado.” (BRUNO, 1999, p. 38).

Porém, a tentativa neoliberal de responder a esta crise estrutural do capitalismo, não parece muito animadora. Se, por um lado, com a imposição de ajustes econômicos aos países em desenvolvimento, de políticas recessivas e geradoras de desemprego em massa e com a diminuição de investimentos e intervenção do governo nos vários setores da vida social, tem conseguido controlar as altas taxas de inflação, por outro, o que se encontra nos países que optaram por essa via, é uma profunda concentração de riqueza, estagnação econômica e recessão; ficando mais acentuada a diferença social e o aumento dos índices de pobreza, marginalidade, exclusão, criminalidade, intolerância racial e o aparecimento de manifestações ideológicas ultradireitistas, principalmente nos países da Europa Central.

Mas ao mesmo tempo, nessas mesmas populações atingidas por esse aprofundamento de desigualdades e diferenças sociais, multiplicaram-se as reações progressistas em defesa da vida, da justiça social e da criação de alternativas de desenvolvimento econômico e social contrapondo e reafirmando que o projeto neoliberal não proporcionou uma recuperação das taxas de crescimento que mostrasse com clareza uma revitalização do capitalismo mundial.

É nesta dinâmica complexa que se deve compreender a máxima neoliberal, na qual o mercado, além de organizar e conduzir a economia mundial é identificado como o poder dos grandes grupos econômicos transnacionalizados que planejam e coordenam a economia global, exercendo as funções coercitivas e repressivas que, anteriormente, era

função do Estado clássico. Neste novo contexto, o Estado presente até os anos de 1990 não atendia mais a necessidade da classe capitalista, que, em seu discurso o caracterizava como um Estado “obsoleto” e “supérfluo” para os novos tempos.

Gómez (2000), ao resgatar os princípios normativos que constitui o sistema interestatal moderno, definidos na Ordem de Vestfália – territorialidade, soberania, autonomia e legalidade – e analisar como o contexto neoliberal desafia as fundações e os princípios políticos do Estado, avalia que a globalização compromete fundamentalmente o Estado soberano. Gómez resume afirmando que

A ênfase recai na multiplicação e variedade sem precedentes, dentre as quais se destacam as emergências de novas formas desterritorializadas de organização econômica e política, e a explosão e difusão de identidades culturais diversas (religiosas, de classe capitalista transnacional, de solidariedade racial, de gênero, de cultura jovem, de preferências sexuais e identidades supra-estatais no plano regional), reveladoras da extrema porosidade dos limites territoriais. (GÓMEZ, 2000, p. 60).

Como consequência, houve uma reorganização deste Estado frente a uma rede densa e complexa de organizações transnacionais que abrangem aspectos da vida social e econômica, na qual a soberania estatal passa a ser dividida com as agências internacionais. Nesse processo de reorganização, estas agências passam a exigir um Estado que tenha sua fronteira política e territorial, seus princípios de autogoverno, democracia, representação e soberania popular; mais permeável a intensidade de seus interesses e a variedade de fluxos transnacionais (capital, comércio, tecnologia, informação e cultura) por elas ditados.

Por sua vez, as formas de geogovernança internacional e global se apresentam com novas e reforçadas concentrações de poder, o que afeta tanto a autonomia democrática dos Estados individuais, quanto acaba impondo restrições a sua integração social e nacional. Assim, com a redefinição do Estado no seu território, no seu papel e na sua função e com o entendimento de que o mercado é o melhor e o mais eficiente mecanismo de alocação de recursos, favoreceram os argumentos neoliberais de que o Estado é um tema que não tem a necessidade de nele se deter. Contrariamente ao Estado de Bem-Estar Social e a concepção keynesiana de intervenção pública na economia, os neoliberais configuram o Estado mínimo, reforçando a tese da *Public Choice* que, segundo Peroni (2003, p. 32), é “preciso que se estabeleçam limites constitucionais contra as instituições democráticas vigentes, eliminando-se o voto ou restringindo-se o seu impacto através da privatização e desregulamentação”.

Dentre as características do Estado neoliberal, sua “minimização” se realiza principalmente no âmbito das políticas sociais e de distribuição de recursos, mas, ao mesmo tempo, o Estado é máximo para o grande capital, pois regula as atividades do capital corporativo; criando um “bom clima de negócios” atraindo o capital financeiro transnacional e contendo a fuga de capital para outros locais de investimento, fortalecendo-se para atuar na correlação internacional de forças e assegurar a defesa da propriedade privada.

Ocorre, pois, a expansão mais intensa e veloz que Peroni (2003, p. 34) chama de “mercado de dinheiro sem Estado”, ou seja, com a expansão do mercado financeiro internacional, os novos sistemas bancários e financeiros tiveram maior autonomia, com uma reorganização dos mecanismos de controle dos governos nacional, quando comparados com o financiamento corporativo, estatal e pessoal.

Com essa redefinição do papel do Estado frente às exigências do neoliberalismo, torna-se necessário buscar compreender os deslocamentos políticos realizados por este Estado frente às demandas sociais presentes neste contexto. Martins (2001, p. 29) afirma que principalmente a partir do Consenso de Washington, “formou-se a idéia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos – deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com organismos internacionais.” O Consenso de Washington apresenta cinco eixos principais que, conforme Soares (2003, p. 23), orientam estas reformas estruturais. São eles: 1. O equilíbrio orçamentário, mediante aos gastos públicos; 2. A abertura comercial, pela redução de tarifas de importação e eliminação de barreiras não-tarifárias; 3. A liberação financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso do capital estrangeiro; 4. A desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como o controle de preços, incentivos, etc.; 5. A privatização de empresas e dos serviços públicos. Para tanto, tornou-se necessário à realização de uma reforma ampla nas suas estruturas e no seu aparato de funcionamento.

Essa reforma ocorreu por meio de um processo de desregulamentação na economia, de privatização das empresas estatais, de abertura de mercados e de reforma das políticas sociais através da descentralização de seus serviços, na justificativa de se otimizar os investimentos e recursos a serem utilizados perante critérios do campo da racionalidade econômica na busca por maior excelência, eficiência, eficácia e competitividade.

Nesse sentido, nos momentos mais agudos da crise, o neoliberalismo redirecionou a política social, realizando cortes no gasto social, desativando programas, reduzindo a universalidade e os graus de cobertura dos programas sociais, “assistencializando-os”, ou seja, retirou os programas do campo dos direitos sociais, redirecionando-os para o campo de benefícios sociais, privatizando a provisão dos serviços sociais e tentando desorganizar os movimentos sociais. Draibe (1994, p. 92) avalia que, ideologicamente, a realização destas reformas do Estado tinha como principal objetivo “quebrar a espinha dorsal dos sindicatos e dos movimentos organizados da sociedade”.

Diante destas mudanças e ao enaltecer o capitalismo de livre-mercado que conduziu a alterações e mudanças profundas no papel do Estado a nível nacional e local, Afonso (2000, p. 49) evidencia que a necessidade de reduzir as “despesas públicas exigiu não só a adoção de uma **cultura gestonária** (ou **gerencialista**) do setor público, como induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados”. Daí que, principalmente a partir dos anos de 1980, os governos neoconservadores e neoliberais demonstraram um interesse pela avaliação que começou a ser traduzido pela expressão “Estado avaliador”.

Independente das opções políticas e econômicas de seus governos, o Estado sempre utilizou a avaliação como mecanismo de responsabilização e de controle central de suas decisões. Porém, os tempos atuais são outros. Com a implementação das reformas neoliberais, o Estado passa a utilizar a avaliação como um meio de racionalizar seus investimentos e como instrumento para justificar a diminuição de seus compromissos e responsabilidades. Na medida em que o Estado é mínimo para as políticas públicas e de distribuição de recursos e, ao mesmo tempo, é máximo para o grande capital, torna-se necessário que o mesmo seja eficiente e eficaz para o sistema, controlando cada vez mais estes processos de racionalização e de desregulamentação das políticas já implementadas. É, pois, nesse quadro que se compreende a expressão “Estado Avaliador”.

Isso se evidencia, principalmente, ao analisar a implantação das políticas educacionais na atualidade, nas quais o Estado adotou “um *ethos* competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.” (AFONSO, 2000, p. 49). Respeitando a ideologia de privatização, a necessidade da avaliação, aparece ora em momentos de descentralização das políticas públicas, reforçando sua ação e

constituindo-se em forte pré-requisito para a implementação de mecanismos de regulação e controle central por parte do Estado; ora em momentos que apresentam uma grande necessidade da consolidação de um Estado mínimo, presente na ideologia neoliberal, a qual é utilizada como um “meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e da responsabilidade do Estado”, passando assim, “a servir como instrumento de desregulação social”, e uma maneira de “introduzir a lógica de mercado na esfera do Estado e da educação pública.” (AFONSO, 2000, p. 50).

Portanto, a emergência do Estado avaliador utiliza a avaliação como mecanismo de regulação, de controle central e, simultaneamente, como mecanismos de desregulação em favor do Estado Mínimo. Estes mecanismos, ainda que, mesmo aparentemente contraditórios, permaneceram inseparáveis e presentes nas reformas resultantes de postulados políticos e econômicos neoliberais e neoconservadores levadas a cabo nos países centrais e periféricos, confirmando assim, a utilização da avaliação ora como dispositivo de controle por parte do Estado, ora como mecanismo de introdução da lógica do mercado em contextos de transição política e de crise econômica.

Decorrentes destas idéias, as políticas sociais e principalmente seus mecanismos de controle e efetivação da desregulamentação do Estado implementado pelas políticas neoliberais, se elucidam com profundas reformas e redefinições dos limites entre o público e o privado, com a efetiva redefinição do papel do Estado neste campo e com a desmobilização dos sindicatos e dos movimentos sociais.

2.2 O NEOLIBERALISMO E AS REFORMAS NA AMÉRICA LATINA

Nos anos de 1980, ao diagnosticar o estado crítico dos programas sociais oferecidos pelo Estado, o neoliberalismo preconizou a necessidade de reestruturar os programas sociais, frente aos processos de ajustamentos econômicos nos diferentes países. Nesse sentido, percebe-se a presença de quatro vetores que estruturam estas reformas sociais: a descentralização, a desconcentração, a focalização e a privatização.

O processo de descentralização constitui uma relação de tensão entre duas orientações divergentes – a unidade e a diversidade, a centralização e a descentralização –

mas que se encontram num mesmo *locus*, cujo resultado se traduz num reordenamento das relações sociais. Nesse sentido, Casassus (1995, p. 68) “considera que a idéia de ‘centro’ – neste caso o Estado – está associada com a noção de ‘unidade’, e a idéia de ‘descentro’ está associada com a noção de ‘diversidade’”. A concentração/descentralização são vistos como temas complexos, pois existe uma profunda relação com os fenômenos sociais. Ao tomar decisões no campo social, deve-se considerar que se trata de uma situação sistêmica, pois além de suas partes estarem relacionadas, os efeitos dessas decisões geram mudanças previstas, e não previstas, em outras partes do sistema.

Enquanto a centralização é entendida como um processo de unidade, controle, acumulação e execução de atribuições e união do poder pelo Estado, a descentralização é percebida como um processo de diversidade, distribuição, redistribuição e reordenamento do poder na sociedade, pois se refere à maneira como se encontra organizada a sociedade, como se assegura a coesão social e como opera o fluxo de poder na sociedade como um todo. A forma na qual a descentralização se realiza, reflete o tipo de diálogo social que prevalece numa sociedade e, envolve a necessidade de estabelecer uma negociação para assegurar a realização das mudanças, mantendo tanto a estabilidade da sociedade, quanto à dinâmica da coesão social. Nesse sentido, Casassus (1995, p. 97) avalia que “desconhecer a dimensão do poder nestes processos leva a desconhecer, de um lado, a necessidade de negociação e, de outro, a necessidade de mobilizar o conjunto de forças ativas na sociedade com o fim de conseguir sua adesão para que o processo resulte.”

A descentralização assume, ainda, um caráter instrumental, pois, além de não ter um fim em si mesma, é entendida como uma política para conseguir alcançar determinados fins. Nessa perspectiva, ao analisar a descentralização, desvinculada do contexto e sistema em que está inserido, não se pode falar se ela é boa ou má, se é progressista ou conservadora. Esses adjetivos só podem ser empregados segundo quem a utiliza e se, após sua utilização, veio a contribuir ou não para resolver os problemas a que foram destinados a resolver. Assim, Casassus (1995, p. 83) evidencia que a descentralização “está constituída por categorias instrumentais cujo conteúdo progressista ou conservador não é intrínseco a ela, mas vêm dado pelas circunstâncias históricas que rodeiam sua implementação.”

Casassus (1995, p. 82) considera como descentralização o fato de “confiar poderes e decisões a órgãos diferentes daqueles do poder central, que não estão submetidos ao dever de obediência hierárquica, e que contam com autoridades democraticamente eleitas.” Está

associada, fundamentalmente, a sua utilização como um instrumento ligado à questão da distribuição do poder na sociedade, se aproximando da gestão e do acompanhamento do processo e acerca da capacidade que uma organização tem para levar sua realização ao limite, dado que, embora seja algo possível de se decidir e desenhar num processo, de nada serve se não contar com a capacidade para levá-la ao seu limite.

Enquanto a descentralização é entendida como um processo que busca assegurar a eficácia do poder local, refletindo um movimento da diversidade para a unidade, o processo de desconcentração se define da direção oposta, pois se reflete nos processos “cujo objetivo é assegurar a eficácia do poder central,” num movimento ao contrário, ou seja, um movimento da unidade para a diversidade. Martins (2001, p. 39) afirma que um processo de desconcentração “não ameaça as estruturas consolidadas nem os mecanismos de atuação do Estado, pois são mudanças que ocorrem num espaço físico-territorial,” o que ocorre é a transferência do espaço de execução do poder central para as unidades executoras, ou seja, trata-se de uma transferência de autoridade da execução para os níveis inferiores de uma mesma organização.

Costa, Maya e Mandel (1997, p. 21) entendem que “enquanto a descentralização implica uma reconfiguração espacial do uso e do controle do poder, a desconcentração implica considerar a estrutura em que se tomam as decisões, mantendo, portanto, a subordinação entre o centro e periferia nos sistemas.”

A partir da compreensão desses conceitos e lógicas referentes aos processos de descentralização e desconcentração, Casassus destaca, ao analisar experiências latino-americanas dos anos de 1980, que elas apresentam uma marca unidirecional e seqüencial, pois aponta para uma única direção de transferência de poderes – do centro para o nível local, sendo que essa transferência acontece em dois momentos seqüenciais: num primeiro momento, ocorre a desconcentração, para, somente depois acontecer num segundo momento, a descentralização. Conforme esse autor, a formulação de políticas que definem descentralização e desconcentração como etapas seqüenciais, se justificam porque

Reflete um processo de implementação programada, mas carrega também a idéia de que a diferença entre ambos conceitos radica na diferença de grau num mesmo *continuum* e, pelo tanto, tende a manter a ambigüidade quanto ao significado e a diferença entre estes conceitos. (CASASSUS, 1995, p. 83).

Peroni (2003) e Zauli (1999) destacam que as modalidades de descentralização para a América Latina, se definem em torno de alguns eixos básicos. Essas modalidades foram, ora tratadas no âmbito da burocracia central, no interior de uma mesma esfera de governo, e da transferência de responsabilidades de uma esfera de governo para outra, do Estado para Estados Federativos ou dos Estados Federativos para os Municípios, ora tratadas na execução de políticas públicas por entidades não-governamentais do “terceiro setor”, privatizando o fornecimento de bens e serviços públicos. Há, ainda, a possibilidade de uma combinação qualquer destas diferentes estratégias.

Peroni (2003) avalia que as propostas de descentralização para a América Latina, e também para o Brasil, ocorrem num contexto de desregulamentação do Estado para favorecer o livre jogo do mercado e da necessidade de atender às exigências dos organismos multilaterais para diminuir os gastos públicos. Uma desregulamentação que, como esclarece Casassus (1995, p. 75), “o Estado nacional centralizado se limita a algumas de suas funções fundamentais, a de relações externas e a de regulação financeira, e procure novas formas de organização acordes com seu poder centralizador diminuído.” Busca-se por um lado, retirar gradativamente as responsabilidades do Estado, que quer transferir para a sociedade tarefas referentes, principalmente, às políticas sociais, por outro, quer aumentar o controle financeiro e legal sobre esse processo de desregulação e desregulamentação.

O terceiro vetor da política neoliberal que norteia a reestruturação dos programas sociais é a privatização. Embora seu conceito seja impreciso, pois varia de acordo com as opções econômicas que são utilizadas, Paula (1998, p. 96) entende que a privatização se concretiza “com a transferência de empresas estatais (onde o Estado exercia o papel de acionista controlador) para o setor privado, não contemplando outras medidas que visem à redução da esfera de atuação governamental da economia”. Ela operacionaliza-se através de técnicas que vão desde a oferta pública de ações, venda direta de ações, novos investimentos do setor privado nas empresas estatais, venda de ativos do governo ou de empresas estatais, reorganização ou cisão da empresa em partes, compra pelos funcionários/gerentes, até a constituição de contratos de arrendamento ou gestão. A opção por uma dessas técnicas a ser utilizada é determinada pelos

- a) objetivos do governo; b) condições financeiras e o desempenho histórico da empresa estatal; c) setor de atividade; d) habilidade em mobilizar recursos do setor privado; e) grau de desenvolvimento do mercado de capitais; f) fatores sócio-

econômicos; g) situação econômica (nacional e internacional) no momento da privatização. (PAULA, 1998, p. 100).

Ao analisar o modelo sul-coreano de privatização, esse autor resgata cinco categorias: a mudança gerencial, completa, seqüencial, parcial e reajustamento funcional, explicando que

O primeiro caso corresponde a uma mudança gerencial (pública para privada), sem alterações na composição acionária. Os segundo, terceiro e quarto tipos equivalem à venda da participação estatal em uma empresa, embora com um formato diferenciado: a) privatização completa, alienação de toda a participação acionária numa só operação; b) privatização seqüencial, venda das ações ao longo do tempo; c) privatização parcial, manutenção de alguma participação acionária. A quinta e última categoria representa uma restrição da área de atuação das empresas estatais para evitar concorrência direta com empresas privadas. (PAULA, 1998, p. 102-103).

Acrescenta, ainda, que a privatização possui diferentes motivações que, segundo Manzetti (1993, apud Paula, 1998, p. 109) “pode ser ideológica ou pragmática”. As motivações ideológicas decorrem da proximidade dos processos de privatização com os interesses presentes nos projetos dos líderes políticos; uma segunda motivação ideológica decorre da concepção de que, para o crescimento do bem estar econômico, a economia de livre mercado é mais eficiente do que a intervenção do Estado; e uma última motivação ideológica é o de reduzir o poder de negociação dos sindicatos, retirando direitos legais dos sindicatos e promovendo milhares de demissões com os processos de privatização.

Com relação à motivação pragmática, Paula (1998, p. 111) propõe a seguinte classificação:

a) macroeconômicos: redução do déficit público e melhoria no clima empresarial; b) microeconômico: racionalização das operações do Estado e melhoria da eficiência econômica; c) substituição da estratégia de desenvolvimento: falta de outras alternativas para a política econômica, apoio e pressão de instituições financeiras internacionais e de outros governos, vem como resultados positivos da experiência passada.

Os estudos de Paula (1998) apontam que nos países em desenvolvimento, dentre eles os latino-americanos, “a necessidade macroeconômica de se livrar de uma fonte consumidora dos recursos escassos do orçamento governamental seria predominante”. Nesse sentido, destaca-se a indução de organismos multilaterais e de governos credores a utilização de outro caminho para o seu desenvolvimento. Na verdade, o que ocorreu foi uma imposição,

por parte dos credores, de pacotes de reformas estruturais, contendo a liberalização e privatização, sem levar em conta as condições e restrições locais. Dentre estes organismos, destaca-se a atuação do Banco Mundial (BM), que no processo de privatização, assumiu três diferentes papéis. O primeiro papel do BM era o de condicionar os empréstimos de recursos financeiros às mudanças estruturais na economia local, envolvendo a liberalização comercial e a privatização de empresas estatais. O segundo papel desempenhado foi o assessoramento técnico-financeiro, seja elaborando programa de privatização, ou contratando consultores, ou até demitindo funcionários ligados a empresas que estavam sendo privatizadas. Por último, o BM teve também o papel de divulgar os resultados positivos das empresas que foram privatizadas, buscando, por meio de um processo global de indução, a estimular a inserção de outros países nesse processo.

Schneider (1991, apud Paula, 1998, p. 114) introduziu a motivação partidária como uma terceira motivação para concretização desse processo. Assim, “grupos partidários usam a privatização para ampliar as bases de apoio de seu partido e solapar as dos oponentes.”

Por fim, a focalização. Este último vetor tem como princípio atender, através de critérios seletivos, um público específico, diagnosticado como o de maior necessidade e urgência. Nesse sentido, o direcionamento do gasto social estaria concentrado nos programas dirigidos para os setores mais carentes da população. Na América Latina, a focalização é um dos vetores em que os organismos multilaterais, principalmente o BM, se apoiam para redirecionarem os gastos sociais, sobretudo na sua quantidade e eficiência frente à situação de crise, desemprego e queda de renda sobre os seguimentos mais necessitados. Faz parte então, do movimento ideológico do neoliberalismo para com o Estado e as definições de suas políticas públicas.

No movimento neoliberal, estes vetores materializaram os problemas presentes na delicada experiência da América Latina. Em seu estudo, Draibe (1994, p. 98) afirma que o velho e, paradoxalmente, o novo problema da pobreza frente à discussão de justiça social, tem levado a certos dilemas, sobre quais os critérios de justiça devem orientar a “questão dos montantes e volumes de recursos (ou bens e serviços) que podem e devem ser distribuídos, quando de um lado se quer e se supõe o direito universal da cidadania àqueles bens e, de outro, se quer e se supõem privilegiar, no gasto social, os segmentos mais pobres.”

Se não bastassem as velhas medidas de direcionamento de gasto social, voltadas para uma situação de crise, de desemprego e de queda de renda, os novos tipos de ajustamento

econômico proposto e aceito pelos Estados latino-americanos, acarretam um agravamento significativo no estado de pobreza de toda sua população. No que se refere às concepções de justiça social passaram a confrontar, de um lado, a forte tradição universalista, em que alguns direitos não podem se tornar alheios ao cidadão e devem ser garantidos pelo Estado provedor, como por exemplo, a educação, a moradia, a saúde, a habitação, a previdência e a assistência social, dentre outros. De outro, o receituário neoliberal, considerado sob os “princípios da **seletividade** e **focalização** das ações públicas sobre os segmentos mais necessitados da população, de ruptura com o compromisso de gratuidade e de **privatização** dos serviços destinados às camadas mais aquinhoadas da população.” (DRAIBE, 1994, p.98) (destaques da autora).

É neste contexto em que se explicita a tensão presente no receituário neoliberal, pois com a redução de recursos públicos e privados para o investimento social, exigem-se opções, escolhas de políticas e prioridades de alguns de seus benefícios a serem distribuídos entre alguns segmentos da sociedade, contradizendo a concepção de universalização de programas e multiplicação de políticas não contributivas, tornado assim, impossíveis à conciliação destes dois princípios.

E, frente às propostas neoliberais de ajustamento econômico, aos níveis atuais de pobreza e carência e do agravamento da crise social (desemprego, recessão, crescente perda salarial etc.), a concepção do tipo “dar tudo cada vez mais a todos” foi sendo substituída pela concepção de “dar mais a quem tem menos”, priorizando a população carente que, num processo seletivo, foi escolhida pelo foco da política e programas sociais. Esta mudança de concepção foi inadiável, até porque, pode se constituir “em mecanismos de alívio às tensões e modo de evitar convulsões sociais mais sérias.” Draibe (1994, p. 99) continua apontando para a efetivação de projetos que defendem as propostas de

Redirecionamento de gasto social; subsídios para alimentação e nutrição; programa de emprego mínimo e busca de “formas alternativas” de produção e operação de serviços sociais (mutirões, ajuda mútua, etc.), tudo isso, enfatizemos uma vez mais, focalizado sobre a população pobre e tendendo a compor os chamados “programas de emergência”.

Além dos princípios de focalização e seletividade, encontra-se também na privatização ou nas distintas formas de “desestatização” a integração de propostas de origem progressistas, mas resignificadas e defendidas pelas políticas públicas neoliberais. Nesse

sentido, “novas parcerias entre o Estado, o setor privado lucrativo e o setor privado não-lucrativo vêm sendo concebidas para a produção e a distribuição de bens e serviços sociais, na busca de mecanismos mais ágeis e eficientes de atender as demandas da população.” (DRAIBE, 1994, p. 100).

Nesse contexto, o Estado latino americano, por um lado se torna máximo para o capital, no qual todos os encargos crescentes dos juros a pagar aos detentores de créditos com o Estado, estão submetidos somente às regras da propriedade financeira privada, e a política econômica dos países latino-americanos é sempre adaptada para pagar a conta das crises do capital internacional. E, por outro lado, se torna um Estado mínimo apenas para as políticas sociais, pois ao analisar a queda dos recursos públicos destinados à despesa com os direitos sociais, percebeu-se a diminuição de seu percentual de participação no Produto Interno Bruto (PIB), reafirmando o que Vieira (1997) denomina “política social sem direitos”.

A configuração de um Estado mínimo para as políticas públicas e a reorganização do gasto público frente às políticas sociais na América Latina trouxeram vastos experimentos de diferentes redimensionamentos, alguns como alvo de estratégias conservadoras voltadas para o auxílio emergencial aos pobres ao longo da crise de ajustamento, e outros como ensaios que pretendiam implementar políticas de erradicação da pobreza presentes nos movimentos de reformas no processo de redemocratização dos Estados nos anos de 1980. Porém, esta região continuou sofrendo um crescente processo de deterioração dos serviços públicos sociais, em função principalmente do aumento do empobrecimento de sua população, tornando-se assim, necessário continuarem as reflexões na busca de concepções que possam servir como alternativas para a proteção social e redistribuição de riquezas.

Percebe-se nos discursos, nas justificativas e nas definições do Estado para a implementação de suas políticas públicas, a presença efetiva do Estado avaliador, utilizando-o como um mecanismo para alcançar seus objetivos decisivos, controlar suas despesas, mudar a cultura do setor público e alterar as fronteiras e os limites das atividades públicas e privadas. Nesse cenário, a avaliação fica diretamente centrada na eficiência, na produtividade e sob o controle do Estado, dando ênfase genérica aos resultados (e produtos) presentes nas funções gestionárias, desvalorizando, assim, a avaliação dos processos que, segundo Afonso (2000, p. 118), destaca a necessidade de mudança no sistema de avaliação. Esse autor afirma que “o nosso caminho é claro: temos de transitar de sistemas que responsabilizam as pessoas por processo, para sistemas que as tornam responsáveis por resultados.”

Assim, subordinadas aos interesses econômicos dos grupos transnacionais, o que as políticas neoliberais tentam conciliar para suas políticas públicas é a manutenção do poder de controle por parte do Estado com a lógica do mercado presente na diversificação da oferta e compra dos serviços sociais, na competição entre os seguimentos públicos e privados com ênfase nos resultados e produtos dos seus “serviços” prestados.

Mas, ao mesmo tempo, esse Estado deparou com o crescimento da oposição a esse projeto econômica, política, social e pessoal. O mundo contemporâneo tem presenciado, principalmente no final dos anos 1990, várias formas de resistência contra esse projeto de expansão do capital. A multiplicação das manifestações populares⁷ e a retomada das lutas sociais – entidades sindicais, estudantes, ambientalistas, intelectuais, entidades de defesa dos direitos humanos, agremiações políticas, organizações não governamentais – contra as principais agências, entidades internacionais e os desequilíbrios e a ação predatória das políticas impostas pelo projeto neoliberal, os confrontos e movimentos grevistas⁸ contra as discriminações étnicas, de cor, de classe e a degradação crescente das condições de vida e trabalho do homem e da mulher.

Esses movimentos revelam a existência de uma resistência viva e articulada ao neoliberalismo, apontando para a crescente mobilização política e social em prol de novas formas de lutas, capazes de construir alternativas à hegemonia neoliberal.

É nesta perspectiva que percebemos a partir dos anos de 1990, tanto em toda América Latina, como no Brasil, o aprofundamento do processo de inserção no mercado globalizado, a aplicação de políticas neoliberais e como resultado, o início de uma profunda reforma do Estado.

⁷ Podemos lembrar a manifestação de outubro de 1999 realizada em treze países latino americano denominada o “grito dos excluídos”; as manifestações populares realizadas em Seattle, nos Estados Unidos, em dezembro de 1999, onde ocorreu a 3ª conferência Ministerial da Organização Mundial do Comércio – OMC; as manifestações contra a globalização realizada em fevereiro de 2000, na Tailândia, onde aconteceu a 10ª Conferência da ONU sobre o Comércio e o Desenvolvimento; em abril de 2000, em Washington, na Reunião Semestral do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial; os protestos realizados em junho do mesmo ano em Windsor, Canadá, quando da realização da 30ª Assembléia Geral da OEA.

⁸ Antunes (1995a, p. 248) lembra a greve dos trabalhadores públicos na França, a confrontação dos “2 milhões de operários metalúrgicos da Coreia do Sul em 1997, ou a greve dos trabalhadores da United Parcel Service, em agosto de 1997, ou dos trabalhadores metalúrgicos da General Motors em 1998, [...], ou ainda a greve dos doqueiros em Liverpool, que perdurou por mais de 2 anos, [...]. Ou ainda a explosão em Los Angeles em 1992, a Rebelião dos Chiapas no histórico 1º de janeiro de 1994 [...].”

2.3 AS REFORMAS NEOLIBERAIS NO ESTADO BRASILEIRO

Situado no contexto do capitalismo periférico, o Brasil teve sua industrialização atrasada, truncada e internacionalizada. A emergência de seu processo industrial se distinguiu tanto pelos resquícios decorrentes do fato de ter sido colonizado por uma metrópole decadente e de industrialização tardia em relação ao capitalismo Europeu, quanto pelo resultado do movimento histórico de sua gênese colonial, escravista e conservadora.

Nesse movimento histórico, destacam-se outras duas características. A primeira diz respeito à forma e o momento que ocorreu a emancipação política brasileira, a qual foi determinada mais pela crise do sistema colonial e a decadência portuguesa, do que pela presença de um projeto burguês de avanço das forças produtivas capitalistas que tencionava em favor do rompimento com a estrutura colonial. Assim, o Estado nacional tornou-se independente apenas formalmente, pois, continuou sendo instrumento de dominação patrimonialista em nível político, sem romper com as estruturas políticas do passado. Entretanto, entre o poder central – elite burocrata – e o poder local – coronéis e proprietários de terras – estabeleceram-se conflitos e aproximações, ora fortalecendo a dominação patrimonial, na medida em que reduzia a eficácia do sistema produtivo e administrativo, local e nacional; ora acirrando as contradições entre as elites patrimoniais e a população dominada.

A segunda se refere à manifestação das relações sociais de exploração, que se deram ou via coerção violenta, ou via “ideologia do favor” de forma dissimulada e manipulada; estes mecanismos excluía as camadas populares do cenário político e utilizaram a violência e a ideologia do favor como partes desta exclusão. Peroni (2003, p. 38) considera estas questões fundamentais para qualquer análise das políticas públicas, e em específico das políticas educacionais, pois “essas marcas da nossa história são parte constitutiva das relações políticas que ainda hoje se estabelecem no Brasil.”

Estas nuances reforçam a distinção do processo de industrialização presente no Brasil quando comparado com os países centrais. Na tentativa de elucidar este processo, Moraes (1996, p. 128) afirma que “a sociedade urbano-industrial formou-se nos quadros de uma sociedade agrário-exportadora, baseada na grande propriedade territorial e no trabalho escravo.” Apesar do nascente capitalismo industrial brasileiro não experimentar no seu processo de implantação, o período manufatureiro e nem a desagregação do artesanato, as

primeiras instalações de unidades industriais efetivaram-se sob o padrão da grande indústria, importando equipamentos europeus e posteriormente americanos, voltados principalmente para a produção industrial fabril.

No Brasil do início do século XX, um conjunto de mudanças caracterizava este setor, das quais se destacaram a crescente importação dos bens de capital, a introdução de maquinarias em certos setores da indústria, a necessidade cada vez maior de uma demanda de operários mecânicos e metalúrgicos, e a introdução e intensificação dos princípios fordistas no processo de trabalho, que exigiu uma maior organização científica do processo produtivo, necessitando inclusive de submeter os trabalhadores a maior disciplina e vigilância. Estas características presentes nas indústrias fabris constituíram o início do processo de industrialização nacional.

Este foi o contexto em que o processo de expansão industrial brasileiro foi se consolidando. Iniciado pela política de substituição de importações e pela consolidação do taylorismo no Governo de Getúlio Vargas e, posteriormente, com a implantação da indústria automobilística e estabelecimento do fordismo no Governo de Juscelino Kubitschek, o processo de consolidação do capitalismo brasileiro se estruturou, mantendo forte influência do modelo americano de industrialização.

O padrão de acumulação industrial nacional, desenvolvido desde os meados da década de 1950 e principalmente após a instalação do Regime Militar em 1964, voltava-se para a produção de bens de consumo duráveis e para o desenvolvimento de produção para exportação (produtos primários e produtos industrializados de consumo). Esse modelo se desenvolveu, particularmente, entre os anos de 1950 e 1970 sustentados por um processo de baixa remuneração salarial e pela dependência de investimentos oriundos de capitais externos.

O período de 1930 ao início dos anos 1980 foi considerado como o de implantação, consolidação e declínio do modelo desenvolvimentista patrocinado pelo Estado, no qual o Brasil transformou-se numa potência industrial média, estando a maior parcela de sua população morando nas cidades. Nessas cinco décadas, o Estado brasileiro pode ser caracterizado como um Estado desenvolvimentista, conservador, centralizador e autoritário, pois além de não assumir a característica do Estado de Bem Estar Social, não estava interessado na transformação das relações sociais existentes na realidade brasileira.

Mas, apesar da influência das transformações do capitalismo monopolista, do crescimento da industrialização, com a presença de grandes empresas estatais e com a

abertura às multinacionais, esse modelo assumiu um caráter excludente e altamente concentrador de renda; pois, além de incorporar um segmento reduzido no mercado de trabalho, criando um mercado consumidor elitista, constituiu-se num modelo que não compactuava os limites salariais e a integração das amplas massas trabalhadoras com um novo padrão de vida proporcionado pela industrialização.

Esta análise leva a entender que o Brasil não viveu um modelo de sociedade baseado na produção e consumo em larga escala, pois, além de ter um mercado consumidor seletivo e restrito, o acesso a estes bens de consumo que essas indústrias produziram, ocorreram muito mais pela própria coação dos trabalhadores e seus movimentos sociais frente ao Estado e iniciativa privada, buscando a conquista de direitos econômicos e sociais, do que pela concretização de um projeto que afetou o jeito de viver da sociedade brasileira. Percebe-se que, no Brasil, o modelo fordista e o modelo toyotista não atingiram a todos os trabalhadores, ocorrendo superficialmente, “de forma incompleta e precária, fruto de uma combinação do capital local e do embrião de uma classe operária parcial.” (LUCENA, 2004, p. 69).

No caso brasileiro foi somente após a transição do Regime Militar para a Nova República, nos anos de 1980, que ocorreram as primeiras alterações nestes modelos, as quais, acompanhando as ações do capital na busca de uma saída para a crise instaurada nos anos de 1970, mesmo acontecendo num ritmo mais lento que nos países centrais, levaram as empresas brasileiras a adotarem novas formas de organização do trabalho, novos padrões organizacionais e tecnológicos, iniciando assim um processo de reestruturação produtiva no interior da indústria nacional. Antunes (2005b, p. 133) aponta para as seguintes determinantes para o processo de reestruturação produtiva: “a) necessidade das empresas brasileiras adequarem-se às novas regras da “competitividade internacional; b) as ações das empresas transnacionais que levaram à adoção [...] de novos padrões organizacionais e tecnológicos, em alguma medida inspirados no toyotismo e nas formas flexibilizadas de acumulação que se desenvolviam no capitalismo avançado; c) a necessidade das empresas nacionais de responderem ao avanço do novo sindicalismo brasileiro, que procurava estruturar-se de modo autônomo e mais fortemente organizado nos locais de trabalho.”

Essa reestruturação produtiva se desenvolveu de forma mais intensa ao longo dos anos 1990, nos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sob a égide do neoliberalismo, quando foi sendo implementada uma maior flexibilização dos processos e dos mercados de trabalho, acompanhada de um processo

de descentralização produtiva, do redimensionamento dos parques industriais, do aumento da dívida externa, de uma maior integração com a fase da mundialização da economia e da desintegração interna, por meio de uma dependência cada vez maior dos capitais externos para a sustentação da economia brasileira.

Com efeito, essas mudanças no processo de reestruturação produtiva brasileira fizeram parte de um amplo processo de redefinição global que se utilizou de mecanismos de significação e representação para criar e recriar um ambiente favorável ao pensamento social e político conforme a ordem neoliberal, propiciando assim, a reestruturação neoliberal nos aspectos econômicos, político e social, e principalmente, a reelaboração e redefinição nas próprias formas de representação e significação social, inferindo na vida do homem, trazendo à tona, o “jeito” neoliberal de viver e de trabalhar.

Por sua vez, na discussão sobre as mudanças do mundo do trabalho e do padrão de acumulação capitalista vividos pelo Brasil nos anos de 1990, Soares (1998, p. 65-84) adverte que apesar das crises dos padrões de acumulação capitalista, Taylorismo e o Fordismo, elas passaram a ser mediadas por outros processos produtivos, mediação essa que ocorre de maneira desigual, combinada e contraditória. Soares (1998, p. 81) avalia que

Não é mais possível se falar de um modo único de gestão e organização do trabalho. Não existe, na atual conjuntura mundial, “modelos” universais, capazes de serem transpostos mecanicamente a outros países/regiões, a outras realidades, outras sociedades. Ou seja, não há uma maneira única de se produzir coisas, produtos e mercadorias, em um sistema capitalista, mundializado. Nesse sentido, a literatura pesquisada sugere que é possível que estejamos vivendo uma situação amalgamada, onde a “mescla” de diversos padrões, arcaicos e modernos, se combinam, de maneira contraditória.

Assim, é importante levar em consideração as complexas particularidades e especificidades históricas de cada país, de cada sociedade, para realizar qualquer análise sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho, principalmente as realizadas a partir das últimas décadas do século XX.

Frente a essa realidade, o governo brasileiro e de outros países latino americanos, em conjunto com as agências internacionais começaram a repetir um mesmo discurso ideológico: o da necessidade de reformar o Estado, burocrático e autoritário, tornando-o mais flexível e capaz de aumentar a competitividade das nações, condições estas, imprescindíveis para alcançar o privilegiado grupo de países capazes de integrarem competitivamente ao

mundo globalizado. Esse discurso sustentava-se na premissa de um novo mundo emergente, fruto da globalização e da revolução tecnológica que inovaram os setores de produção, modificando as formas de fornecimento dos serviços, propiciando o aumento das taxas pela inovação comercial, tecnológica e organizacional; bem como a necessidade de acompanhar e inserir o país politicamente, economicamente e socialmente neste movimento.

No que se refere ao papel assumido por estas agências internacionais, destaca-se a participação do BM, pois, no pacote de reformas proposto pelo BM na era pós-ajuste – após a crise mexicana de 1994, é possível identificar um aprofundamento do processo de desregulamentação e abertura econômica, aliada à execução de programas sociais focalizados na população mais pobre. Com isso, buscava-se garantir o suporte político e a funcionalidade econômica necessária ao novo padrão de crescimento baseado no neoliberalismo econômico, envolvendo principalmente:

1. aprofundamento dos processos de abertura comercial, desregulamentação e privatização;
2. aumento da poupança interna, por meio de reforma fiscal (redução do gasto público, reforma tributária) e estímulo à poupança privada;
3. reforma (privatização) do sistema de previdência;
4. estímulo ao investimento privado em infra-estrutura;
5. flexibilização do mercado de trabalho (redução dos encargos previdenciários e alteração da legislação trabalhista);
6. reforma do sistema educacional;
7. implementação de programas sociais focalizados na oferta de serviços públicos para os grupos mais pobres;
8. reforma institucional e reestruturação do Estado. (SOARES, 2003, p. 29).

Não é difícil encontrar indícios que apesar de propor medidas, inclusive políticas públicas, que focalizaram a população mais pobre, mantendo-a subordinada à lógica econômica, cujo principal objetivo é o de apoiar as políticas macroeconômicas de ajustamento. Neste ponto, Soares (2003, p. 27) argumenta que, mesmo aumentando a alocação de recursos para os setores sociais, o BM apresentou propostas que se restringiram ao financiamento de “programas sociais compensatórios”, focalizadas nas “camadas mais pobres da população, destinados a atenuar as tensões sociais geradas pelo ajuste”, oriundos de suas reformas econômicas, apresentando assim, um “caráter instrumental” e um “baixo desempenho no combate a pobreza.”

Apesar desta diversidade de críticas e pressões para mudanças, o BM continuou firme no eixo central de suas políticas, promovendo o crescimento desigual e excludente, em que a “retórica social convive lado a lado com as propostas de flexibilização do mercado de trabalho (com impacto na redução dos salários e dos direitos trabalhista), de privatização do

sistema previdenciário (que exclui parte significativa da população de benefícios), e do ajuste.” (SOARES, 2003, p. 30).

Este é o contexto em que se encontram um conjunto de iniciativas voltadas para a reforma do Estado nacional, no qual, as diferentes modalidades de descentralização, desconcentração, privatização e focalização das políticas públicas ganharam certa relevância, sugerindo, inclusive, uma desorganização e a presença de crises em diferentes setores como saúde, educação, habitação e previdência social. Estes fatores justificaram a necessidade de desobrigar o Estado, por meio de privatização de seus serviços. Esse processo de reforma do Estado brasileiro está assentado em

Premissas de modernização, racionalização e privatização, tendo o mercado como portador da racionalidade sócio-política conservadora, configura-se pela minimização do papel do Estado no tocante das políticas públicas. Tal retomada conservadora agudiza, ainda mais, o quadro em que se encontram as políticas públicas à medida que o Estado, patrimonial, ratifica novos mecanismos e formas de gestão subordinadas, predominantemente, a expansão do capital. (DOURADO, 2001a, p. 49).

Segundo Zauli (1999, p. 43-45), seis fatores ajudam a compreender e delimitar os condicionantes da crise e da reforma do Estado, inclusive o Estado Brasileiro. São eles: **a crise fiscal do Estado**, como sendo a “incapacidade financeira do Estado de fazer frente às demandas oriundas de diferentes focos de interesses”; **sobrecarga de demandas** que se relaciona com a mudança de comportamento político e da sociedade civil perante o Estado, dificultando alcançar suas propostas políticas e atender os compromissos com os cidadãos; **crise de legitimidade e demanda por descentralização dos processos decisórios**, pois, enquanto se postula um conjunto de ideais relacionados à democratização do sistema político e à uma reforma social associada a descentralização, não consegue romper com a centralização de decisões, interpretando-a como estando associada à ineficiência, ineficácia e ao “déficit de *accountability* e *responsiveness* do governo”; **a crise de racionalidade** que se caracteriza pela dificuldade que o Estado apresenta para responder as exigências relativas a manutenção das condições de integridade sistêmica – reprodução econômica e legitimação política do capital, instaurando assim uma crise de racionalidade das decisões administrativas da autoridade do governo, explicitando a incapacidade de cumprir requisitos funcionais referentes às políticas públicas; **a crise nos processos decisórios internos** ocorrendo à **hipertrofia do legislativo e a hiperatividade decisória do executivo** decorrente da

concentração, centralização e do isolamento burocrático; e por fim, a **descentralização de políticas públicas** que apresenta diferentes opções no contexto de reforma do Estado, com a descentralização de funções no âmbito da burocracia central, da transferência de responsabilidades para Estados Federativos e Municípios, da execução de políticas públicas por entidades não-governamentais, da privatização do fornecimento de bens e serviços públicos.

Ao estudar as facetas desta crise no Estado brasileiro e ao compará-las com as que o governo federal apresenta, constatou-se que, apesar de estar frente a uma grande crise do capital, o governo utiliza como principal premissa a crise fiscal do próprio Estado, dos Estados Federativos e dos Municípios. Nesse sentido, enquanto o Estado apresenta o discurso que defende a necessidade de realizar reformas, evidenciando as conexões entre flexibilidade, eficiência e competitividade no mercado, observa-se que o mesmo também utiliza da faceta da crise fiscal, como mais uma justificativa precursora para o início da discussão sobre o processo de centralização / descentralização na redefinição do papel do Estado, bem como no projeto de descentralização das suas políticas públicas. Nesse sentido, Peroni afirma que, para o governo brasileiro, a reforma do Estado, seria uma estratégia para superação desta crise, pois, o político apresentava-se com uma total autonomia “não só na estratégia para saída da crise, mas no próprio diagnóstico do problema. Porém, [...] o que está ocorrendo é uma crise do capital, de que a crise fiscal é apenas uma faceta.” (PERONI, 2003, p. 66).

No momento em que o Estado centraliza os recursos, o faz, justificando o declínio econômico e a redução nas transferências de recursos entre os diferentes níveis de governo. Com estas ações, o Estado conseguiu, ao mesmo tempo, aumentar sua arrecadação para atender os compromissos econômicos e financeiros definidos pelos organismos e instituições transnacionais que dominam a economia mundial, e diminuir a arrecadação dos Estados Federativos e os Municípios, medidas estas que tiveram um impacto sobre sua crise fiscal e, como consequência, na manutenção de suas políticas públicas.

Além desta centralização de recursos por parte do Estado, esta crise se manifesta ainda mais perversa quando analisamos o financiamento das políticas públicas, que sempre estiveram presentes no cenário da contínua e crescente crise fiscal. Neste contexto, o governo propõe descentralizar a execução de suas políticas públicas, cujas demandas se apresentavam cada vez mais ampliadas, e as reivindicações apareciam mais veementes junto à população civil brasileira.

É este quadro político econômico em que o Governo de Fernando Henrique Cardoso, ao diagnosticar a crise brasileira como uma crise fiscal, propõe e se inicia o processo de reforma entendida “dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento.” (BRASIL; MARE, 1995, p. 12).

Nesta perspectiva, após criação do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), o governo apresentou em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Neste documento, fica claro que o objetivo da reforma é de reforçar a capacidade de governabilidade do Estado por meio da “transição programada de um tipo de administração pública, burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão.” (BRASIL; MARE, 1995, p. 13). Nessa proposta, a administração pública gerencial apresenta as seguintes características: busca da redução dos custos, aumentando a qualidade dos serviços prestados; o controle deixa de ser gerenciado pelo processo, passando a se concentrar nos resultados; e, com isso, a reforma passa a ser orientada pelos valores de eficiência e qualidade dos serviços públicos prestados. Apresenta como estratégia: I. A precisão em seus objetivos, autonomia do administrador para gerir recursos humanos, materiais e financeiros; II. A recomendação de valorizar a competição no interior do próprio Estado; e III. Entender o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente de seus serviços.

O Plano Diretor aponta a descentralização e a redução dos níveis hierárquicos, como propostas de uma nova estrutura organizacional, explicitando o entendimento “de que a administração pública deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e/ou organizações da sociedade civil e deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins).” (BRASIL; MARE, 1995, p. 16). Para tal, segundo Peroni (2003, p. 60), o Estado adota os seguintes princípios de orientação: “o cidadão-cliente, o controle por resultados e a competição administrativa”, nos quais, ao tratar destes princípios tendo como referencia a lei do mercado, o MARE considera que as políticas públicas são serviços não-exclusivos ao Estado, mas também de propriedade pública não-estatal e privados. De uma maneira geral, defende que o Estado deve transferir para o setor privado, todas aquelas

atividades da área social e científica⁹ que não lhes são exclusivas e que podem ser controladas pelo mercado.

Chega-se assim a uma primeira conclusão, pois conforme a proposta de reforma do Estado, presente neste Plano Diretor, fica explícito seu novo papel, ou seja, um Estado extremamente presente, máximo para o capital internacional e classista, pois passa para o controle do mercado suas políticas públicas, minimizando assim seus investimentos nas demandas da sociedade civil.

Percebe-se que o MARE, ao apresentar uma proposta para a redefinição do papel do Estado e diagnosticar sua crise como sendo uma crise fiscal, defende a importância da racionalização de recursos através de uma administração gerencial e apresenta a descentralização como a estratégia para conseguir a superação desta faceta da crise do capital.

Mas apesar do Estado anunciar um movimento de descentralização, o que se percebe é, por um lado, o movimento do Estado em centralizar as decisões políticas e de gestão, o controle e os recursos financeiros; e por outro, num primeiro momento, a presença do processo de desconcentração das ações do Estado, procurando garantir as estruturas consolidadas e os mecanismos de atuação do Estado, respeitando sua estrutura decisória e executando as deliberações por ele definida para o nível local; e também um processo de privatização, transferindo empresas estatais para o setor privado, sem reduzir sua esfera de atuação na economia.

No caso brasileiro, o processo de privatização foi motivado por dois aspectos, o ideológico que postulava um projeto político a favor da economia livre de mercado mais eficiente do que a intervenção estatal; e o pragmático voltado para a busca de uma administração mais dinâmica e eficiente do Estado e suas empresas estatais a favor de uma melhoria na eficiência econômica. Somente num segundo momento é que se percebe a presença do processo de descentralização de atribuições e recursos, ora tratando da transferência de responsabilidades de uma esfera de governo para outra – do Estado para Estados Federativos ou dos Estados Federativos para os Municípios focalizando a aplicação de seus recursos; ora da execução de políticas públicas por entidades não-governamentais do “Terceiro Setor com controle centralizado no Estado”.

⁹ Nesta categoria, de acordo com Peroni (2003, p. 61), estariam as creches, escolas, universidades, centros de pesquisa científica e tecnológica, ambulatórios, hospitais, entidades assistências (idoso e criança), museus, orquestras sinfônicas, oficinas de arte, emissoras de radio e televisão educativa etc.

Frente às circunstâncias ideológicas históricas que rodearam a implementação dos processos de descentralização nas políticas públicas nacional, o que se percebe é que os mecanismos criados para a distribuição e o reordenamento do poder na sociedade, contribuíram para, efetivamente, reestruturar o Estado, bem como atualizar seu parque tecnológico e industrial, buscando com isso, adequar-se às novas demandas do mercado globalizante. Já com relação às políticas sociais adotadas por esse mesmo Estado, as mesmas pouco contribuíram para resolver os problemas que foram destinados a resolver, pois ao focalizar as camadas sociais mais pobres, não conseguiram superar as contradições e as demandas sociais existentes.

As propostas de descentralização para o Brasil, ocorreram num contexto de desregulamentação do Estado para favorecer o livre jogo do mercado e da necessidade de atender as exigências dos organismos multilaterais para diminuir os gastos públicos, retirando as responsabilidades do Estado e transferindo para a sociedade tarefas referentes às políticas sociais, aumentando o controle financeiro e legal sobre esse processo de desregulação e desregulamentação.

Nesse sentido, tanto o projeto neoliberal concebido como uma resposta à crise do capital, como as reformas por ele orientadas, não tem proporcionado um mundo globalizado repleto de oportunidades, no qual a concorrência e a competência individual seriam as principais responsáveis pela felicidade humana. O que se torna cada vez mais evidente é o crescimento da desigualdade social, violência e conflitos entre os segmentos sociais. Observa-se no mundo, o contínuo aumento do desemprego estrutural, miséria, racismo, fome, fundamentalismo religioso, guerras e terrorismo, precarização do trabalho, exclusão de milhões de seres humanos dos direitos básicos de sobrevivência, degradação do meio ambiente diante da prioridade de produzir mercadorias, e uma infinidade de outros aspectos decorrentes do forte caráter destrutivo instaurado pela concepção neoliberal e pela reestruturação produtiva altamente flexível.

No Brasil, estes aspectos tornam-se mais arraigados. Em seus estudos, Lucena (2004, p. 127) destaca alguns índices crônicos que desnudam a realidade nacional. De uma população total de 169 milhões de habitantes (IBGE, 2000), aproximadamente 32 milhões de brasileiros passam fome; a renda mensal de nove milhões de famílias só garante uma cesta básica de alimentos; quarenta milhões de trabalhadores vivem na informalidade; taxa de desemprego ultrapassando o nível de 20%; a população que vive em situação de pobreza na

área urbana corresponde a 60% da população brasileira, sendo que 25% dessa população vivem em duas cidades: Rio de Janeiro e São Paulo; na zona rural dos estados nordestinos, 60% dos chefes de família são analfabetos e 90% têm escolaridade inferior a quatro anos de estudos; a existência de 4,8 milhões de famílias sem terra; além dos inúmeros casos de degradação ambiental para atender as exigências do mercado produtivo.

Por sua vez, o governo vem anunciando uma melhora do Índice de Desenvolvimento Humano brasileiro – passando de 0,696 em 1991 (PENUD. IPEA. FJP, 2000), para 0,792 em 2003 (ONU, 2005). Em 2003, com uma população aproximada a 176 milhões de habitantes, pouco mais de um quarto da população do País (27,26%) pode ser considerada pobre, com renda abaixo de meio salário mínimo (mais ou menos 80 dólares) e, dentre esta, quase 14% do total da população, são consideradas indigentes. Dito de outra forma, 48 milhões de pessoas não dispõem de recursos suficientes para atender suas necessidades básicas e cerca de metade dessas pessoas possui uma renda que permite apenas a compra de uma cesta de alimentos. Dessas 48 milhões de pessoas, cerca de 11,2 milhões de famílias, têm uma renda familiar mensal *per capita* de até meio salário mínimo e, como agravante, dentre essas famílias, 4,6 milhões detêm uma renda familiar mensal *per capita* de até um quarto de salário mínimo. Por motivos como esses, 6,6 milhões de brasileiros estão vivendo em favelas, mais da metade dos trabalhadores brasileiros encontra-se fora do mercado formal de emprego, não se beneficiando dos direitos previdenciários básicos (BRASIL, 2004). O desemprego que em 2001 estava na casa dos 17,5%, evoluiu para 19,1% em pesquisas de março de 2003 (BRASIL, 2004).

Na educação, apesar de ter mais de 97% das crianças de sete a quatorze anos matriculados no ensino fundamental, 59% das crianças com quatro anos de escolarização são analfabetas (BRASIL, 2004). Conforme dados do Sistema Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003, mostram que 68% dos alunos do terceiro ano do ensino médio tiveram seu nível de conhecimento classificado entre crítico e muito crítico. Com relação ao ensino superior, em 2000, dos 3,2 milhões concluintes do ensino médio, 1,2 milhões entraram nas universidades, sendo que apenas 274 mil em universidades públicas (BRASIL, 2004).

Percebe-se as poucas alterações nas condições de vida da grande maioria da população brasileira. Entretanto, considerando a realidade brasileira, que apresenta grande desigualdade social e número de pobres, uma pequena transferência de renda já alteraria essas

condições, pois proporcionaria um grande impacto na redução da pobreza. Segundo Muñoz Palafox (2006), para a UNESCO

Se fosse adotada uma política para promover uma transferência de 5% da renda dos 20% mais ricos para os mais pobres, esta teria os seguintes efeitos: cerca de 26 milhões de pessoas sairiam da linha de pobreza, reduzindo a taxa de pobreza de 22% para 7%. Em uma sociedade que dê mais peso ao ganho de bem-estar dos pobres do que ao dos ricos, a transferência poderia ser considerada uma melhoria no bem-estar de toda a sociedade, mesmo que alguns percam. (MUÑOZ PALAFOX, 2006, p. 336).

Evidencia-se, então, a complexidade de tratar as políticas públicas num país periférico do sistema capitalista, por sua vez, ao longo dos anos de 1990, fica evidente também, a intensificação do processo de reestruturação produtiva promovido pelo Estado Brasileiro, implementado sob a ótica do receituário neoliberal, articulado com o enxugamento do Estado e com as mudanças no processo tecnológico, diante da nova divisão do trabalho e da (re)inserção o país no sistema produtivo global do capital. Concordando com Antunes (2005b, p. 95), “combinam, desse modo, avanço tecnológico, enxugamento organizacional e intensificação da exploração da força de trabalho.”

Como resultado deste quadro subordinado e dependente da integração do país à mundialização, percebeu-se, por um lado, a destinação da riqueza produzida ao pagamento da monumental dívida do país (externa e interna), deixando o Estado desprovido de soberania, prisioneiro de um modelo que tem sido responsável pelo aumento da precarização da sociedade e do trabalho, intensificação do desemprego estrutural, explosão da violência e criminalidade, descontrole completo da corrupção, exclusão social e de outras intermináveis listas de problemas sociais. Porém, por outro lado, presenciou-se também a disseminação de novos (e velhos) movimentos de resistência social¹⁰, de contingentes da classe trabalhadora, operários e empregados, e de contingentes excluídos do projeto neoliberal, os quais têm sido ao mesmo tempo, partes e resultado das ações de classe desencadeadas contra esse projeto.

¹⁰ Dentre esses movimentos destaca-se, aquele que critica veementemente o projeto neoliberal, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (1984) e sua ação na luta pela a reforma agrária e justiça social. Antunes (1995a, 248) aponta esse, como um dos mais importantes movimentos sociais e político do Brasil, pois, vem se constituindo como o “principal catalizador e implusionador das lutas sociais recentes e, pelos laços fortes que mantém com setores sociais urbanos, tem possibilitado visualizar a retomada de ações sociais de massa no Brasil, num patamar possivelmente superior aquele vivenciado nos últimos anos.”

Mesmo com a vitória eleitoral e política do Partido dos Trabalhadores (PT) e dos setores da esquerda brasileira em 2002, ainda não foi possível redesenhar este quadro. A posse do governo de Luiz Inácio Lula da Silva se dá numa conjuntura complexa e contraditória, na qual, por um lado, depara-se com um contexto político e econômico internacional desfavorável e meio a uma crise global acentuada, por outro, se encontra a presença de elementos favoráveis à ampliação das lutas sociais antiglobalização e o aumentando os descontentes do mundo mercadorizado e seu sentido destrutivo.

Percebe-se, então, que o projeto social do Estado neoliberal buscou e ainda busca a máxima fragmentação social, dividindo-a em diferentes grupos minoritários, que se isolam e competem entre si, não conseguindo constituir-se como uma maioria capaz de questionar a hegemonia em vigor. Torna-se, segundo Maués (2003, p. 11) “um projeto de sociedade concebido pela classe hegemônica que visa à acumulação ampliada do capital, valendo-se para tanto da racionalização econômica caracterizada pela lógica da eficiência, eficácia e da otimização de recursos.”

Esse projeto social defendido pelo Estado neoliberal fica visível quando focalizamos a definição de suas políticas públicas, pois, nas últimas décadas, ao serem elaboradas e instituídas como parte constitutiva do processo de reformas do Estado brasileiro, na busca de se adequar às exigências do capital internacional e sempre obedecendo às determinações dos organismos multilaterais; se materializaram como forma de regulação social e de ajuste estrutural, apontando para uma concepção produtivista e mercantilista, procurando desenvolver habilidades e competências definidas pelo mercado, o que possibilitaria a empregabilidade, ou seja, a garantia de melhores condições de competição para sobreviverem na luta pelos poucos empregos que estão disponíveis no mercado.

Interessa agora, analisar quais foram as implicações que o projeto neoliberal produziu na política educacional, mais especificamente, apontar os enfoques de gestão e quais experiências de organização do trabalho escolar que se configuraram frente a esse modelo macro econômico. Sobre isso, tratamos no próximo capítulo.

3 GESTÃO NA EDUCAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR: ENFOQUES E EXPERIÊNCIAS

Os contornos, que a política educacional brasileira assume, não escapam ao contexto das reformas políticas e econômicas vividas pelo país. Estas reformas estão articuladas à dinamização das forças produtivas, propiciando modificações tanto nas instituições, nos valores, nas práticas e nos ideais presentes na produção e reprodução do trabalho, quanto no interior das sociedades e nas suas condições de vida.

Nesse capítulo, pretende-se compreender como a organização e gestão escolar se configuraram frente aos modelos de produção fordista e toyotista, quais foram suas modalidades no desenvolvimento da educação brasileira e quais elementos nortearam algumas das experiências que ousaram novas alternativas de organização da escola a partir da redefinição do tempo escolar, mais especificamente no que se refere às propostas desenvolvidas nos sistemas municipais de ensino de Porto Alegre – Escola Cidadã e de Belo Horizonte – Escola Plural; no Distrito Federal – Escola Candanga e no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais – Escola Sagarana.

3.1 ENFOQUES NO CAMPO DA ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

Com a ampliação da utilização da base técnica da produção fordista na indústria brasileira nos anos de 1950, exigiu a formação de um trabalhador que se adequasse ao novo método de produção, articulando as novas qualificações para o trabalho e formas de viver, pensar e sentir com os novos métodos fundamentados na fragmentação do trabalho e na ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas na realização das tarefas. Gramsci caracteriza esse modo de produção afirmando que o mesmo procura

desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. (GRAMSCI, 1976, p. 397).

Esta base técnica produtiva exige que tanto as relações sociais e produtivas quanto a escola, eduquem o trabalhador para atender essa fragmentação, caracterizada por uma divisão social e técnica do trabalho, é também marcada pela profunda distinção entre as ações intelectuais e instrumentais e pela existência de relações de classe bem definidas que determinam as funções exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção.

Nesse contexto, esse modelo de produção tem como finalidade a obtenção de uma produção em massa de produtos homogêneos para atender demandas pouco diversificadas, concentrando um grande número de trabalhadores distribuídos numa estrutura verticalizada, apresentando vários níveis de poder – operacional, intermediário (supervisão), planejamento e gestão. Organiza sua produção em linha, respeita o princípio taylorista da divisão do processo produtivo em pequenas partes, com a padronização e controle rigoroso por parte de supervisores sobre os tempos e movimentos dos trabalhadores, separa as ações de planejamento das ações de produção, cuja mediação era realizada por supervisores, profissionais da administração de recursos humanos que, combina os princípios da administração científica (Taylor e Fayol), da teoria da burocracia (Weber) e os da administração comportamentalista (Mayo, Simon, Bernard e McGregor), para obter a adesão dos trabalhadores no projeto empresarial.

Nessa forma de organização do trabalho, o espaço pedagógico dominante da fábrica está atrelado à área de relações humanas e articulada com os supervisores de linha. Estes exercem as funções que vão desde o controle administrativo, a materialização da concepção de trabalho, até a cobrança do compromisso do trabalhador com a empresa e de suas atitudes morais frente ao disciplinamento exigido pelo enfoque tradicional presente neste modelo de produção. Kuenzer (2001, p. 48) afirma que, nesse espaço pedagógico “a relação básica era a do trabalhador com sua ferramenta, no seu posto de trabalho; o enfoque era a gestão das pessoas.”

Para atender a essa lógica, o espaço escolar foi rigidamente organizado, apresentando inúmeras estratégias de centralização e formalização, centradas no objetivo de alcançar um disciplinamento necessário ao trabalhador e à sociedade organizada conforme a modelo fordista.

Percebe-se que a escola se constituiu como uma das formas para a materialização desta nova pedagogia orgânica. Entendida historicamente como um espaço de excelência, a

escola correspondeu a uma forma peculiar de sistematização e “disciplinamento” de um novo conhecimento, elaborado a partir de uma cultura presente na classe social dominante. Porém, se a cultura a ser disseminada se fundamenta na fragmentação e na divisão social e técnica do trabalho, a escola iria expressar e reproduzir “esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.” (KUENZER, 2002, p. 79).

Reforça-se a tese marxiana, de que as formas como os intercâmbios humanos acontecem, os mesmo estão diretamente ligados ao modo de produção vividos pelos mesmos homens, cujos pensamentos dominantes são os mesmos das classes dominantes, ou seja, a classe que domina a produção material, também domina a produção intelectual, pois,

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também a classe dominante. (MARX; ENGELS, 1989, p. 47).

Fiel a este entendimento, os trabalhos de Kuenzer (2001; 2002) caracterizam os princípios educativos que determinaram o projeto pedagógico da educação escolar, atendendo assim, às necessidades presentes nessa reestruturação produtiva.

Para atender às demandas da organização do trabalho postas pelo modelo fordista, percebeu-se que, ao longo da história, houve a materialização de enfoques pedagógicos conservadores – tradicional, nova e tecnicista – que ora centram-se na racionalidade formal, ora na racionalidade técnica, sempre tendo como referência a divisão entre pensamento e ação, entre conteúdo e atividade, sem preocupar em estabelecer uma relação entre aluno e o conhecimento, que integrasse o conteúdo e o método e que propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas.

Nesse projeto pedagógico, a seleção e organização do conteúdo foram orientadas por uma concepção positivista de ciência, fundamentada por uma concepção de conhecimento formalizado, linear e fragmentado. Segundo Kuenzer (2001, p. 35), “cada objeto de conhecimento origina de uma especialidade que desenvolve sua própria epistemologia e se automatiza, quer das demais especialidades, quer das relações sociais produtivas e concretas.” Conforme esse enfoque, os diversos conhecimentos científicos se fragmentam em diversas propostas curriculares que se organizaram rigidamente em áreas de conteúdos – tanto na

seleção de assuntos, quanto na sua seqüência – os quais são repetidos anualmente, de forma linear e fragmentada, predominando o método expositivo, combinando com atividades de cópias e respostas a questionários, dando maior importância ao cumprimento de tarefas – tanto por parte do aluno, como do professor, do supervisor, da auxiliar de serviços, do diretor – do que estabelecer uma relação mais profunda com o mundo do conhecimento.

Assim, as práticas pedagógicas se fundamentaram na participação passiva do educando frente ao conhecimento, sendo que a principal habilidade cognitiva para conseguir êxito no trabalho pedagógico era a memorização, articulada com o disciplinamento, pois, ao propor conteúdos fragmentados e organizados em seqüência rígida, objetivava uma uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, separando os tempos de aprender teoricamente do tempo de repetir procedimentos práticos, exercendo com rigor o controle externo sobre o aluno. Dessa forma, a educação responde “adequadamente às demandas do mundo do trabalho e da vida social, que se regem pelos mesmos parâmetros das certezas e dos comportamentos que foram definidos ao longo do tempo como aceitáveis.” (KUENZER, 2001, p. 36).

Frente a este quadro, não se exigia outro tipo de formação escolar e profissional dos trabalhadores, do que uma formação que permita compreender cada movimento básico de ações a serem executadas no setor produtivo no interior da fábrica, memorizando-as e repetindo-as durante toda sua jornada de trabalho. Partindo do princípio da divisão do trabalho de Taylor – entre as tarefas intelectuais (dirigentes) e operacionais (operários) – essa prática pedagógica foi de fundamental importância para atender às demandas sociais de um modo de produção. Para materializá-la, além de sua rigidez, hierarquia e fragmentação, a escola organizou-se com inúmeras estratégias de centralização e formalização do conteúdo na busca de assegurar o aprendizado e o “disciplinamento” necessário a esse novo jeito de viver e trabalhar. Nessa escola não havia espaço para a presença de conflitos e tensões. Toda a “anormalidade” era tratada como alheia a sua estrutura e organização, e neste sentido, caso alguma coisa ou pessoa não se adapte ao sistema posto e “imposto”, o mesmo deveriam ser abafado ou imediatamente eliminado deste sistema.

Neste aspecto, Kuenzer apresenta algumas modalidades presentes na fragmentação do trabalho pedagógico, as quais, segundo a autora, constituem na clara expressão da divisão entre classes sociais do capitalismo:

a) **a dualidade estrutural**, a partir da qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica do trabalho; b) **a fragmentação curricular**, que divide o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isolada e que passa a ser tratadas como se fossem autônomas entre si e da prática social concreta; c) **as estratégias taylorizadas de formação de professores**, que promovem capacitação parcelarizada por temas e disciplinas, agrupando os professores por especialidade, de modo que o trabalho pedagógico nunca seja discutido em sua totalidade; d) **o plano de cargos e salários** que prevê a contratação dos profissionais da educação por tarefas, ou jornadas de trabalho, e até mesmo por aulas ministradas; **a fragmentação do trabalho dos pedagogos** nas distintas especialidades. (KUENZER, 2002, p. 84-85).

Dessa forma, a escola é concebida como uma realidade estática, na qual todos os sujeitos – alunos e alunas, pais, professores, funcionários, orientadores, supervisores, diretores – cumprem suas tarefas, aceitando, conformando e reproduzindo as determinações estabelecidas pela hierarquia do sistema, cumprindo assim, seu papel frente aos interesses e objetivos da sociedade e do capital.

No que diz respeito à administração escolar, os estudos de Sander (1995), Mendonça (2000) e Dourado (2001b) identificam que desde 1930 até os anos de 1980 a administração escolar passou pelos enfoques tecnocrático (início do século XX até 1930), comportamentalista (a partir dos anos 1930), desenvolvimentista pós Segunda Guerra Mundial e, a partir dos anos de 1960, o enfoque sociológico.

O **enfoque tecnocrático** inspirou-se nos movimentos científicos presentes nas abordagens clássicas de administração, sobretudo de Taylor e Fayol, e burocráticos (Weber). Respeitando ainda a orientação normativa e dedutiva, este enfoque foi caracterizado pelo culto predominante à eficiência associada à produtividade econômica e material, sem se preocupar com a dimensão humana e com a natureza cultural e política da gestão da educação, ou seja, a eficiência administrativa da educação foi vinculada à produtividade pautando suas concepções e ações na lógica econômica, na racionalidade instrumental e na produtividade material. Nesse sentido, eficiência era entendida como “o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo.” (SANDER, 1995, p. 43). Já o **enfoque comportamental**, influenciado pelas teorias funcionalistas da Escola Psicossociológica, contrariou os princípios e práticas da administração eficiente, resgatando a dimensão humana da administração, tendo como ênfase a “eficácia de fins e objetivos como critérios basilares de desempenho administrativo” da educação e da escola, cuja base teórica se enraizou nas ciências do comportamento humano, particularmente na psicologia. Este enfoque enfatizou a eficácia para

a consecução dos fins e objetivos educacionais, estritamente vinculados aos aspectos educacionais das instituições e sistemas de ensino. Com esse entendimento, Sander definiu eficácia como sendo “o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos.” (SANDER, 1995, p. 46).

O **enfoque desenvolvimentista** que inicialmente era normativo e prescritivo manifestou-se concomitante com o plano economicista e com o período em que a educação começou a ser considerada como um poderoso dispositivo para promover o crescimento econômico. Comprometido com a elaboração e implementação das metas econômicas e sociais do desenvolvimento, esse enfoque inseriu-se num poderoso movimento internacional de intervenção da economia na educação. Tendo como referência essa lógica econômica, o planejamento econômico passou a ser influenciado pelas “agências de assistência técnica e financeira dos países desenvolvidos, pelos organismos intergovernamentais de cooperação intelectual e pelas organizações internacionais de crédito.” (SANDER, 1995, p. 21).

Ao apresentar um discurso sobre a importância da educação para o desenvolvimento deste novo Estado, o que se constatou foi um crescente esforço político e econômico das classes emergentes e dominantes, para que o processo da escolarização fosse interpretado como um elemento fundamental na qualificação ou preparação de força de trabalho. Ou seja, ao formar o trabalhador para sua inserção no mercado, garantiria a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual. Este entendimento fortaleceu a idéia de que uma sociedade rica e competitiva deveria ser necessariamente formada, de pessoas ricas e competitivas.

Seguindo esta idéia, autores como Bruno (1996), Bernardo (1991), Oliveira (2001), Gentili (2002) e Saviani (2002), afirmam que a Teoria do Capital Humano¹¹ exerceu uma grande influência, sendo considerada como a principal referência teórica utilizada para definir o sentido da relação trabalho e educação no capitalismo.

Conforme essa teoria, somente poderia haver o crescimento econômico se houvesse também o crescimento do mercado de trabalho. A expansão dos sistemas

¹¹ A partir dos anos de 1950, o raciocínio economicista da Teoria do Capital Humano, que vincula diretamente a educação ao pleno emprego, “teve origem e base de sustentação numa conjuntura pelo desenvolvimento capitalista marcada pelo crescimento econômico, pelo fortalecimento dos Estados de Bem-Estar e pela confiança, quanto menos teórica, na conquista do emprego pleno.” (GENTILI, 2002, p. 47). Sobre a relação entre a educação e trabalho e capital humano ler João Bernardo (1985, 1986 e 1991).

educacionais nacionais foi uma consequência da difusão da **promessa da escola como entidade integradora**, ou seja, os “sistemas educacionais eram considerados, pelos grupos dominantes e pelos movimentos sociais que lutavam pela sua democratização, como um poderoso dispositivo institucional de integração social num sentido ampliado.” Essa promessa estava “fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições educacionais de um mercado de trabalho em expansão e na confiança da possibilidade de atingir o pleno emprego” (GENTILI, 2002, p. 49). A escola passou a ser concebida como um espaço que contribuía para a integração econômica da sociedade, formando a força de trabalho que estaria incorporando ao mercado. Assim, quanto mais escolarizada fosse a população, maior seria a capacidade competitiva de suas economias. Nesse sentido, o processo de escolarização passou a ser interpretado como o principal elemento para formar um capital humano suficiente para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, estabelecendo um estreito vínculo entre o desenvolvimento progressivo da renda individual – capital humano individual – e o aumento da riqueza social – capital humano social.

Conforme esta Teoria, a educação tornou-se um investimento em capital humano individual e social, pois a garantia do pleno emprego está associada diretamente à posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis. Com relação ao Estado, o mesmo tinha um papel central tanto nas atividades de planejamento e captação de recursos financeiros, quanto na atribuição e distribuição de verbas destinadas ao sistema educacional, contribuindo assim, tanto para o aumento da renda individual, quanto também para o aumento da riqueza social.

Porém, frente a essa compreensão, a partir dos anos 1960 houve uma crescente utilização das ciências sociais na gestão da educação. Nesse movimento, a construção teórica do enfoque desenvolvimentista se confrontou com o enfoque sociológico. O **enfoque sociológico**, concebido a partir da interseção de contribuições conceituais e analíticas das ciências sociais aplicadas, preocupou-se com a adequação política e cultural dos conhecimentos científicos e tecnológicos na educação e na administração. O esforço teórico mais relevante desse enfoque foi a teoria da dependência. Protagonizada por Prebisch na economia, por Cardoso na sociologia e por Freire na educação, a administração educacional desempenhou uma função essencialmente política, sociológica e antropológica, deixando as funções jurídicas e técnicas em segundo plano.

Estes dois últimos enfoques da administração – desenvolvimentista e sociológico, “os critérios técnicos e instrumentais de eficiência e eficácia da administração tradicional são subsumidos pelo critério político de efetividade.” (SANDER, 1995, p. 41). Nesse sentido, Sander entende que a ênfase tradicional nos critérios de eficiência e eficácia estão associadas a uma pretensa neutralidade da teoria organizacional e administrativa, tornando-se incompatível com uma administração pautada pelo critério de efetividade política. Entendendo a efetividade como o critério político, este enfoque reflete a capacidade e o compromisso social da gestão da educação para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa, que exige da administração educacional o envolvimento concreto na vida da comunidade através de uma filosofia solidária e uma metodologia participativa.

Percebe-se que, principalmente nos enfoques tecnocráticos, comportamentalistas e desenvolvimentistas, a idéia de organização e gestão do trabalho escolar se traduz pela materialização de uma modalidade conservadora, fincada num modelo tradicional de organização escolar, burocrática, hierarquizada, rígida e formal. Essa modalidade reforça o modelo de escola que mantém a organização de seu trabalho fiel às decisões tomadas fora de seu contexto e impostas por um conjunto de preceitos legalmente instituídos e que devem ser seguidos à risca por seus profissionais.

Tendo como fundamento teórico o princípio da administração científica, esse modelo de gestão conservador apresenta um caráter normativo, prevalece o princípio da racionalidade, da divisão pormenorizada do trabalho, da hierarquia de cargos e funções e da obediência às normas. Teixeira (2003, p. 25) entende que essa modalidade conservadora de organização e gestão do trabalho escolar cultiva “a obediência às normas e o formalismo, valoriza o cumprimento do dever, o zelo no desenvolvimento da tarefa e o amor ao trabalho, mais que a competência e o aperfeiçoamento profissional.”

É importante considerar que, mesmo com um projeto pedagógico de educação escolar voltado para as bases tecnológicas, a divisão social e técnica do trabalho, mesmo com a utilização de políticas centralizadoras por parte deste Estado, mesmo com uma escola rígida, fragmentada e inatingível; o Brasil teve um breve, mas importante período no início dos anos de 1960, que intensificou a difusão da educação como instrumento de mobilização e conscientização política. Nesse período, observou-se a origem dos movimentos de alfabetização de massa como o Movimento de Educação de Base (MEB) – organizados pelos grupos da esquerda católica; as campanhas dos Centros Populares de Cultura (CPCs) –

organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); e ações mais locais como o Movimento de Cultura Popular em Pernambuco – no governo de Miguel Arraes, sob a responsabilidade do educador Paulo Freire; e a campanha “De pé no chão também aprende a ler” em Rio Grande do Norte.

Esses movimentos mostraram um deslocamento do debate da educação do campo escolar fragmentado, para o da alfabetização de adultos e da educação popular num contexto político marcado pelas lutas sociais. Ao considerar a educação como uma prática social, esse movimento resgata sua função social e seu papel político institucional, pois a coloca como elemento constitutivo das relações sociais resultante de projetos de sociedade que estão em disputa.

Percebe-se, que neste curto período, ocorreram talvez os primeiros trabalhos que, contrariamente ao que descrevemos anteriormente, aproximaram e ajustaram poucas instituições educacionais, estruturalmente e funcionalmente envolvidas, às exigências específicas de um segmento da sociedade a que se destinou. Com certeza, estas amplas mobilizações que emergiram, constituíram um processo de descentralização do poder, pois, constituiu-se um espaço horizontalizado de reordenamento do poder, no qual as classes populares assumiram, pela primeira vez e por um breve período, o papel de atores e autores políticos com certa autonomia perante a superação de suas dificuldades e de seus interesses sociais.

Nesse sentido, é possível perceber a aproximação com o enfoque sociológico, cuja administração está pautada no critério da efetividade política, na qual, segundo Sander (1995, p. 48) o conceito de efetividade “supõe o compromisso real e verdadeiro com o alcance dos objetivos sociais e com o atendimento das demandas políticas da comunidade.” Assim, quanto maior for o nível da participação solidária da comunidade envolvida com a administração da educação, maior será sua efetividade e sua capacidade política para responder às suas necessidades e aspirações sociais. Percebeu-se que, quando a administração educacional utilizou intencionalmente essa “metodologia participativa”, foi possível abrir as instituições e os sistemas educacionais e adaptá-los às características e necessidades da comunidade em que está inserida, facilitando assim, uma gestão democrática e a uma participação efetiva da sociedade civil.

Porém, esse movimento democrático foi brutalmente interrompido com o início do Regime Militar em 1964. Autores como Akkari (2001), Azevedo (2001) e Peroni (2003)

afirmam que a crescente presença de várias mobilizações social acuou as classes dominantes e as fizeram buscar apoio nas Forças Armadas. Dentre estas mobilizações, destacaram-se a forma como os trabalhadores organizaram e sistematizaram suas reivindicações e inseriram reformas sociais de base na mesa de negociações patronal – a reforma agrária e o controle do capital estrangeiro; a crescente organização dos vários segmentos sociais na sistematização de suas reivindicações em defesa da educação pública, gratuita e universalizada; a mobilização política de outros movimentos sociais em busca de maior participação da população no destino do país; o descontentamento da população frente à contradição presente entre o modelo de desenvolvimento proposto e as precárias situações das grandes cidades; o contínuo aumento inflacionário desencadeada pela abertura econômica ao capital estrangeiro.

Não é difícil deparar com indícios da velha solução encontrada para a superação desta “crise econômica e política”: a implantação de um regime conservador, burocrático e autoritário, reafirmando o velho lema da elite brasileira – centralizar e crescer, ou seja, o Estado vai burocratizar e centralizar seu poder no Executivo, politizar a competição econômica e estatizar a organização e luta entre os vários grupos de interesses. Assim, concordando com Peroni (2003, p. 42), a ditadura militar impediu que uma “revolução nacional e democrática interferisse ‘negativamente’ (de uma perspectiva burguesa, ou seja, univocamente nacional e imperialista) na eclosão do capitalismo monopolista.” Se por um lado o Estado brasileiro combatia os movimentos sociais organizados que defendiam uma maior participação política, expansão das oportunidades educacionais, reforma agrária, e etc.; por outro, se aliava aos setores antidemocráticos nacionais e internacionais para realizar reformas que atendessem a certos grupos empresariais.

As políticas presentes no setor educacional deste período, marcado pelo conservadorismo, centralização e autoritarismo, tentaram atrelar a educação às decisões econômicas, através de ações que programavam uma política educativa tecnicista, centrada nos conceitos de racionalidade, eficiência e produtividade. Esta política tinha como meta produzir os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico e atendia os acordos financeiros firmados entre o Ministério da Educação e a Agência para o Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado Norte-americano (USAID). Na verdade, o Brasil realizou acordos de cooperação internacional para o setor da educação, desde a década de 50 do século passado, principalmente por meio de convênios e acordos econômicos de cooperação técnica assinados com os EUA através da USAID, dos quais,

segundo Vieira (2001, p. 60), se destacam “o Convênio Cultural (17/10/1950), o Acordo Geral (19/12/1950), o Acordo sobre Serviços Técnicos Especiais (30/05/1953)”.

Neste período, Vieira (2001) afirma que estas políticas de cooperação internacional caracterizaram-se como uma interação política bilateral, cheio de formalismo, de inflexibilidade financeira e determinação de condições políticas e econômicas. Na década de 1960, houve um sensível aumento no número de acordos – 14 acordos foram firmados entre junho de 1964 a janeiro de 1968. Foi somente ao final desta década que o governo norte-americano substituiu estas atividades de cooperação técnica bilateral por outras formas de cooperação, utilizando organismos multilaterais como o BM. A partir do início da década de 70 do século passado, o Estado brasileiro e o BM estabeleceram uma nova cooperação técnica e financeira para o setor social. Esta instituição passou, então, a definir um conjunto de políticas educacionais que não se distanciam, em nenhum momento, do eixo central das políticas macroeconômicas, fundamentando a concessão de créditos para este setor a dois propósitos. Segundo Fonseca (2003, p. 231), o primeiro “busca integrar os objetivos educacionais à política de desenvolvimento econômico do Banco para a comunidade internacional” – situam os projetos de educação fundamental integrados a projetos setoriais específicos. O segundo “atribui à educação o caráter compensatório, entendido como meio de alívio à situação de pobreza do Terceiro Mundo, especialmente em períodos de ajustamento econômico.”

Frente a esses dois propósitos, Fonseca (2003, p. 232) afirma que a “educação foi considerada, no projeto de desenvolvimento do Banco, como um fator direto de crescimento econômico”. A luz desta diretriz, o investimento feito pelo Banco junto ao ensino brasileiro enfatizou o ensino profissionalizante. Pode-se destacar o investimento em projetos que buscou consolidar a implantação da Lei n.º 5692/71, que reformou o ensino primário e médio – definiu que o ensino primário corresponde ao primeiro grau, o que dobrou o tempo de obrigatoriedade e gratuidade de estudos de quatro para oito anos; centralizou-se na formação do indivíduo para o trabalho; determinou o caráter profissionalizante e terminal dado ao ensino médio. Já no final desta mesma década, percebeu-se a materialização do segundo propósito, pois o Banco direcionou seus recursos para a educação primária, considerando-a como a mais apropriada para assegurar um ensino mínimo e de baixo custo às massas populacionais.

Além desse papel que a educação assumiu frente à adoção de medidas que buscam a formação de uma mão de obra qualificada e a de caráter compensatório para aliviar a pobreza, percebeu-se que as políticas educacionais adotadas pelo Estado brasileiro procuraram restringir a atuação política do cidadão brasileiro, adotando a implementação de programas que procuravam despolitizar a ação educativa e conseguir o apoio da população para o novo regime.

É possível observar que, nesse período analisado, as políticas sociais desenvolvidas pelo Estado brasileiro propunham formar um indivíduo qualificado e capaz de se inserir no mercado de trabalho, sob a lógica capitalista e sob o amparo do capital internacional, com certa neutralidade social e política, e que se submetesse às condições que lhes eram impostas tanto pelo patrão, quanto por outras instituições sociais. Neste caso não se tratava nem da formação de uma classe trabalhadora composta por cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, nem busca de uma transformação das relações sociais que existiam na realidade brasileira. O embate educativo se restringia a um agenciamento tecnicista, centrado nos conceitos de racionalidade, eficiência e produtividade, totalmente despolitizado e fragmentado.

Percebeu-se, então, que as principais características das reformas educacionais realizadas pelo Estado brasileiro foram dirigidas para atender as demandas apresentadas pelo trabalho, correspondendo à educação pública voltada para qualificar um novo trabalhador urbano, industrial, letrado, para assim, atender diretamente às necessidades da acumulação do capital no modo de produção capitalista.

Nesse movimento, caracterizado por um modelo uniforme de organização da educação, buscou-se muito mais atender às necessidades colocadas pelo modo de produção fordista, que fragmentava e acentuava a divisão social e técnica do trabalho, organizando e reorganizando a escola para cumprir sua finalidade de realizar a transmissão do saber dominante, do que com a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres que buscasse a transformação de uma realidade social cheia de injustiças sociais e econômicas.

A escola cumpriu seu papel, aceitando, conformando e reproduzindo as determinações estabelecidas pela hierarquia do sistema, utilizando uma modalidade conservadora de organização e gestão do trabalho escolar, reforçando, assim, o modelo de escola colocado pelas políticas educacionais deste período, modelo este, marcado pelo

conservadorismo, centralização e autoritarismo, que buscava atrelar a educação às decisões econômicas.

Contraditoriamente ao modelo das políticas educacionais voltadas para uniformizar a organização escolar brasileira, gestada por um governo autoritário e centralizador de decisões, observou-se a existência de uma tensão entre esse modelo e o movimento que sempre buscou a flexibilização destas mesmas políticas. Frente às históricas e crescentes pressões colocadas pelos diversos segmentos sociais para uma maior ampliação de oportunidades educacionais e sua adequação às condições locais, percebe-se que houve uma maior materialização desse movimento a partir da própria promulgação da Lei 5692/71. Apesar de ser possível identificar indícios da presença de um processo de flexibilização, estas reformas educacionais centravam sua tônica na racionalização dos recursos e na importância do setor educacional para o processo de desenvolvimento econômico do país, que, segundo Teixeira (2003, p. 23), não incentivavam “a ruptura com o modelo de organização escolar cristalizado nas concepções dos profissionais de ensino e no imaginário social; mantendo, por isso mesmo, as formas tradicionais de gestão em vigor”, aproximando ainda mais a escola das necessidades e exigências colocadas pelo segmento social dominante.

No período de 1977 a 1985, mesmo com a intensa presença do clientelismo e de uma política social assistencialista, o Regime instalado em 1964 deparou com uma crise crescente e insustentável. Dentre vários autores, Soares (1998), Zauli (1999), Silva (1999), Peroni (2003) e Lucena (2004), afirmam que esta crise caracterizou-se pelo acirramento das contradições presentes no agravamento quadro social da desigualdade de classe; pelo crescimento da dívida interna e externa em função da crise do petróleo; pelo crescimento eleitoral da oposição tanto no Congresso Nacional, quanto nas eleições para governadores dos Estados Federativos; pelo crescente e intenso processo de mobilização e discussão política da sociedade brasileira em várias instâncias; pela luta a favor da anistia política e da rearticulação de um movimento sindical mais combativo e autônomo; e pela mobilização de vários setores sociais em torno da democracia, principalmente pela campanha das Diretas Já.

Silva (1999) destaca a importância histórica do resultado desses movimentos sociais, pois os mesmos foram, em meio à tensão entre diferentes forças e interesses, determinantes para a abertura política do Estado brasileiro. Essa abertura foi,

De um lado, fruto da mobilização dos vários setores da sociedade civil e suas lutas pelo restabelecimento do estado de direito, pela anistia política, pelo fim da censura, pelo restabelecimento das eleições diretas, da democracia. De outro, foi conseqüência das contradições internas do próprio aparelho estatal, uma vez que essas contradições também foram fatores importantes no processo de distensão que culminou na abertura política, haja vista que as forças que estavam no poder não configuravam como um bloco hegemônico e monolítico. (SILVA, 1999, p. 31).

A maneira como os militares e os civis dos extratos dominantes conduziram o projeto da ditadura militar para uma transição conservadora do poder político nacional, acabou por priorizar e privilegiar o interesse do capital. Assim, percebeu-se que a abertura política apesar de, ideologicamente, traduzir como uma derrota sofrida pela ditadura militar, caracterizou-se, segundo Peroni (2003, p. 43) como uma autopreservação “havendo, assim, apenas uma reorganização do poder, necessária para que a mesma classe continuasse dirigindo” os interesses do grande capital nacional e internacional, numa transição sem ousadias e sem turbulências.

Neste aspecto, a ditadura militar no Brasil, não foi algo isolado e localizado, muito pelo contrário, fez parte de um projeto por parte dos detentores do capital, que preparou o Brasil para atender uma ofensiva neoliberal, promovendo o acesso ao processo de reestruturação produtiva e de globalização que já estava em curso no contexto mundial.

Durante os anos de 1980, mesmo com a eclosão de uma crise de endividamento, com a crescente dependência de recursos financeiros externos e com o movimento de transição e abertura política, tanto por parte do poder central, quanto pela crescente organização e mobilização dos vários setores da sociedade civil; os empresários e suas entidades corporativas uniram-se num acordo conservador, promovendo uma transição lenta, gradual e segura – protegida pelos militares – e se instituiu um Congresso Nacional para realizar essa “transição democrática”, mantendo assim um Estado de segurança voltado para os interesses do capital.

Por sua vez, foi construída outra luta unificada constituída por diversas forças da sociedade. Foi nesta correlação de forças, sempre balizada pelo poder do Estado, que os educadores se mobilizaram e organizaram-se ativamente em sindicatos e entidades acadêmico-científicas, e que houve uma maior participação ativa da sociedade em favor da democratização das políticas sociais, dentre elas as educacionais. Estas ações contribuíram para forçar a transição política, a instauração do processo constituinte e a redemocratização política brasileira.

Nesse contexto, a partir dos anos de 1980, os educadores foram articulando e realizando movimentos reivindicativos voltados tanto para suas proposições corporativas e econômicas, presentes nos movimentos grevistas dos docentes, quanto para suas preocupações com o significado social e político da educação e com a luta por uma escola pública, de qualidade, aberta a todos e voltada para as camadas não-dirigentes.

Nesse segundo vetor, os educadores, sustentados pelas lutas populares ao longo do século XX, pelas propostas de educadores e políticos progressistas que ressoaram em vários momentos da história, organizaram-se em entidades de caráter acadêmico voltadas para a produção científica e para a proposição e análise das políticas públicas. Com esta organização educacional, passou-se a reivindicar uma escola que garantisse a universalização no seu acesso, uma gestão democrática e a permanência das crianças desfavorecidas no seu interior, cuja função ainda se centrava na formação do cidadão.

Várias foram as entidades presentes na busca pela consolidação desta escola, dentre elas destacam-se a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Educação (ANDE), a realização dos encontros da Conferência Brasileira de Educação (CEBs) dos anos de 80 até o início dos anos 90 do século XX; o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública³ (FNDEP) em 1986 – fruto de um amplo movimento social que teve como objetivo participar da elaboração de uma carta constitucional para o país. Nessa correlação de forças pode-se destacar também a Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino (FENEM) que

¹² O FNDEP era constituído pelas seguintes entidades: Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Profissionais de Administração em Educação (ANPAE), Centro Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação, Esportes e Lazer (CNTEEC), Confederação Nacional das Associações dos Moradores (CONAM), Comitê Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Confederação Nacional dos Trabalhadores de Agricultura (CONTAG), Confederação dos Professores do Brasil (CPB), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física (FBAEPEF), Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), Federação Nacional dos Supervisores da Educação (FENASE), Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira de Física (SBF), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

defendiam o setor leigo empresarial; e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), a Associação da Educação Católica (AEC), a Campanha Nacional das Escolas Comunitárias e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) representavam os interesses das escolas católicas e comunitárias.

Por fim, com processo eleitoral de 1982, vários partidos de oposição ao regime militar, comprometidos com a democratização e com a implantação de mecanismos de participação, elegeram os governadores de alguns dos principais Estados Federativos. Estes governos nomearam, para suas Secretarias de Educação, educadores comprometidos com essas lutas. Essa nova realidade possibilitou a implementação de modelos de administração mais participativa, favorecendo a implantação de experiências propícias à descentralização e à democratização da gestão escolar.

Todos estes movimentos contribuíram para instalação e funcionamento da Assembléia Nacional Constituinte. A Assembléia Constituinte adotou uma metodologia de trabalho que distribuía os parlamentares em comissões temáticas e estas eram divididas em subcomissões. Com essa organização, a subcomissão de Educação, Cultura e Esporte foi uma das três subcomissões presentes na Comissão n.º 8 – Família, Educação, Cultura, Esportes, Ciência, Tecnologia e Comunicação. No processo de elaboração do texto constitucional no nível das subcomissões, previam audiências com entidades representativas, e é nesse contexto que a atuação do FNDEP se destacou. Além de desempenhar um papel político como porta-voz e defensor de uma proposta educacional para todo o país, resultado do debate realizado com as entidades que o integravam, estabeleceu princípios gerais de organização de um sistema nacional de ensino, defendendo a garantia da qualidade e da gestão democrática do ensino em todos os níveis. Segundo Mendonça (2000, p. 103), a “idéia de democratização da educação já superava o conceito de escola para todos, incluindo a noção de escola como espaço de vivência democrática e de administração participativa que, por sua vez, refletia as experiências desenvolvidas nos diferentes níveis de ensino.” O processo de elaboração da carta constitucional foi concluído, em 1988, com a aprovação de uma Constituição Federal que mais detalhou o capítulo referente à educação.

No texto aprovado, apesar do termo gestão democrática do ensino estar presente em seu Artigo 206, inciso VI, o mesmo ficou restrito ao ensino público, livrando as escolas privadas de se submeterem a alguns dos avanços proclamados pelas entidades de educação.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 desencadeou o movimento de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), aprovada em 1996 e, como uma das principais medidas de política educacional decorrente da LDB/1996, foi construído o Plano Nacional de Educação (PNE)¹³. O PNE apresenta um caráter global e operacional, pois, além de abranger aspectos da organização educacional nacional, define ações e as metas a serem atingidas nos próximos dez anos.

Em boa medida, nos movimentos sociais e populares a favor da democratização e universalização do ensino dos anos 80 do século XX há certa proximidade com as idéias e práticas presentes no início dos anos 1960, as quais buscavam fazer da escola uma instituição em sintonia com os interesses da maioria da população. Assim, a luta pela reforma da escola passava pela construção de uma escola mais participativa; que realmente efetivasse a democratização da educação; que formasse o indivíduo para a cidadania, com uma prática e um valor que deveria ser ensinados e cultivados pela escola.

Todo esse movimento construído pela luta unificada das diversas forças da sociedade civil presente no momento de redemocratização do Estado brasileiro, legitimou tanto na Constituição Federal, quanto na LDB/96 e no PNE a intenção de universalização da educação, compreendendo que o acesso à escola e o direito à educação como pleno desenvolvimento de cidadania, deveriam ser garantidos a todos os segmentos populacionais, fortalecendo assim, a noção de cidadania, de autonomia e de participação.

Nos estudos de Sander (1995), Mendonça (2000) e Dourado (2001b), ao problematizar as distintas fases e modelos da administração da educação na evolução do pensamento pedagógico, destacam que, no período de abertura política e de redemocratização do país, percebeu-se por um lado a predominância do enfoque sociológico, que indica a prioridade dada ao critério político da efetividade, sobre o enfoque desenvolvimentista; e, por outro, a materialização do enfoque cultural, no qual a relevância da cultura é indicada como critério central da problematização da gestão educacional. Ao acrescentar o enfoque cultural, Sander (1995, p. 50) enfatiza os princípios de conscientização, significação, ação humana coletiva e totalidade à luz do conceito de relevância, aqui entendida como “o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e

¹³ O Plano Nacional de Educação foi aprovado em 09 de janeiro de 2001, por meio da Lei n.º 10.172/2001. Seu texto contém seis partes, que, na sua terminologia, reflete a “estrutura organizacional da educação brasileira ditada pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei n.º 9394/96).

valor” na problematização da gestão educacional. Nesse sentido, os conceitos de eficiência, eficácia e efetividade são utilizados à luz do conceito de relevância como critério cultural imprescindível à gestão da educação. Sander destaca a importância do enfoque cultural pela necessidade de

Resgatar, à luz da relevância humana, o verdadeiro valor instrumental da eficiência e da eficácia que se reafirmam como critérios definitórios da lógica produtivista e competitiva que caracteriza a sociedade atual. A estratégia para atingir elevados níveis de relevância, capaz de resgatar o verdadeiro valor dos demais critérios de desempenho administrativo na gestão da educação, é a participação cidadã no contexto da democracia como forma de governo. (SANDER, 1995, p. 41-42).

Ao observar a organização e gestão do trabalho escolar, tem-se a materialização da modalidade democrática, entendida como um processo de aprendizado e luta política para repensar as estruturas utilizadas pelo poder autoritário presentes nas relações sociais, considerando a educação, enquanto prática social, seu *locus* privilegiado, pois, busca-se resgatar seu papel político e sua função social frente às necessidades e demandas sociais do lugar onde a escola está inserida, tal como preconiza Dourado (2001b, p. 79):

A gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do ‘jogo’ democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Nesse sentido, a gestão democrática não pode ser entendida a partir da submissão à lógica utilitarista de vinculação irrestrita às demandas do processo produtivo, pois, além de contrapor tanto a ênfase tecnocrática e desenvolvimentista – tecnicista quanto o reducionismo normativista, combate às teorias e os procedimentos que aplicavam os princípios da gerência científica que levavam os sistemas de ensino e as escolas a se inserirem na lógica gerencial da fábrica capitalista.

Teixeira (2003) reforça esse pensamento, afirmando que na gestão democrática ocorre

A horizontalidade do poder e das competências, a visão integral dos objetivos a realizar, a ação solidária na execução das ações contribuem para o alcance dos objetivos coletivamente definidos. No espaço das negociações, as incertezas, as

ambigüidades, as contradições e tensões são fatores a serem superados na construção dos consensos substantivos, resultantes da articulação dos interesses em jogo. (TEIXEIRA, 2003, p. 27).

Essa modalidade de gestão considera a educação como área constitutiva das relações sociais, ou seja, uma prática social cuja função política está na forma como promove a interlocução do conhecimento com a realidade social mais ampla, deixando de se vincular meramente à escolarização, prática educativa institucionalizada e a lógica do mercado de trabalho.

Considera a escola como uma instituição viva, dinâmica; como um local privilegiado para promover a transformação social, com atenção voltada para o componente social e cultural presente nas inter-relações pessoais no seu interior. Concebe uma escola que seja capaz de construir sua identidade a partir da definição coletiva de um projeto pedagógico próprio, que tenha uma dimensão política que oriente suas ações para obter um ensino de qualidade para todos, buscando com isso, meios para aproximar as relações de poder e de convivência.

A modalidade de gestão mais democrática defende a escola como um espaço social e público que está em permanente construção. Este espaço é complexo e contraditório, pois expressa diferentes concepções, interesses e tensões, e os consideram na definição de sua forma de organização e funcionamento, marcando sua existência e definindo suas prioridades. Nesse caso, a escola é concebida como um lugar de transmissão do conhecimento produzido pelo homem onde ocorrem práticas de formação, sejam estas de natureza conservadora, concretizada na seletividade, individualismo, concorrência e na competição orientada para a reprodução social; ou, mesmo que simultânea e contraditoriamente, de natureza transformadora, crítica e participativa associada ao compartilhamento e à construção social. Essas considerações explicitam a existência de uma escola sempre resultante de projetos de sociedade que estão em disputa e marcada pela relação entre o capital e trabalho.

Fica evidente que a gestão democrática faz parte de um movimento mais amplo de processos, procedimentos, instrumentos e mecanismos de ação, configurando-se como um ato político por requerer sempre uma tomada de posição do sujeito. Partindo do princípio de que não há conhecimento, técnica e tecnologias neutras, as posições tomadas por atos conscientes ou não, materializam sua intenção, seu engajamento e sua crença na construção da gestão e organização da escola que se busca para a formação do cidadão.

Porém, no início dos anos 1990, houve um deslocamento do valor econômico da educação, frente às transformações ocorridas no modelo de produção, as quais, acompanhando as ações do capital na busca de uma saída para a crise instaurada na década de 1970, levaram o capitalismo a adotar novas formas de organização do trabalho com novos padrões organizacionais e tecnológicos.

Frente a esse contexto mundial e na tentativa de superação da crise instaurada, a partir dos anos 1990, a indústria nacional passou a incorporar uma nova base tecnológica. Esta reestruturação produtiva implementou uma maior flexibilização da força, dos processos e mercados de trabalho; deslocou os mecanismos de controle para o interior da própria empresa; promoveu um processo de descentralização produtiva, re-localizou os parques industriais, redefiniu o papel dos sindicatos e do Estado, aumentando sua dívida externa, integrando-o na fase da mundialização ou globalização da economia e desintegrando-o internamente, fazendo com que dependesse, cada vez mais dos capitais externos para sustentar sua economia local.

O princípio educativo decorrente da base técnica de produção fordista, foi sendo modificado, e até mesmo subsumido, por outro processo produtivo – o toyotismo. Embora ainda não seja hegemônica, essa base produtiva começou a se apresentar dominante e responsável pelo novo padrão de acumulação capitalista, imprimindo uma nova dinâmica, incorporando ainda mais a ciência e a tecnologia e objetivando uma maior competitividade industrial e financeira entre todos os setores da sociedade.

Com a aproximação da ciência ao piso da fábrica e de seus trabalhadores, houve a necessidade de mudar a configuração do espaço pedagógico dominante. Essa aproximação foi mediada pela redefinição da função da gerência do processo produtivo, a qual passou a ser mais horizontalizada e exercida pelo engenheiro de produção articulado com a engenharia de qualidade. Esse modelo de gerência passou a dirigir os processos de trabalhos, e não mais as pessoas. O piso da fábrica passou a ser muito mais valorizado como espaço de aprendizagem, tornando-se o local no qual a ciência e o trabalho constrói uma nova unidade, estabelece novos tipos de relações sociais, aproximando assim o trabalho intelectual do instrumental.

Nesse sentido, a qualidade foi justificada pela busca de uma produção enxuta, que materializa formas descentralizadoras de administração, responsabilizando o trabalhador pelas questões concernentes em seu trabalho. Ela é tida como resultado da aplicação de dispositivos técnicos e procedimentais que possibilitam a obtenção de ganhos de produtividade e da flexibilidade, específicos deste modelo japonês.

Buscando respostas para como elevar a produtividade sem elevar as quantidades, o toyotismo se baseou no princípio de que a empresa só produz o que é vendido, sendo o consumo o condicionante de toda a organização da produção. Essa base de produção tem como objetivo produzir, com baixos custos, pequenas séries de produtos variados. Para tal, houve a introdução de sistemas – *Just in Time*, *Kaban*, Qualidade Total e trabalho em equipe – que interferiram na gestão dos processos de trabalho no interior das indústrias, garantindo o aumento da produtividade sem aumentar a quantidade de produtos produzidos e seus custos. Um outro aspecto que interferiu nesse processo foi o reconhecimento da importância da utilização de ferramentas de gestão da qualidade que culminaram na utilização de diferentes técnicas de qualidade total¹⁴.

A partir daí, exige-se, então, um trabalhador que atuasse em todos os setores da economia, que tivesse capacidades intelectuais que o qualificasse para uma melhor e rápida adaptação à produção cada vez mais flexibilizada. Kuenzer destaca algumas das exigências frente a esse novo trabalhador:

O desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como: análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez nas respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, [...] domínio não só dos conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar. (KUENZER, 2002, p. 86).

Porém, ao manter o discurso sobre a importância da educação para o desenvolvimento econômico do Estado e da necessidade de reorganizar e reformar o sistema educacional em função da necessidade de corrigir estas distorções, o que se constatou foi que a promessa da escola integradora, presente na Teoria do Capital Humano foi sendo resignificada com a orientação neoliberal assumida nos governos eleitos pelo voto direto que sucederam o Regime Militar. O que se presenciou a partir desse período foi a perda de lugar da lógica da integração em função das demandas e necessidades da economia nacional, da competitividade das empresas e da riqueza social, para uma lógica econômica estritamente

¹⁴ Coriat (1994, p. 60) destaca a linearização da produção aliado ao conjunto de outras técnicas como *Andon* (que materializa o objetivo de “administração pelos olhos”), *Poka Yoke* (garantia de qualidade), as mudanças rápidas

privada e guiada pela capacidade e competência que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Ou seja, a promessa do pleno emprego deslocou-se para a difusão de uma nova promessa de caráter privado, a da empregabilidade. Segundo Gentili, a tese da empregabilidade

Recupera a concepção individualista da Teoria do Capital Humano, mas acaba com o nexos que se estabelecia entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social: as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é de fato, um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende, hoje, de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social). (GENTILI, 2002, p. 53-54).

O deslocamento da Teoria do Capital Humano para a Teoria da Empregabilidade apontou para o incremento do capital humano individual, aumento assim a condição de empregabilidade do indivíduo, ou seja, ofereceu melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis. Com esse deslocamento, a economia poderia crescer excluindo e multiplicando a discriminação a milhares de pessoas, desvalorizando assim, o princípio universal do trabalho e, ao mesmo tempo, valorizando a lógica competitiva na disputa por um mercado e utilizando uma estrutura excludente, pois nesse novo mercado não há lugar para todos. Assim, apesar da educação continuar a se constituir como um setor de formação para o mundo do trabalho, ela não garante mais o pleno emprego, mas passa a garantir melhores condições de competição para sobreviverem na luta pelos poucos empregos que restaram. O conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação, pois o indivíduo é tratado como consumidor de conhecimento que o habilita a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho.

Observa-se que, apesar de se evidenciar as mudanças que essas determinações trariam para a formação do trabalhador, as mesmas não estão garantidas a todos os segmentos da sociedade. Esse aspecto é de extrema importância, pois, a oferta das oportunidades de acesso e continuidade a uma sólida educação científica-tecnológica está sendo oferecida a um número cada vez menor de trabalhadores. Entende-se que está sendo criada “uma nova casta de profissionais qualificados, a par de um grande contingente de trabalhadores precariamente

de ferramentas, e as técnicas de qualidade como as técnicas e procedimentos que permitem a produção em série, mas em lotes diferenciados.

educados, embora ainda incluídos, porquanto responsáveis por trabalhos também crescentemente precarizados”, mas também, que existe um contingente populacional que está fora das possibilidades de produção, de consumo, do direito à educação e da formação profissional, caracterizando assim, uma “grande massa de excluídos, que cresce a cada dia, como decorrência do próprio caráter concentrador do capitalismo, acentuado por esse novo padrão de acumulação.” (KUENZER, 2001, p. 38).

Frente a estas mudanças, o espaço escolar passou, e vem passando, por uma série de reflexões. Por um lado, deparou-se com a defesa de que a escola é um território de luta, é uma forma social que amplia a capacidade humana, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e serem capazes de exercer poder, com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação, em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de se efetivar, de fato a democracia. Essa idéia de escola defende a pedagogia como uma forma de política cultural, que deve levar em conta como as transformações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem base para se repensar a forma como as pessoas dão sentidos e substância ética às suas experiências e vozes, ou seja, devem se relacionar com a cultura popular para compreender o “significado de tornar o ato pedagógico mais político e o político mais pedagógico.” Trata-se,

De um apelo a uma política da diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados. Trata-se de uma pelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo. (GIROUX; SIMON. 1996, p. 95).

Pode-se observar que esta idéia de escola e de pedagogia não é nova. Ela está enraizada na concepção crítica, emancipatória e libertadora do homem, que vem sendo construída ao longo do processo histórico da educação, no espaço das contradições e na busca de superação do modo de produção vigente, para que se estabeleçam condições democráticas, de igualdade, oportunidade, participação e justiça social a toda sociedade.

Com esse entendimento, as práticas pedagógicas passariam a ser fundamentas por uma participação ativa e intensa entre o educando e o conhecimento, sempre mediado pelo professor, responsável pela organização e controle das experiências de aprendizagem.

Kuenzer defende que a organização do trabalho pedagógico tomaria a escola como totalidade e, compreenderia

A gestão como prática social de intervenção na realidade considerando sua transformação; uma nova qualidade na formação dos profissionais em educação (pedagogos e professores), com uma sólida base comum que leve em consideração as relações entre sociedade e educação, entre formas de organização e gestão do trabalho pedagógico, as políticas, os fundamentos e as práticas educativas, conduzindo-os ao “domínio intelectual da técnica”. (KUENZER, 2002, p. 89-90).

A qualificação para o trabalho começaria a ser realizada perante as mediações das relações que ocorrem no trabalho coletivo, sendo concebida como o resultado de uma articulação de várias determinantes objetivas e subjetivas como a natureza e articulação das relações sociais vividas, a escolaridade, o acesso a informações, o domínio do método científico, a riqueza e a consistência das experiências vividas – sejam elas laborais ou sociais, os acessos a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais e outros diferentes elementos. Em tese, a qualificação profissional teria como referência os conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais necessários ao homem para trabalhar intelectual e manualmente, dominando o método científico e sendo capaz de utilizar os conhecimentos científicos e tecnológicos de modo articulado para resolver problemas da prática social e produtiva.

Por outro lado, percebe-se a escola como uma forma particular de vida organizada que tem o objetivo de produzir e legitimar os interesses econômicos e políticos das elites empresariais, privilegiando o capital cultural dos grupos da classe dominante. Por sua vez, a pedagogia nega as vozes, experiências e histórias que os estudantes, trabalhadores e homens, dão sentido ao mundo, reduzindo a aprendizagem à dinâmica da transmissão e da imposição de conhecimentos.

Esta idéia também não é nova. Ela está presente na lógica do modo de produção capitalista. As mudanças, que ocorreram, foram muito mais para adequar a uma nova realidade posta pela necessidade de superação de crises do próprio capital, sem colocar em risco toda a estrutura sistêmica construída para apropriação do capital.

Nesse sentido, considerando as históricas contradições que marcam a relação entre o capital e trabalho e, a constante tensão de forças frente aos diferentes enfoques da educação na organização do trabalho escolar, observa-se que, nos anos de 1990, predominou o discurso

educacional voltado para produzir e legitimar os interesses econômicos e políticos das elites empresariais, privilegiando o capital cultural dos grupos da classe dominante.

Esta predominância materializou-se frente às transformações da estrutura produtiva, cuja concepção econômica fez parte de um amplo processo de redefinição global da condição social, política e pessoal, propiciando a reestruturação neoliberal nos aspectos econômicos, político e social e, principalmente, frente à reelaboração e redefinição nas próprias formas de representação e significação sociedade.

No que diz respeito ao modelo de gestão escolar presente a partir dos anos 1990, percebe-se a materialização do modelo gerencial de gestão escolar. Este modelo, além de implementar uma série de conceitos, procedimentos aplicados pela gestão ou gerência de qualidade total oriundos do setor produtivo – empresas – seus projetos transpuseram, linearmente, os princípios desta gestão empresarial para a gestão escolar, utilizando como discurso para tal fim, a possibilidade de promover uma melhoria da qualidade da educação.

Apesar desse modelo de gestão escolar apresentar um discurso que prioriza a participação, a democratização e a autonomia escolar, na prática, acaba por exercer um controle minucioso e burocrático do trabalho escolar, que interfere profundamente nas relações de trabalho no interior da escola, as quais não combinam nem com estas mesmas práticas presentes no enfoque democrático de gestão e nem com o sentido outorgado pela comunidade escolar.

Enquanto na gestão democrática, percebe-se que, na escola, ocorre o estabelecimento de relações mais horizontais em função de uma maior socialização do poder de decisão, as quais defendem que a direção escolar deve ser o órgão colegiado de maior poder, composto pelos vários segmentos organizados da comunidade escolar: professores, funcionários e alunos, pais e representantes de organizações da sociedade civil ligadas à escola pública; esta nova proposta de organização e funcionamento se baseia no enfoque gerencialista, no qual, a participação se restringe à sistematização de atividades que garantam a eficiência administrativa e a eficácia do trabalho escolar, constituindo um modelo de gestão que apenas executa tarefas pré-estabelecidas, separando a gestão pedagógica da gestão administrativa, ou seja, transforma a direção da escola, num gestor de recursos humanos e materiais disponíveis na realidade, desconsiderando e distanciando-se da reflexão pedagógica sobre a intenção prática da escola em que atua.

No modelo de gestão gerencial, a natureza da participação da comunidade escolar é muito mais uma “participação passiva”, “cooptada e, por vezes, de característica formal”, do que uma participação efetiva de todos os envolvidos nesta realidade. Souza caracteriza a “participação cooptada” quando a comunidade escolar é pouco atuante e não tem um mínimo de domínio sobre o assunto a ser discutido ou deliberado, ou seja,

Quando existe um problema, a comunidade escolar é chamada para “ajudar a decidir” sobre o que fazer. Pode-se constatar que o planejamento não parece ser feito coletivamente, não existe discussão prévia para aprofundar a compreensão e a consciência coletiva acerca das questões pedagógicas. Por isso, quando surge um problema, a participação é usada como instrumento para legitimar a decisão “indicada” como a mais apropriada pela direção, caracterizando um processo de “participação passiva” da comunidade na gestão da escola. (SOUZA, 2004, p. 71).

Com este entendimento, percebe-se que as ações de desconcentração, autonomia e participação foram conduzidas muito mais por medidas burocráticas, definidas arbitrariamente e fora dos muros da escola, do que por meio de processos democráticos. A forma de gestão resultante destas ações baseou-se muito mais na racionalidade técnica, na eficiência e na eficácia administrativa, que conforme Rodrigues; Souza; Silva; Terra (2004, p. 174) deixou “claro um quadro político marcado pela excessiva rigidez burocrática [...], dificuldade de organização do coletivo escolar, sobrecarga de atividades e fragmentação do trabalho escolar em projetos pontuais”; fatores estes marcantes e presentes na contraditória e tensa realidade escolar.

Ao explicitar como a organização do trabalho e a gestão escolar se configuraram frente aos modelos de produção fordista e toyotista, e quais modalidades estiveram presentes no desenvolvimento da educação brasileira, procurou-se fornecer elementos que explicitam quais foram as conseqüências que esses modelos de produção trouxeram para a estrutura e o funcionamento do sistema educacional brasileiro.

Procuramos, a seguir, apontar elementos que contribuíram para a organização do trabalho escolar e nortearam algumas das experiências dos Sistemas Municipais e Estaduais de Educação e mais especificamente na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU), as quais ousaram novas alternativas de organização da escola a partir da redefinição do tempo escolar.

Após explicitar como o instituído interfere no espaço escolar, suas estruturas, suas normas estabelecidas, aspectos estes importantes e necessários para a compreensão da

organização do trabalho; torna-se necessário explicitar também como se apresenta o instituinte na construção de um projeto de escola, apontando como as pessoas e a sociedade, que estão envolvidas na vida da instituição escolar, expressam suas vontades, constroem e reconstróem seus espaços e ações no meio em que atuam, buscam a melhor forma de organizar e estruturar suas dinâmicas de trabalho, necessárias para alcançar as funções democráticas e pedagógicas da escola.

3.2 EXPERIÊNCIAS QUE ALTERARAM A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

No início dos anos 1990, percebeu-se um deslocamento do valor econômico da educação, frente às transformações ocorridas no modelo de produção, as quais, acompanhando as ações do capital na busca de uma saída para a crise instaurada na década de 1970, levaram o capitalismo a adotar novas formas de organização do trabalho com novos padrões organizacionais e tecnológicos. Defronta-se com um redirecionamento dos processos produtivos no chão da indústria – alteração nas linhas de produção para células ou ilhas de produção, flexibilização, qualificação do trabalhador, horizontalização do poder no interior da fábrica, controle de qualidade passa a ser feito pelos próprios grupos de trabalhadores, adição de conhecimento científico para exploração em tempos cada vez menores e em espaços fragmentados, interligação dos sistemas de comunicação com o mundo da produção, incorporação de novos procedimentos de gerenciamento, implementação de redes terceirizadas e subcontratadas – bem como a utilização de outras formas de relação entre o Estado nacional e a sociedade em função da permanente busca de maior qualidade e competitividade posta numa economia cada vez mais globalizada.

No contexto dos anos de 1990, a educação brasileira vivenciou importantes propostas que organizaram o trabalho escolar, em diferentes sistemas de ensino, as quais passaram a ser referência para outras tantas experiências. Essas propostas trazem em seu bojo os anseios do movimento de inovação educacional no Brasil, defendendo uma educação permanente e com uma formatação própria para cada realidade local, de modo a respeitar as

características histórico-culturais, os ritmos e as conjunturas específicas de cada comunidade, sem perder de vista a dimensão global do mundo em que vivemos.

Dentre essas propostas, destacam-se, nesse estudo, aquelas experienciadas pelo município de Porto Alegre – Escola Cidadã e pelo município de Belo Horizonte – Escola Plural; na Rede de Ensino do Distrito Federal – a Escola Candanga; e pela Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, conhecida como a Escola Sagarana.

Dessas experiências, detemo-nos aos textos utilizados e tidos como referência para leitura e estudos dos professores da ESEBA/UFU. Nesses, primeiramente, procurou-se identificar os assuntos e destacar quais foram os temas¹⁵ abordados, sua perspectiva e a incidência para, posteriormente, categorizar os temas relativos à organização do trabalho escolar, buscando identificar como estão presentes nesses textos, sua perspectiva e incidência. Após esse procedimento, foi possível definir e destacar os aspectos relativos aos seguintes eixos de investigação: a concepção de educação, a avaliação, o perfil do professor e do aluno, o processo ensino aprendizagem e a organização do trabalho escolar. Adentremos, então, em cada uma dessas experiências destacadas.

3.2.1 Concepção de educação

A Escola Cidadã se apresenta inserida como parte integrante de um processo de redemocratização do Estado que pretende aprofundar o conceito básico de cidadania e o de autonomia a ele associado, tendo na participação o seu eixo básico. Defende uma educação permanente e tem uma formatação própria para cada realidade local, de modo a respeitar as características histórico-culturais, os ritmos e as conjunturas específicas de cada comunidade, sem perder de vista a dimensão global do mundo em que vivemos, apresentando-se assim,

¹⁵ Nesse primeiro momento de análise dos textos utilizados pelos professores da ESEBA/UFU, foi possível detectar assuntos sobre os seguintes temas: 1)Modo de Produção Capitalista, 2)Concepção de Educação, 3)Organização do Trabalho Escolar, 4)Processo de Ensino Aprendizagem, 5)Espaço Escolar, 6)Tempo Escolar, 7)Perfil do Professor, 8)Perfil do Aluno, 9)Conteúdo, 10)Programa/Currículo, 11)Legislação, 12)Formação Docente, 13)Avaliação, 14)Rotina Escolar, 15)Projetos de Extensão junto à comunidade, 16)Atividades Comemorativas, 17)Quadro de Pessoal, 18)Projetos Pedagógicos, 19)Processos de Tomada de Decisão, 20)Instâncias Colegiadas, 21)Trabalho Coletivo, 22)Participação da Comunidade Escolar, 23) Flexibilização e 24)Perspectiva de Gestão.

com “caras” diferentes em diferentes contextos¹⁶. Para tanto, o seu Projeto Político Pedagógico é elaborado com base na realização de um diagnóstico da realidade escolar, o que possibilita a construção de um currículo escolar fundamentado na criação de espaços interculturais, por sua vez trabalhado na perspectiva inter e transdisciplinar, que levam em conta a dimensão da razão e da emoção, portanto, a técnica, a sensibilidade e a criatividade.

Nesse estudo, será utilizado o termo Escola Cidadã para se referir à experiência de Porto Alegre, implementada a partir de 1993 e considerada como referência para outras políticas educacionais experienciadas no país. Nesse município, a Escola Cidadã se baseia no planejamento participativo e na autonomia da escola como estratégia da qualidade de ensino e na construção da cidadania como prática pedagógica, pois entende que “ao construir novas relações de poder, nova organização administrativa e novos tempos e espaços para aprender, a escola se torna instrumento necessário e fundamental na construção de uma sociedade mais justa e solidária.” (ROCHA, 1999, p. 03).

A Escola Cidadã parte do princípio de que a escola tem a função de distribuir o conhecimento num processo emancipatório. Para tal, considera ser de suma importância conhecer a situação da escola e de toda realidade que a rodeia e garantir a participação de todos os envolvidos nesse processo – educandos, educadores, pais, funcionários – pois, somente assim poderá elaborar propostas críticas, plurais e inovadoras, eficazes tanto para construção e reconstrução do conhecimento, quanto na construção de novas relações de poder entre todos os segmentos da comunidade escolar. Rocha afirma ser fundamental que os representantes da comunidade

Estejam presentes na escola discutindo, elaborando e decidindo sobre o trabalho, o que permite aos pais, funcionários, educadores se apropriarem coletivamente do conjunto de experiências educacional como forma de construção da qualidade do ensino e da democracia escolar, estabelecendo uma relação dialógica entre aquilo que o educando e pais trazem e sua bagagem e a práxis dos profissionais da educação. (ROCHA, 1999, p. 36).

¹⁶ Gadotti (2000, p.4) afirma que a “primeira experiência concreta de Escola Cidadã - embora nos documentos oficiais ainda não se usasse essa expressão, mas a expressão ‘Escola Pública Popular’ – foi a experiência de Paulo Freire na gestão da prefeita Luiza Erundina no Município de São Paulo (1989-1992).” Destaca que as experiências vivenciada pelo Estado do Paraná (1992); em Porto Alegre (1993); Natal (1994); Belo Horizonte com o nome de Escola Plural (1995); Gravataí, Viamão, Alvorada e Caxias do Sul no Rio Grande do Sul e Blumenau em Santa Catarina (1997); Chapecó e Dionísio Cerqueira (SC), Mauá, Diadema, Santo André e Franca (SP), Icapuí (CE) no final da década dos anos 1990; os Estados do Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul (1999); se inspiraram direta ou indiretamente nos pensamentos de Paulo Freire, para buscar a construção de uma escola que atenda às necessidades da criança, jovens e adultos para viver com dignidade na sociedade em que estão inseridos.

A Escola Cidadã define o conhecimento como uma ação humana atrelada ao desejo de saber, provisório e que busca a compreensão, organização e transformação do mundo vivido. Esse processo envolve um sujeito que conhece um objeto a ser conhecido e um modo de abordagem do sujeito em relação ao objeto e uma transformação tanto do sujeito, quanto do objeto, ou seja, “pressupõe a construção recíproca, entre sujeito e objeto, já que é pela práxis do homem sobre o mundo que tanto o mundo, quanto o homem se modificam e se movimentam.” (ROCHA, 1999, p. 35). Essa concepção é reforçada ao observar os princípios definidos na Constituinte Escolar, os quais, entendendo a escola como espaço vivo e democrático, devem privilegiar uma ação educativa que:

Garanta a todos o acesso ao ensino de qualidade que favoreça a permanência do aluno; seja gratuita, laica e pluralista; voltada para o trabalho com as classes populares [...]; propicie práticas coletivas de discussão, garantindo a participação de toda a comunidade escolar; viabilize a descentralização do poder, no que se refere às definições do seu projeto de escola, tanto na relação governo/escola como descentralização das responsabilidades da busca de soluções; contribua [...] para a construção de uma sociedade diferente na justiça social, na igualdade e na democracia; oportunize o acesso ao conhecimento, sua construção e recreação permanente envolvendo a realidade dos alunos, suas experiências, saberes e cultura, estabelecendo uma constante relação entre teoria e prática; que tenha espaços de formação de educadores, na perspectiva da construção de sujeitos críticos e de investigação permanente da realidade social [...]; que busque superar todo tipo de opressão, discriminação, exploração e obscurantismo de valores éticos de liberdade, respeito à diferença e à pessoa humana, solidariedade e preservação do ambiente natural. (ROCHA, 1999, p. 34).

Assim, a Escola Cidadã pretende, em sua prática cotidiana e com a participação da comunidade escolar, possibilitar a formação dos sujeitos capazes de tomarem decisões e em condições de intervir e transformar a realidade em que estão inseridos.

Na tentativa de constituir um amplo projeto de democratização de acesso e permanência do aluno à escola e como uma alternativa de organização do sistema de ensino, a Escola Plural (desenvolvida a partir de 1993 e implementada em 1995) foi pensada a partir das experiências inovadoras vivenciadas nas escolas municipais de Belo Horizonte, para reduzir a exclusão e garantir a permanência dos alunos. Fundamenta-se na aceitação, respeito e convívio com as diferentes pluralidades entre os sujeitos da mesma idade e/ou ciclo de formação, sem provocar rupturas ou interrupções por qualquer tipo de diferenças raciais, de classes, de gênero, de ritmos de aprendizagem. O que pretende, segundo seu discurso, é

Construir uma escola mais plural, em duplo sentido: primeiro, sintonizado com a pluralidade de espaços e tempos sócio-culturais de que participam os alunos, onde se socializam e formam. Segundo, alargando suas funções e recuperando sua condição de espaço-tempo de socialização e individualização, de cultura e de construção de identidades diversas. (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL – BRASIL. SEF, 1994, p. 15).

A Escola Plural baseia-se numa perspectiva política de inclusão social, que busca garantir o direito à educação, e numa perspectiva epistemológica que passa a compreender que a construção do conhecimento se dá meio a um processo complexo, fruto de interações entre sujeito e objeto de conhecimento e que envolve diversos aspectos. Parte do princípio de que a escola é um espaço de direito, para atuação de sujeitos históricos; um espaço de vivência da cidadania, no qual existem educadores preocupados com a formação humana na sua totalidade, que privilegiem as ações e vivências dos educandos.

Ao incorporar essa concepção de formação global do sujeito, a Escola Plural busca superar as concepções que explicam o problema do fracasso escolar como responsabilidade exclusiva do aluno e seus familiares. Propõe uma lógica que, centrada na construção de identidades, de auto-imagens possa permitir o convívio entre sujeitos da mesma idade num mesmo ciclo de formação, reafirmando a necessidade de cada idade de formação ser vivida no seu tempo, sem interrupções.

Orientada por uma perspectiva de respeitar as diferentes pluralidades, considerando as vivências sócio-culturais dos educandos e sua participação ativa tanto na definição dos temas transversais de interesse social, quanto no processo coletivo de construção do conhecimento vinculado às necessidades sociais, a Escola Plural aponta que

Os conteúdos escolares, a distribuição dos tempos e espaços submetem-se a um objetivo mais plural: a formação e a vivência sócio-cultural própria de cada idade ou ciclo de formação dos educandos. A lógica do ensino e aprendizado de habilidades e saberes não é esquecida, mas é condicionada a lógica mais global e determinante: a lógica da formação de identidades equilibradas, da vivência da cultura e da socialização apropriada a cada idade homogênea de formação. (BRASIL. SEF, 1994, p. 26).

Nesta perspectiva, todo o conhecimento é construído próximo aos contextos em que são utilizados e, por isso, é impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. É construído pela vivência dos problemas criados e soluções

encontradas para sua superação. Dessa forma, os processos de conhecer e intervir no real não são dissociados, pelo contrário, tem-se como desafio

Conjugar, com harmonia o aprender a aprender e o aprender a viver, como duas realidades que se encontram e se fundem constantemente ao longo de todo processo educativo. [...]. Daí ser fundamental considerar em todo o processo a prática social dos sujeitos nele envolvidos, pois não é possível conceber o processo de ensino/aprendizagem apenas como uma atividade intelectual. Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. (BRASIL. SEF, 1994, p. 38).

A proposta da Escola Candanga, construída pela Secretaria de Educação e pela Fundação Educacional do Distrito Federal, teve como referência o Plano Quadrienal de Educação do Distrito Federal (1995-1998), as diretrizes para a educação traçadas pelo seu Governo Estadual e o processo de discussão desencadeado em todo Sistema Educacional sobre como democratizar o acesso e permanência do aluno na escola, bem como a qualidade na educação e a gestão democrática. Para tal, essa proposta reafirma a importância da participação do professor, pois, “só será viável com empenho de cada um, em especial do professor. Não se trata, portanto, de uma proposta que se apresenta de maneira imperativa, mas que convida o professor a participar, por meio de sua crítica responsável e comprometida.” (FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA – FEDF. DP, 1997a, p. 11).

A Escola Candanga busca na realidade presente, a base para projetar a construção da realidade futura. Parte do princípio de que toda ação humana é intencional e que a sociedade é o resultado da ação do homem sobre a natureza, o qual após transformá-la e adaptá-la às suas necessidades, transforma também seu modo de viver. Nesse sentido, esta proposta considera que o “projeto pedagógico insere-se no vislumbrar desse vir-a-ser, na construção de uma prática pedagógica que surja de uma reflexão da sociedade que temos, para a partir dela, projetarmos a sociedade que queremos.” (FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA – FEDF. DP, 1997b, p. 7).

Partindo de uma concepção de educação que está sempre relacionada com uma concepção de sociedade e de homem, a Escola Candanga considera a educação como uma prática social mediadora, pois pode servir tanto para conservar as relações sociais, quanto para

transformá-las, e como parte integrante na constituição e expressão da cidadania, pois incorpora a vontade política à totalidade do processo pedagógico.

Esta proposta defende uma concepção de educação que privilegie o trabalho coletivo, a participação, a luta, a ousadia frente aos desafios colocados pelas diversas ordens sociais, políticas e econômicas, buscando construir um futuro e “resgatar o controle do processo e do produto do trabalho, pelos educadores, em direção à socialização do poder de decisão dentro da escola.” (FEDF. DP, 1997b, p. 11).

Partindo da afirmação de que a ética e a ecologia são aspectos formativos fundamentais na organização curricular, sugere definir posturas e caminhos metodológicos que dêem suporte ao conhecimento sistematizado que a escola pretende veicular. Dessa maneira, o eixo ético-ecológico proposto pela Escola Candanga,

Mobiliza a escola para os princípios de totalidade entre conteúdo e forma, de incompletude do conhecimento científico, de participação dialógica na aprendizagem, de transformação e intervenção democrática nas relações de autoridade. Pensar de forma global e integradora é uma forma de aprendizagem que resulta da consciência ecologizada. (FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA – FEDF. DP, 1997c, p. 14).

Dessa forma, emerge da concepção integral de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, fundamentada nos referenciais de democracia, cidadania, cultura e do trabalho na sociedade. Concebe o ensino fundamental como um tempo de educação contínuo, cujo centro do processo é o aluno e a sua formação. Assim, a ação educativa, na proposta da Escola Candanga, está voltada para o crescimento e o desenvolvimento do aluno como sujeito ético-ecológico, na pluralidade de suas potencialidades humanas. Educadores e educandos são agentes na construção de sua própria identidade e de seu conhecimento.

Escola Sagarana foi o termo escolhido para denominar a política educacional a ser implantada pelo governo do estado de Minas Gerais no período de 1999 até 2002. Segundo suas fontes oficiais, essa política educacional teve sua origem com a Carta dos Educadores Mineiros, formulada ao final do Fórum Mineiro de Educação realizado em 1998, a qual propunha a construção do Sistema Mineiro de Educação com identidade própria e que fosse democratizado o acesso à educação, dentro de uma unidade de princípios que diagnosticasse e respeitasse as diversidades regionais, com a participação e discussão da comunidade em geral.

Entendendo a educação como um processo de formação do ser humano, a Escola Sagarana defende que a educação escolar deve desenvolver uma ação mais ampla do que repassar conhecimentos e dotar os educandos de habilidades possuídas pela geração daquele que exerce a ação educativa.

Lanza e Leal (2000, p. 2) consideram a importância da educação em “centrar sua meta na formação integral do indivíduo, considerando as etapas do desenvolvimento humano e suas características”. Essa proposta apresenta indícios de separação entre os que pensam e constroem a proposta daqueles que a desenvolvem junto aos alunos. Essa proposta compreende que a ação educativa

É exercida por alguém mais experiente ou melhor preparado, apesar de preservar o mesmo fim: exercer sobre os outros a ação formadora, denominada educação. Pela educação, pretende-se formar os indivíduos como seres humanos, bem como, elevar, ampliar o nível de formação social e cultural dos indivíduos e da sociedade e diversificar a capacidade intelectual e instrumental, pessoal e coletiva, de forma universal. (RODRIGUES, 2000b, p. 9).

Defendendo que a educação é um processo formativo, no qual se busca a formação integral do educando, percebe-se que a Escola Sagarana apresenta uma concepção de educação precedente, cuja idéia reforça que toda ação educativa deve ser precedida de um tempo anterior de preparo daqueles que vão realizá-la, polarizando a vida em dois tempos: o de aprender e o de fazer. Assim, mesmo considerando a educação como um processo formativo, no qual a aquisição de conhecimentos não se reduz à aquisição de informação, a organização dos saberes deve ser visto segundo Rodrigues,

Como meios e não como fins do conhecimento. São janelas que abrimos para os alunos aprenderem a ver e a se relacionar com o mundo; logo, o saber deve ser uma experiência a respeito do valor e da importância do conhecimento, considerada toda a história da humanidade. A isso deve anteceder o exercício de dominar e produzir conhecimentos novos. (2000b, p. 17).

A Escola Sagarana, propõe que as ações escolares devam promover e vivenciar momentos que assegurem uma formação que envolva as dimensões ética, afetiva, social e intelectual, promovendo e desenvolvendo habilidades e atitudes que enfatizam aspectos relativos a uma formação integral da criança e adolescente.

Ao observar a concepção de educação presentes em cada proposta estudada, percebe-se que, apesar de terem sido construídas em diferentes realidades, com formatação própria, sua formulação foi precedida de um diagnóstico da situação da escola, das disputas políticas que as envolvem. Estas propostas se aproximam ao considerar a educação como um processo de produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos; como uma prática social voltada para a construção da cidadania que buscam garantir o acesso e permanência do aluno no interior da escola. Nesse sentido, valorizam o conhecimento que a criança traz de sua realidade, reconhecendo que a escola não é o único lugar em que se adquire o conhecimento produzido pelo homem. Apesar de trilhar por caminhos diferentes, valorizam a formação humana na sua totalidade e consideram que o conhecimento é fruto da ação humana e de interações entre o sujeito e o objeto.

3.2.2 Avaliação

A Escola Cidadã entende a avaliação como parte integrante de todo o processo de ensino-aprendizagem. É considerada como processual, contínua, participativa, investigativa e diagnóstica, pois, ao conceber o conhecimento como uma construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos, entende que o seu resultado deve, segundo Rocha (1999, p. 28), proporcionar “o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo no ciclo e mesmo na escola no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem.”

Compreendendo a avaliação como uma ação humana concreta e inserida no cotidiano da escola, a Escola Cidadã propõe investigar, dinamizar e problematizar todo o ambiente escolar e ampliar a participação efetiva para todos os segmentos presentes neste contexto, estabelecendo o diálogo entre os participantes e refletindo a organização do trabalho escolar, as identidades coletivas e a ética social. Para tal, essa escola, sugere três modalidades de avaliação: a formativa, a sumativa e a especializada. No Regimento Escolar, a avaliação formativa do educando é “destinada a informar a situação em que se encontra o educando no que se refere ao desenvolvimento de sua aprendizagem para o trimestre.” Segundo Rocha (1999, p. 52), além da assiduidade do aluno, tem como dinâmica

a) A auto – avaliação do aluno, do grupo e dos educadores. b) O Conselho de Classe participativo com todas as pessoas envolvidas no processo de avaliação geral da turma. c) A análise do Dossiê pela família, construindo o relatório, a partir de um momento coletivo de reflexão entre os pais, professores e alunos, sobre a construção da aprendizagem na turma [...]. d) A elaboração de um relatório descritivo de avaliação individual do aluno, realizado pelos professores.

Já a avaliação sumativa, segundo Rocha (1999, p. 53), “consiste no quadro diagnóstico geral resultante no final de cada ano letivo e de cada Ciclo de Formação, evidenciando a avaliação formativa.” Apresenta o resultado total sobre o desenvolvimento, às dificuldades e avanços do aluno, apontando qual será o modo de sua progressão – simples, com plano didático-pedagógico ou sujeita à avaliação especializada.

Por fim, a avaliação especializada é destinada aos educandos que necessitam de certo apoio educativo especial e até individualizado. Nesse sentido, Rocha (1999, p. 53) afirma que esta exige a participação de outros espaços da escola, pois “consiste na avaliação requerida pelos educadores e realizada pelo Serviço de Orientação Pedagógica, com apoio do Laboratório de Aprendizagem e da Sala de Integração e Recursos e outros serviços especializados.”

No que diz respeito à avaliação da escola, o Regimento Escolar propõe uma avaliação semestral, na qual todos os seus segmentos – pais, educandos, funcionários e educadores – serão avaliados de acordo com os critérios e objetivos definidos pelo grupo e os presentes no Plano Político-Administrativo-Pedagógico-Cultural.

A Escola Plural busca romper com a idéia de avaliar o produto final, ou seja, romper com a idéia de que o sucesso ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem resume-se na avaliação exclusiva do desempenho cognitivo do aluno. Avalia-se todo o desenvolvimento do trabalho escolar. Nessa proposta, a avaliação

Tem que incidir sobre aspectos globais do processo inserido tanto as questões ligadas ao processo ensino/aprendizagem como as que se referem à intervenção do professor, ao projeto curricular da escola, à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, da ética, etc. enfim, ao seu Projeto Político Pedagógico. (BRASIL. SEF, 1994, p. 54).

Não se avalia para classificar, excluir, sentenciar, aprovar ou reprovar. Pelo contrário, num processo formativo, coletivo e contínuo, “avalia-se para identificar os problemas e avanços e redimensionar a ação educativa.” Se propõe a avaliar os sujeitos ou

parceiros presentes no processo educativo, tidos como agentes da avaliação – profissionais da escola, alunos, conselho escolar, pais, agentes de apoio (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – CAPE, Secretaria Municipal de Educação – SMED, Administrações Regionais etc.), os quais dependendo do que está se avaliando, um ou outro agente, terá uma responsabilidade maior sobre os demais. Ao buscar constituir-se num instrumento de construção de um processo educativo mais plural, destacam-se três momentos chaves na avaliação formativa: o inicial, o contínuo e o final, sendo que

Cada um desses momentos possui uma especificidade, sendo que o momento inicial tem uma função diagnóstica, o contínuo, a de acompanhar o processo e o final, de identificar avanços alcançados e aspectos a serem trabalhados em outro momento, constituindo-se, assim, em um momento inicial de uma nova fase do processo. (BRASIL. SEF, 1994, p. 55).

Nessa perspectiva, propõe-se implementar os seguintes instrumentos avaliativos: a avaliação do projeto pedagógico da escola (Assembléia Escolar: alunos, professores, funcionários e pais - reunião semestral; seminários para troca experiências entre escolas); avaliação do processo educativo em cada ciclo de formação (Conselho de ciclo: professores ciclo e representantes dos alunos - reunião semestral; Conselho de pais: pais, professor acompanhante, representantes de alunos e um representante da coordenação pedagógica - reunião bimestral); avaliação do processo de ensino/aprendizagem em cada ciclo de formação: tanto com relação aos professores (observação, testes, provas, trabalhos e entrevistas e conversas informais) como aos alunos (auto-avaliação e ficha avaliativa).

Na Escola Candanga, com a implementação das Fases de Formação, percebe-se a defesa de uma proposta de avaliação que se constitui numa rede mais humanizada, complexa, pluralista e flexível, deixando de ser voltada exclusivamente para o rendimento do aluno, ampliando para todos os participantes do processo educativo. No processo de formação humana, a avaliação assume uma dimensão que supera a exclusiva mensuração do rendimento escolar, pois entende que

O ato de medir resultados para ser parte do processo de formação do educando e do educador, como elemento da organização e prática pedagógica. Avaliamos para identificar, diagnosticar e redimensionar a ação educativa. A avaliação é, portanto, um processo formativo e contínuo. (FEDF. DP, 1997c, p. 20).

Dessa forma, a Escola Candanga avalia para identificar as dificuldades e conquistas, redimensionando e orientando o trabalho e a prática pedagógica de todo o processo. A avaliação acontece continuamente e tem como foco a escola, seus profissionais, os conselhos escolares (de classe e escolar), os responsáveis pelos alunos e o próprio aluno. Dentro de um sistema organizado, a avaliação se caracteriza por ser:

Diagnóstica: porque investiga a história do aluno a fim de conhecê-lo e compreendê-lo, [...]. Qualitativa: porque vai além do registro de resultados para identificar avanços e dificuldades, erros e acertos, [...]. Processual: porque é constante, diária, sintonizada com a construção do conhecimento e com o desenvolvimento dos sujeitos que interagem no processo educacional. Coletiva: porque dela participam o coletivo de profissionais da educação, o coordenador, os pais e o aluno. (FEDF. DP, 1998, p. 22).

A Escola Sagarana considera que a avaliação deve informar aos educadores sobre o que as crianças e jovens sabem, aprenderam e necessitam aprender, subsidiando-o e orientando-o no desenvolvimento de seu trabalho. Nesta perspectiva, Rodrigues (2000b, p. 17) afirma que o “conceito de avaliação deve comportar o acompanhamento do crescimento intelectual, moral, físico, emocional, cultural do aluno e não simplesmente quantificar saberes e habilidades.” Este pensamento é reforçado por Lanza e Leal (2000, p. 1) ao afirmarem que “os critérios de avaliação, [...], articulam as bases anteriores, apontando, dentro de um quadro de flexibilidade, não para a avaliação de um conteúdo, mas para o que é possível esperar, em relação às habilidades e competências do que foi ensinado.”

Assim, qualquer proposta de avaliação tem que partir do conhecimento que o aluno apresenta, envolvendo e acompanhando seu desenvolvimento integral, partindo do princípio de que, por meio do diálogo com o aluno, poderá encontrar os caminhos que dêem continuidade ao processo de aprendizagem. Rabelo afirma que, na perspectiva de ciclos, a Escola Sagarana defende

O processo de avaliação como uma estratégia para melhor acompanhar o desenvolvimento contínuo e progressivo do aluno. Essa opção descarta a avaliação punitiva, mas não favorece a promoção automática do aluno, independentemente do seu desenvolvimento. A progressão continuada tem um compromisso com a construção de competências e habilidades. (RABELO, 2000, p. 4).

Para garantir essa progressão continuada, busca-se avaliar tendo em vista a participação consciente dos alunos, a possibilidade de diagnosticar quais foram as habilidades

e competências assimiladas, permitindo que os envolvidos no processo – professor e aluno – tenham condições de acompanhar seus progressos.

3.2.3 O perfil do professor e do aluno

Ao propor a construção e o desenvolvimento do projeto-pedagógico da escola tomando a comunidade escolar e a sociedade como objeto de investigação, a Escola Cidadã busca uma elaboração coletiva de propostas eficazes tanto na construção do conhecimento, como na construção de novas relações de poder entre todos os segmentos da comunidade escolar – profissionais de educação, funcionários, alunos e pais. Para isso, busca exercitar outras relações interpessoais, profissionais e institucionais que venham a superar o autoritarismo, buscando assim, a construção de relações mais democráticas entre todos os envolvidos no processo de construção de uma nova realidade social.

Propõe que os educandos tenham tempos e ritmos mais flexíveis no processo de apropriação do conhecimento para permitir que os educandos estejam em permanente desenvolvimento, valorizando suas aprendizagens e promovendo uma aprendizagem contínua.

A Escola Cidadã defende que o educador deve ser o mediador do processo de ensino-aprendizagem, mediação esta entendida como a forma de articular e intervir na construção do sujeito com conhecimento científico, histórico, social e afetivo. Dessa forma ao promover junto ao sujeito a criação, o acúmulo e a recriação de novos conhecimentos, o educador busca

Colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com eles seus conflitos, invenções, curiosidade, desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando a sua individualidade. (ROCHA, 1999, p. 48).

Dessa maneira, o educador deverá ter o conhecimento necessário para optar pela linha teórica que lhe dará a referência para desenvolver o trabalho com o educando, estudando e construindo o conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, promovendo a socialização dos saberes, buscando superar as rupturas das diferentes áreas do conhecimento.

A Escola Plural reforça a importância dos espaços de formação dos profissionais em educação, pois entende que essa forma de organizar o trabalho escolar promove a criação de situações coletivas de formação continuada dos educadores, propiciando um maior aprofundamento da sua participação, quando apresenta argumentos que explicitam e cultivam a função, os valores e saberes educativos que cada educador utiliza na sua prática diária com o educando. Nesse sentido, Arroyo destaca que

Na implantação das propostas pedagógicas que se empenham em organizar a escola por ciclos, percebemos que é reforçado o que há de mais permanente na função social e cultural dos profissionais da educação. Não se trata de acrescentar novas incumbências a serem treinadas previamente, mas de criar situações coletivas que propiciem explicitar e cultivar o papel, valores e saberes educativos que cada educador já põe em ação em sua prática, nas escolhas que faz cada dia no trato com os educandos. (1999, p. 153).

Tendo seu foco voltado para o processo de formação e valorização dos saberes do educando, esta proposta acredita ser indispensável à formação coletiva dos professores, pois, ao serem vistos como educadores, como pedagogos, tentam dar conta das temporalidades do desenvolvimento humano com suas especificidades e exigências, criando mecanismos de intervenção tanto na estrutura escolar, quanto nos valores e culturas por ela materializada. Os educadores passam a ter consciência da responsabilidade desse processo educativo e da necessidade de ampliar as dimensões que fazem parte de seu perfil. Dessa maneira, o educador vê-se como “sujeito do projeto total da escola e reivindica sua participação qualificada na construção desse projeto total. Ele reivindica mais: ser reconhecido como sujeito sócio-cultural, com direito a tempos, espaços e condições de participação na cultura.” (BRASIL. SEF, 1994, p. 22).

Compartilhando também de que as crianças possuem ritmos diferentes de desenvolvimento, a Escola Candanga procura respeitar as particularidades, necessidades e diferenças dos sujeitos, considerando-as como centro de todas as relações construídas em seu interior. Defende o educando como um ser ativo frente aos “acontecimentos situados no tempo e no espaço em que se desenrola sua existência, pois este homem não está, simplesmente, no tempo e no espaço, mas faz-se, efetua-se, constrói-se, inserido na realidade espaço-tempo.” (FEDF. DP, 1997a, p. 55)

Nessa perspectiva, torna-se necessário que o educador compreenda o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança, para que, a partir deste, possa definir as

metodologias de ensino que utilizará em sua prática pedagógica, pois deve “proporcionar a formação plena do educando em seus aspectos cognitivo, psicológico, afetivo, sócio-histórico e cultural.” (FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA – FEDF. DP, 1998, p. 7).

Defendendo o educando no centro do processo educativo e a necessidade dos professores trabalharem coletivamente, esta proposta percebe que, ao ousar a discutir e modificar coletivamente sua organização do trabalho escolar, também modificou a relação de formação e de trabalho dos educadores. Estes recuperaram seu poder de criação, de autoria, passaram a ter autonomia no debate pedagógico, descobriram que são capazes de trabalhar coletivamente, tornando-se responsáveis pela educação no seu sentido mais amplo. Nesse aspecto, esta proposta afirma que

Há uma mudança na relação entre os profissionais, que crescem pedagogicamente ao terem tempo para formação, debate e reflexão na escola, deixando de serem “auleiros”, para serem sujeitos do próprio trabalho: pesquisadores e elaboradores de novas propostas a partir das demandas da prática. (FEDF. DP, 1997c, p. 24).

Na Escola Sagarana, o educador passa a intervir com maior intensidade, tendo maior autonomia tanto para definição de etapas, tempo e forma de realização das atividades; quanto para organização de grupos de alunos; dos materiais a serem utilizados e resolução de conflitos.

Acredita-se que a organização de oficinas, ateliês, laboratórios, seminários e outros momentos coletivos com o educando, induz a participação de educadores de diversas áreas do conhecimento do mesmo ciclo, levando-os, coletivamente, a selecionar e propor atividades a serem desenvolvidas pelos alunos; a discutir novas formas de organização do trabalho escolar para a realização da mesma; a reorganizar os educandos conforme os interesses manifestados, independente de idade e ano escolar que está matriculado; a constituir diferentes grupos de trabalhos e; a definir de outras possibilidades da participação de outros segmentos (pais, funcionários da escola, alunos de outros ciclos, profissionais liberais etc.). Dessa maneira, Rodrigues entende que a organização por ciclos

Pressupõe enorme liberdade da escola e do professor para organizarem o processo pedagógico, tendo por alvo as finalidades da ação formativa da educação e não simplesmente uma mediação na quantidade, qualidade ou utilidade de conhecimentos repassados e retidos. (RODRIGUES, 2000b, p. 16).

A Escola Sagarana defende que os educadores têm a função de formadores, mediadores e catalisadores no processo de aprendizagem do educando, devendo utilizar os diversos componentes curricular como instrumentos para promover um modelo interativo de educação junto ao aluno. Esta proposta considera que, o educando, ao entrar na escola, é portador de algum tipo conhecimento e habilidade. Concebendo-os como sujeitos, como produtor de conhecimentos, a Escola Sagarana considera os alunos nas suas diferenças, propondo trabalhar mais com a vontade e proporcionando maior liberdade aos alunos. Dessa maneira, como afirma Rodrigues (2000b, p. 16), a organização por ciclos “deve levar em conta que cada aluno é um indivíduo singular e por isso diferente de todos os outros na mesma sala ou na mesma escola. Deve receber tratamento diferenciado e não há modos uniformes para lidar com todos os alunos.”

As quatro propostas aqui apresentadas reconhecem o educando como um indivíduo singular que possuem ritmos diferentes de desenvolvimento; como um sujeito produtor de conhecimentos, como um ser ativo que se constrói frente aos acontecimentos de sua realidade. Defendem que o educando deve ser o centro de todo o processo educativo, pois é o seu objeto, é o que vai ser formado a partir da valorização de seus saberes e de suas aprendizagens contínuas. Com relação aos educadores, além destas quatro propostas defenderem a necessidade da construção coletiva do trabalho pedagógico a ser realizado com os alunos, propõe a criação de situações coletivas de formação continuada, pois, consideram que os educadores têm a função de mediadores no processo de ensino aprendizagem, passando a ser atores, pesquisadores e elaboradores de propostas que atendam às demandas apresentadas no processo de ensino aprendizagem dos educandos.

3.2.4 Processo de ensino aprendizagem

A Escola Cidadã entende o conhecimento como um processo histórico, que busca a compreensão, organização e a transformação da natureza. Trata-se de uma ação humana atrelada ao saber, construído pelo grupo envolvido e desenvolvido na relação ativa do sujeito com o mundo. Orientado por uma teoria dialética, seu desenvolvimento, aprendizagem,

cultura e educação estão interligados, interferem no desenvolvimento do pensamento e na interdependência dos sujeitos envolvidos no processo de construção, pois

Serão envolvidos simultaneamente um sujeito que conhece, um objeto a ser conhecido, um modo particular de abordagem do sujeito em relação ao objeto e uma transformação, tanto do sujeito, quanto do objeto. É necessário, aqui, entender o objeto como realidade socialmente construída e compartilhada. (ROCHA, 1999, p.35)

Ao assumir o conhecimento frente à teoria dialética, a Escola Cidadã o assume como uma construção recíproca entre sujeito e objeto, uma ação educativa que deve levar em conta que “a prática social é a fonte do conhecimento; a teoria deve estar a serviço de e para uma ação transformadora; a prática social é o critério de verdade e o fim último do processo de conhecimento” (ROCHA, 1999, p. 35). Assim, o processo vivido pelo indivíduo para adquirir, assimilar e construir o conhecimento tem a ver com a organização interdisciplinar do curricular, pois,

Possibilita uma relação significativa entre conhecimento e realidade; desmantela uma abordagem curricular burocraticamente pré-estabelecida; envolve o educador na prática de construir o currículo, determina uma relação dialética entre a realidade local e o contexto mais amplo. Uma atitude interdisciplinar estabelece uma nova relação entre currículo, conteúdos e realidade. (ROCHA, 1999, p. 35)

Nesta perspectiva, a Escola Cidadã considera o currículo como uma caminhada construída coletivamente em cada realidade escolar, como uma construção social, ou seja, uma prática em que se estabelece um diálogo entre agentes sociais, educandos e educadores. Veicula-o a uma concepção de mundo presente na proposta política pedagógica de cada escola e à busca de uma inter-relação presente entre as áreas de conhecimento e entre estas e a sociedade. Rocha (1999, p. 8) afirma que “quando falamos em currículo estamos tocando na questão das ações e inter-relações que se estabelecem dentro da prática cultural e social, na qual a escola está inserida, e que são determinantes do processo de desenvolvimento dos sujeitos ali envolvidos.”

Na Escola Cidadã, a organização do processo de ensino aprendizagem se dá por Complexos Temáticos, entendidos como um processo que proporciona o conhecimento, a investigação e a reflexão da realidade, da forma de pensar e agir das pessoas que nela se integram, para construir uma relação educacional possível, ou seja,

Uma designação proposta para ‘assuntos ou relações profundas’ que levam à criação, à produção, ao desenvolvimento. Propõe uma captação de totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social. (ROCHA, 1999, p. 21).

Assim, a partir do momento em que o currículo é visto e revisto, frente às necessidades da comunidade, elege-se um tema para definir o Complexo Temático, ou seja, é a partir desse tema que se organiza o trabalho de forma interdisciplinar. Esse movimento exercita novas relações interpessoais, profissionais e institucionais que permitem a construção de relações mais democráticas entre todos os envolvidos na escola e na produção de conhecimento – alunos, profissionais de educação, famílias, comunidade e Estado, para construir uma nova prática social.

Partindo do princípio de que o eixo central da organização do trabalho escolar é a formação do aluno, a Escola Plural entende que a formação das pessoas ocorre com sua participação no processo de sua construção. Deste modo, o processo de formação humana, de construção e aquisição do conhecimento, somente acontece num movimento de idas e vindas, pois, os mesmos não se desenvolvem isolados uns dos outros e nem isolados do desenvolvimento integral da pessoa.

Sua proposta pedagógica é construída em estreita relação com os contextos em que estes são utilizados. O processo de aprendizagem passa a incluir, para além da atividade intelectual, aspectos como os processos corporais e manuais, processos socializadores, a vivência cultural e estética. Dessa forma, a aprendizagem concebe o ser humano na sua totalidade, sendo entendida como um processo coletivo de construção do conhecimento vinculado às necessidades sociais, sem separar os processos de conhecer e fazer da realidade vivida pelo sujeito.

Isso porque o conhecimento é global, tem muitas dimensões e não se aprende tendo como referência única perspectiva. Daí ser fundamental considerar-se em todo o processo a prática social dos sujeitos nele envolvidos, pois não é possível conceber o processo de ensino/aprendizagem apenas como uma atividade intelectual. (BRASIL. SEF, 1994, p. 38).

O conhecimento escolar é organizado a partir do reconhecimento das questões de interesse social e do conhecimento cultural acumulado em cada disciplina, articulando-os com os tempos de vivências e experiências individuais e coletivas. Como proposta de intervenção

pedagógica, a Escola Plural utiliza os Projetos de Trabalho, os quais requerem que o conteúdo seja construído

A partir da definição coletiva dos temas que representem os problemas colocados pela atualidade, não de forma paralela às disciplinas curriculares e sim transversais [...] A inserção dos temas transversais como conteúdos curriculares possibilitará que as disciplinas passem a relacionar-se com a realidade contemporânea, dotando-as de valor social. (BRASIL. SEF, 1994, p. 41).

A Escola Candanga, por seu turno, considera que o processo de desenvolvimento do ser humano ocorre concomitante com o processo de aprendizagem, e por isso, não se deve trabalhar com a idéia de prontidão, de pré-requisito e fragmentação do conhecimento. Considera que a aprendizagem é um processo múltiplo e é construída frente à participação e relações prazerosas, dando sentido para o educando. Os conhecimentos são construídos respeitando o processo de maturação interna e em integração com o meio, pois são organizados e integrados aos que a criança já possui. Ou seja, “os processos de desenvolvimento e de construção de conhecimento têm duplo aspecto: o da atividade do indivíduo e das interações que ele estabelece com o outro, com o meio sócio-cultural e com os objetos.” (FEDF. DP, 1997c, p. 14).

Esta proposta defende um currículo orientado por uma concepção pedagógica interacionista sócio-histórica que, partindo da realidade, deve propiciar ao educando, meios para se posicionar no mundo em que vive entendendo e criticando as relações que estão sendo construídas e participando de sua transformação. Para isso deve contemplar

Os grandes temas e preocupações mundiais, [...] que resgate a visão de totalidade do sujeito individual [...], que valorize a interdisciplinaridade, a iniciativa, a criatividade, a afetividade, a intuição, o equilíbrio interior e exterior, a inteligência e a sabedoria em direção a uma prática pedagógica que leve em consideração a formação do homem em harmonia como o universo. (FEDF. DP, 1997a, p. 48).

Os referenciais curriculares da Escola Candanga consideram e incorporam as experiências do passado e a intervenção transformadora no presente. Esses referenciais propõem um currículo aberto, interativo, em sintonia com a realidade e que contemple “as múltiplas e variadas oportunidades” para que o aluno utilize e se aproprie das várias linguagens de seu tempo, para entender, explicar e interpretar a realidade. Têm como eixo norteador a ética e a ecologia, por entender que a ecologia é uma crítica à sociedade que tem

no lucro o seu fim. Para tal fim, propõem posturas e caminhos metodológicos que possam dar suporte ao conhecimento sistematizado veiculado pela escola.

A Escola Sagarana parte do princípio de que a criança deve ser educada integralmente para possibilitar a compressão que vive numa realidade ampla e complexa. Essa formação ocorre por etapas, que apresentam características próprias do ponto de vista psicológico, biológico, moral e social.

Para assegurar o desenvolvimento do aluno, essa proposta defende que os conhecimentos e as habilidades devem servir como instrumentos mediadores da ação educativa. Para isso, articula as habilidades de um saber específico com outros saberes e experiências do aluno. Considera esse saber como parte e não como fim do processo educativo, exigindo assim, uma maior diversificação metodológica e curricular. Dessa forma, a Escola Sagarana propõe “que todas as práticas escolares contribuam com essa formação através de ações totalizadoras, ou seja, o conjunto do fazer pedagógico cotidiano da instituição escolar, enfocando o aluno, sua realidade, perspectivas, saberes e necessidades.” (LANZA; LEAL, 2000, p. 2).

A Escola Sagarana toma os Parâmetros Curriculares Educacionais (PCNs) como base para construir seu quadro de referência de conteúdo, ressignificando-os e aproximando-os de uma visão dinâmica. Segundo essa proposta, a aprendizagem desses conteúdos torna-se importante quando são vistos como ferramentas para a construção de habilidades e competências sociais e cognitivas dos alunos. Para tal, propõe a programação de momentos (Projetos, Oficinas, Ateliês, Laboratórios etc.) nos quais, os conteúdos são programados de forma transversal e interdisciplinar, propiciando aos alunos a vivência de situações que os levem a desenvolver um conjunto de conhecimentos e habilidades necessários para superar as dificuldades de cada circunstância criada. Lanza e Leal (2000, p. 8) afirma que este trabalho depende “de ações conjuntas, logo, necessita de uma construção coletiva em que se partilhem conhecimentos, idéias, representações, experiências, se avaliem práticas pedagógicas e se planejam ações que envolvam tanto o ensinar quanto o aprender.”

Dessa maneira, percebe-se que essas propostas constroem seu processo de ensino aprendizagem, partindo da integração dos interesses e necessidades de todos os sujeitos e segmentos que atuam na mesma escola, defendendo que o processo de construção e aquisição do conhecimento deve ser construído pelo grupo envolvido e desenvolvido interdisciplinarmente, buscando uma maior proximidade com os contextos em que são

utilizados. Porém, ao observar como são organizados seus currículos, percebe-se que enquanto a Escola Sagarana enfatiza que o conhecimento e as habilidades devem servir como instrumentos mediadores, articulando um saber específico com os outros saberes e a experiência dos alunos. As demais propostas avançam no sentido de considerá-lo como a prática social, pois o percebe enquanto um processo histórico, uma ação humana que, partindo da realidade vivida, articula-o com as questões de interesse social, para que o sujeito se posicione, compreenda criticamente o mundo em que vive construindo saberes na relação ativa do mesmo com as possibilidades de transformação da realidade em que vive.

3.2.5 A organização do trabalho escolar

Ao analisar como estas propostas compreendem a organização do trabalho escolar, observa-se que as mesmas tomam como referência a formação humana do educando e as suas idades de desenvolvimento, com diferentes alternativas de organização do trabalho escolar.

Mesmo com diferenças presentes nos contextos de suas origens, tanto a Escola Cidadã quanto a Escola Plural, sugerem que a organização do trabalho, tempo e espaço escolar tenha como referência a ótica dos ciclos de formação humana (Infância: 6-8 anos, Pré-adolescência: 9-11 anos e Adolescência: 12-14 anos), privilegiando as idades homogêneas, organizado em três ciclos de três anos cada um, com certa flexibilização da idade no momento de transição entre os ciclos, de forma que a escolarização para o Ensino Fundamental seja de nove anos, pois, propiciaria uma continuidade do processo de ensino aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Rocha afirma que, quando a escola se organiza por ciclos

Têm demonstrado que essa maneira de estruturação curricular promove um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem pelo qual passam os educandos, o planejamento e a prática pedagógica dos educadores, isto é, o conjunto da prática escolar. (ROCHA, 1999, p. 10).

Dessa forma, ao colocar a educação frente aos Ciclos de Formação Humana, a organização de tempos mais flexíveis, mais longos e mais atentos às múltiplas dimensões da

formação dos sujeitos sócio-culturais; ambas propostas – Escola Cidadã e Escola Plural – sentem a necessidade de reorganizar o trabalho escolar.

A experiência tem mostrado que sonhar com uma educação diferente sem redefinir essas estruturas e essa organização do trabalho ficam em sonhos. As virtualidades educativas da escola dependem em grande parte da capacidade de tornar essas estruturas mais formadoras. Uma escola de qualidade não pode esquecer o peso dessa materialidade. (BRASIL. SEF, 1994, p. 19)

Diante da estruturação curricular por Ciclos de Formação, a proposta da Escola Cidadã aponta para a necessidade de se adotarem medidas para garantir a organização do trabalho escolar, sugerindo a criação de Turmas de Progressão, o Apoio Educativo, os Complementos Curriculares e a garantia de paridade de carga horária para as áreas de conhecimento em todos os ciclos. Estas medidas buscam uma maior diversidade de ações para oferecer ao aluno condições para freqüentar as turmas correspondentes a sua idade.

Segundo esta proposta, a Turma de Progressão atende os alunos com defasagem entre a idade e escolaridade. É constituída de aproximadamente 20 alunos independente do ciclo em que se encontrar; assume as características do ciclo em que está inserida; tem uma existência provisória, pois desaparecerá na medida em que os alunos passarem a freqüentar as turmas ano-ciclo correspondente a sua faixa etária, escolaridade e socialização. Os Complementos Curriculares constituem um conjunto de atividades e conteúdos desenvolvidos além da carga horária letiva do aluno, as quais são consideradas como optativas. As ações de Apoio Educativo estão voltadas para educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem e portadores de necessidades educativas específicas, atuam o Coletivo de Professores de cada Ciclo, os Laboratórios de Aprendizagem e as Salas de Integração e Recursos.

Apresentada essa organização curricular, a Escola Cidadã explicita seu Regimento Escolar, explicitando como a gestão é tratada na escola. Nesse aspecto, destaca o caráter coletivo e a garantia oficial de participação por alternância de representatividade de todos os segmentos presentes no interior da escolar – docentes, discentes, pais e funcionários – nas decisões e encaminhamentos. Apresenta o Conselho Escolar como órgão colegiado, e os espaços ocupados pela Equipe Diretiva e pelos Coletivos de Professores de cada Ciclo como fóruns deliberativos, caracterizando suas composições, atribuições e funcionamento, bem como as orientações para organização do quadro de profissionais da escola.

Frente à necessidade de repensar a organização da escola e todos os processos instituídos e ritualizados presentes na organização escolar, postos frente a frente com o desafio de dar conta das especificidades de cada tempo presente em cada ciclo de desenvolvimento dos educandos a Escola Plural promove a construção coletiva da organização do trabalho de seus profissionais, se orientando em três aspectos.

O primeiro aspecto está voltado para a manutenção das conquistas da categoria profissional, mantendo tanto a participação de todos os segmentos – docentes, discentes, funcionários e pais – nas instâncias colegiadas, quanto a “jornada de trabalho, tempos de direção, gestão coletiva, de coordenação de áreas, tempos de Assembléia Escolar, Colegiado, Conselho de Classe, de férias, de recesso escolar etc.” (BRASIL. SEF, 1994, p. 34). O segundo aspecto diz respeito à criação da Coordenação Pedagógica, equipe responsável pela coordenação da implementação da proposta e pela articulação com outras equipes da Rede Municipal de Ensino. Sua composição “poderá ser: o diretor ou vice; as supervisoras e/ou orientadoras do turno; um professor eleito por seus pares. [...]. Exceto o diretor e vice, todos os membros da Coordenação Pedagógica dedicarão obrigatoriamente um mínimo de 8 horas/semanais em atividades com alunos.” (BRASIL. SEF, 1994, p. 34). O último aspecto refere-se à criação de um coletivo de profissionais para cada ciclo e a definição de um professor acompanhante para cada turma tendo em vista as necessidades dos alunos.

No que se refere à organização do trabalho escolar, a Escola Candanga utiliza a denominação fases de formação para se referir à organização de ciclos menores no interior do Ensino Fundamental. Ao defender essa organização escolar, essa proposta o faz acreditando que a mesma, além de trazer para o centro da escola as características de desenvolvimento de cada idade, contribui para romper com a fragmentação do saber e aumenta o tempo de aprendizagem e desenvolvimento do educando, possibilitando a convivência com a diversidade. Assim:

Cada fase compreende a construção de conhecimentos em processos de socialização, vivências e experiências, contemplando as diversas vias de que os seres humanos se valem para construir conceitos, valores, identidades etc. Não se pretende com a organização das fases, criar unidades compartmentadas, mas períodos adequados à idade de formação dos alunos, sem perder de vista o grande ciclo da educação básica fundamental. (FEDF. DP, 1997c, p. 23).

Esta proposta, também, reconhece a existência de ciclos de desenvolvimento das crianças e jovens e considera o tempo de nove anos como o de escolarização do Ensino Fundamental. Propõe a organização do trabalho escolar respeitando tanto a faixa etária: 1ª Fase - Infância (6, 7, 8 anos), 2ª Fase - Pré-adolescência (9, 10, 11anos) e 3ª Fase - Adolescência (12, 13, 14 anos); quanto o seu desenvolvimento global.

Com relação ao critério do desenvolvimento global do aluno, a Escola Candanga destaca a importância de valorizar as experiências, a socialização e o ritmo dos educandos; respeitar seus grupos de convivência; evitando agrupamentos homogêneos e os remanejamentos constantes de alunos, pois entende que, dentro de cada fase de formação,

É importante respeitar a organização de agrupamentos (turmas referências) por idade e desenvolvimento global, criando no decorrer do processo educativo momentos que possibilitem a integração entre os educandos das diferentes idades, facilitando momentos socializadores e contribuindo para a formação da personalidade de cada ser humano. (FEDF. DP, 1997c, p. 24).

Para ampliar os momentos de debates da prática e do planejamento de ações, sem separar aqueles que pensam daqueles que executam, a Escola Candanga sugere como espaços de ação-reflexão-ação coletiva, a constituição de Conselho Escolar, Conselhos de Classe Participativos e Preventivos e a Coordenação Pedagógica. Porém, fica evidente a importância dada ao trabalho da Coordenação Pedagógica na condução desse processo, pois, além de ser vista como

Um espaço de discussão e de planejamento das ações conjuntas. É nesse espaço que ocorrem a investigação coletiva da realidade, a socialização de informações, a seleção, a priorização dos conteúdos curriculares e a permanente avaliação do processo de educação que ocorre na escola.” (FEDF. DP, 1997c, p. 34).

Nesse sentido, tendo os profissionais como participantes ativos e a Direção como parceira imprescindível, a Coordenação Pedagógica tem a finalidade de planejar o trabalho a partir da realidade do aluno. A Escola Candanga apresenta cinco momentos facilitadores da Coordenação Pedagógica: 1º momento – Coordenação dos profissionais por fase de formação; 2º momento – Coordenação Pedagógica por turmas-idades; 3º momento – Estudo e Pesquisa; 4º momento – Coordenação Pedagógica Regionalizada; 5º momento – Coordenação Coletiva com Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) / Departamento de Pedagogia (DP) - Divisões/DRE/outros. Além desses momentos, prevê a constituição das

Turmas de Reintegração que, na proposta, são utilizadas como espaços reservados para aqueles alunos que se apresentam com defasagem de idade e que não apresentam um desenvolvimento compatível com a fase de formação seguinte.

Por fim, a Escola Sagarana admite a organização do trabalho escolar segundo etapas de desenvolvimento do educando. Para isso, propõe “examinar a possibilidade de reorganizar os tempos escolares e os processos administrativos e curriculares da prática pedagógica, produzindo formas alternativas que exigem processos mais amenos e produtivos para o nosso trabalho e para os alunos.” (RODRIGUES, 2000b, p. 11).

Priorizando a faixa etária e mantendo a escolarização de oito anos para o Ensino Fundamental, essa proposta organiza o tempo e espaço da educação escolar em três ciclos – o Ciclo Básico (alunos com idade de 7 a 9 anos), O Ciclo Intermediário (alunos com idade de 10 a 12 anos) e o Ciclo Avançado (alunos com idade entre 13 e 14 anos) – no tempo dos ciclos do desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência.

Frente a essa organização do trabalho escolar e ao desafio de produzir formas alternativas nas práticas escolares de modo a contribuir para a formação integral do educando, busca-se promover ações totalizantes em que possa vivenciar momentos para desenvolver as atitudes necessárias e fundamentais à sua formação humana. Esses momentos devem privilegiar a realização de projetos variados tendo em vista a

Transversalidade ou interdisciplinaridade em que oficinas, ateliês, laboratórios, seminários etc., envolvendo agrupamentos variados de alunos, independentemente de turmas fixas, e disciplinas específicas e que aconteçam, sob a responsabilidade de professores, pais, monitores e representantes da comunidade. (LANZA; LEAL, 2000, p. 2).

A Escola Sagarana propõe o planejamento de um projeto de acompanhamento escolar que envolva toda a escola e sua comunidade, atendendo à necessidade de cada ciclo de formação. Este projeto, que faz parte de um programa maior, “deve se desenvolver durante todo o processo escolar, desafiando o aluno a ampliar sempre sua visão de mundo, cultura, sociedade, escola, formação, ensino-aprendizagem, conhecimento, espaço, tempo etc.” (RABELO, 2000, p. 4). Porém, o que se percebeu, foi que o envolvimento da comunidade escolar neste projeto de acompanhamento escolar se referiu apenas à coordenação de atividades programadas para serem realizados nesses momentos.

Apesar de essa proposta apontar para a necessidade de consolidar a autonomia escolar e conquistar uma gestão mais democrática e defender, como meio para efetivar essas conquistas, a escolha dos diretores pela comunidade escolar e a revitalização dos Colegiados Escolares como o espaço para flexibilizar e dividir o poder; o que se percebeu nos documentos analisados, foi a ausência de indícios que apontem para uma efetiva participação da comunidade escolar na construção e desenvolvimento de sua proposta, a explicitação dos procedimentos utilizados para a escolha de seus dirigentes, bem como a composição, função e participação da comunidade escolar nas instâncias colegiadas por ela defendidas.

Mesmo concebendo o professor como único segmento da comunidade escolar que aparece como responsável pelo desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola, após sua participação na aprovação da Carta dos Educadores, essa proposta foi elaborada por comissões especiais e grupos de trabalho, excluindo nesse momento, todos os segmentos presentes no interior da escola. Nesse sentido, Rodrigues (2000a, p. 9) explica que a construção dessa proposta ocorre distante do local onde será materializada:

É essencial que cada professor, cada escola e todo o sistema educacional, não excluindo a sociedade e os pais, compreendam que estamos construindo um processo educativo muito mais efetivo, com capacidade formativa mais ampla do que aquela que reduzia a escola ao ensino de determinados conhecimentos e habilidades, para que o aluno pudesse “passar no vestibular”.

Como se depreende, as propostas apresentadas – Escola Cidadã, Plural, Candanga e Sagarana – procuraram minimizar os limites da lógica seriada, especialmente quanto à seletividade e exclusão. Partem da proposição de assumir o educando como referência, independentemente do aprofundamento que é dado por cada uma destas, para organizar o trabalho escolar. Subdividem o tempo de escolarização do aluno no Ensino Fundamental em tempos menores – ciclos ou fases – e tomam as idades de desenvolvimento do educando em cada ciclo como referência para promover, independente da inserção e das reais mudanças que conseguem efetivar, a formação humana do educando e organizar todo o trabalho escolar. Apontam para a necessidade de ampliar os espaços de reflexão coletiva entre os docentes, bem como a constituições de Conselhos ou Colegiados com o intuito de valorizar a participação dos segmentos envolvidos com a escola – docentes, discentes, funcionários e pais – procurando assim, democratizar as relações de poder presentes em seu interior.

Ao delinearem novos contornos para a organização do trabalho escolar, estas propostas o fazem, articuladas com uma nova compreensão da própria concepção de educação, do processo de ensino aprendizagem, do lugar do aluno e do professor nesse processo e da avaliação. Ao propor romper definitivamente com a seriação, estas propostas trazem consigo uma visão mais ampla desses processos e elementos de modo a se constituir novas bases para a gestão da escola na perspectiva da gestão democrática, na medida em que afirmam a dimensão transformadora que a educação pode assumir, a construção de um currículo escolar fundamentado na criação de espaços interculturais, por sua vez trabalhado na perspectiva inter e transdisciplinar, o caráter participativo e coletivo do trabalho escolar, a centralidade do aluno e do professor como sujeitos do conhecimento, o sentido global e processual da avaliação.

Estas propostas defendem a educação permanente e tem uma formatação própria para cada realidade local, de modo a respeitar as características histórico-culturais, os ritmos e as conjunturas específicas de cada comunidade, sem perder de vista a dimensão global do mundo em que vivemos. Além de se caracterizarem pela democratização da educação seja no acesso e permanência do aluno, ou seja, na própria organização do trabalho escolar, processo de ensino aprendizagem, relação entre o educando e o educador e processos de avaliação, estas propostas se caracterizaram por estarem inseridas no interior do movimento pela democratização do próprio Estado brasileiro.

Esse movimento realizado por educadores e governos democráticos, iniciado ao final da década de 1980, além de buscar alternativas para enfrentar o problema da educação de qualidade para todos, demonstra uma reação da sociedade civil frente ao modelo de internacionalização proposto para a educação, o qual torna o conhecimento uma mercadoria e um instrumento de lucro e poder econômico. Estas experiências reafirmam que a alteração da lógica da organização da escola está articulada com a alteração da lógica de organização da sociedade e, nitidamente, representam a existência de resistências frente ao avanço do projeto neoliberal capitalista para a escola pública.

Destaca-se que ao realizar esse estudo, foi possível conhecer melhor a complexidade do trabalho escolar de cada proposta, suas especificidades e proposições em relação à participação efetiva dos segmentos da comunidade escolar – docente, discente, pais e funcionários – bem como os caminhos utilizados para alcançar uma maior democratização

das relações de poder presentes em cada uma das realidades que estiveram presentes nesta pesquisa.

Essa busca desse conhecimento foi importante para a demarcação do campo de pesquisa no interior da ESEBA/UFU, pois, ao procurar identificar quais foram os assuntos e temas abordados pelos autores dessas propostas, foi possível categorizar os temas relativos à organização do trabalho escolar. Foi este procedimento metodológico que permitiu destacar e definir os eixos de investigação – a concepção de educação, a avaliação, o perfil do professor e do aluno, o processo ensino aprendizagem e a organização do trabalho escolar – como sendo os que nortearam a realização dessa pesquisa.

Nesse momento, interessa-nos, ao debruçar sobre a experiência da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA/UFU, para compreender como ocorreu a organização do trabalho escolar frente às experiências desenvolvidas por estas propostas de ensino de ensino construindo ao longo dos anos 90 do século XX, identificando aproximações e distanciamentos quanto às modalidades que a gestão escolar.

4 A GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Esse capítulo analisa o processo de discussão sobre a organização do trabalho escolar na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, vivenciado durante o debate sobre a redefinição do tempo escolar. Para tanto, tomou-se como fonte de dados os registros de reuniões, o resultado de estudos e de reflexões desenvolvidos ao longo do período de 1997 a 2003. Procurou-se identificar nos documentos produzidos pela ESEBA/UFU, quais foram as questões e temáticas que estiveram presentes na tentativa de superar ou romper com a estrutura seriada e, ainda, o impacto destas questões e temas na organização e gestão do trabalho escolar na ESEBA/UFU, materializadas nos mesmos eixos investigados no capítulo anterior.

Porém, se no capítulo anterior, ao analisar como as propostas da Escola Cidadã, Plural, Candanga e Sagarana organizaram o trabalho escolar para superar a lógica seriada, partiu-se da concepção de educação à organização do trabalho escolar, agora o caminho é inverso. Respeitando a realidade vivida pela ESEBA/UFU pretende-se, nesse capítulo, partir das primeiras mudanças propostas pela Escola para identificar quais questões e temáticas estiveram presentes e como estas impactaram na sua organização e gestão do trabalho escolar desta Escola. Assim, pretende-se analisar como o processo de discussão materializou-se nos mesmos eixos de investigação, mas iniciando essa análise pela organização do trabalho escolar, para se chegar ao processo ensino aprendizagem, ao perfil do professor e do aluno, à avaliação e por fim, à concepção de educação presente nessa Escola durante o processo vivenciado neste período pesquisado.

Nesse caminho, procurou-se organizar os documentos observados a partir da análise dos Planos Global Integrado (PGI). Dentre esses documentos, foram consideradas as pautas, as convocações, as súmulas e as atas das reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo, do Conselho de Coordenadores de Área e das Reuniões de Professores do mesmo Ciclo; correspondência e memorando emitidos pela Direção Escolar; artigos e relatórios produzidos por cada Coordenação Pedagógica de Ciclo e por Comissões Internas.

Durante a pesquisa, percebeu-se que vários documentos estavam incompletos, às vezes, foram encontradas cartas de convocação de reunião sem a ata da reunião ou lista de

presença dos participantes, outras vezes encontrava-se a ata, mas a relação dos participantes da reunião não estava anexada a ela. Outros documentos se referiam às reuniões que foram ou estavam programadas para serem realizadas, porém, suas sistematizações ou registros oficiais das discussões e decisões não estavam sistematizados em atas, súmulas ou ajuda-memória.

Dentre os documentos encontrados¹⁷, foram observados e analisados cinco Planos Global Integrado (PGI); 21 atas das Reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo – CPA – realizadas no período de 1977 a 2003, sete súmulas de reuniões do Conselho de Coordenadores de Área realizadas no ano de 2000, 89 pautas e súmulas das Reuniões de Professores do segundo Ciclo realizadas no período de 2001 a 2003; e outros treze documentos referentes aos assuntos presentes em uma Correspondência, um Memorando Interno, nove Relatórios da Coordenação de Ciclo e Comissões Internas, e dois textos produzidos por professores da ESEBA/UFU que sintetizaram esse processo.

Para cada documento, realizou-se uma seleção dos assuntos que estiveram presentes em suas discussões. Em seguida, procurou-se organizar e categorizar esses assuntos em temas mais abrangentes, procurando identificar como se fizeram presentes e como os mesmos foram tratados nos eixos de investigação. Concomitante a esse movimento, foi observado se estes documentos apresentavam outros assuntos que originaram novos temas, de modo a identificar com que perspectiva e concepção os mesmos se apresentaram nestes documentos. Feita essa primeira análise, procurou-se identificar qual foi o impacto desse processo de implantação do ciclo na organização do trabalho escolar da ESEBA/UFU.

4.1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA ESEBA/UFU

Conforme mencionado anteriormente, os documentos da ESEBA/UFU foram analisados para compreender, nesse período, como o debate e a temática da organização do

¹⁷ Não foram encontrados todos os documentos das 35 reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo previstas e realizadas entre os anos de 1997 a 2003; das doze reuniões do Conselho de Coordenadores de Área previstas e realizadas no ano de 2000; dos sete seminários, palestra e encontros institucionais realizados, entre os anos de 1997 a 2001, de forma intercalada com as reuniões de estudos dos docentes.

trabalho escolar se apresentaram nesses documentos, quais sejam: PGI, Atas do CPA, súmulas das Reuniões do Conselho de Coordenadores de Área etc.

O Plano Global Integrado é considerado como o documento que sistematiza a discussão sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola. Desde 1994 é organizado anualmente pela Direção Escolar, que reúne tanto as informações administrativas, quanto as informações pedagógicas recolhidas junto a cada área de conhecimento. No período de 1997 a 2000, o PGI foi estruturado tendo como referência seis partes: 1) a apresentação do documento frente à realidade em que a ESEBA/UFU estava inserida; 2) a origem dos dados da realidade escolar que subsidiaram sua elaboração; 3) a definição das prioridades acadêmicas e administrativas para cada ano letivo; 4) a definição da Estrutura Administrativa e Pedagógica do trabalho escolar; 5) a sistemática dos trabalhos a serem realizados por cada Área de Conhecimentos, seus objetivos, projetos de ensino e extensão, e avaliação; 6) a avaliação da aprendizagem e da instituição. Em 2001 foram acrescentadas a essa estrutura outras três partes: o setor de apoio administrativo e pedagógico, o projeto de educação de jovens e adultos e o detalhamento dos projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos pela ESEBA/UFU.

No que diz respeito à organização do trabalho escolar, percebeu-se que os PGIs referiram-se a esse tema em quatro momentos. Num primeiro momento, ao abordar as Prioridades Pedagógicas – de ensino, de extensão/prestação de serviços, e de pesquisa/produção científica/qualificação docente – o PGI de 1997 define que, no

Ensino: Rever programas de ensino, tendo como referência básica os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Programas de Ensino do Estado de Minas Gerais e do Município de Uberlândia. Adequar a metodologia de ensino e o sistema de avaliação aos programas revistos e a luz da nova LDB. Promover Seminários para discussão dos Programas de Ensino, visando maior articulação e coerência entre as diferentes áreas do conhecimento. (UFU. ESEBA, 1997h, p. 7).

Extensão / Prestação de serviços: Planejar e desenvolver anualmente, pelo menos, uma atividade de extensão em cada área de conhecimento da ESEBA. Essas atividades deverão atender as demandas da Comunidade Educacional de Uberlândia e região e de preferência, devem ser realizadas em articulação como outros órgãos educacionais. [...] Propiciar ampla participação dos docentes, na organização e realização de Eventos promovidos pela ESEBA e ou por outros órgãos educacionais com os quais a Escola mantém parceria. (UFU. ESEBA, 1997h, p. 8).

Pesquisa / Produção Científica / Qualificação Docente: Estimular o desenvolvimento de pesquisas individuais e grupais nas áreas de atuação da ESEBA. [...] Viabilizar a participação dos docentes da ESEBA, em congressos para apresentação de trabalhos científicos. Desenvolver a política de qualificação docente da ESEBA a nível de

pós-graduação. Organizar, periodicamente, encontros sobre temáticas relacionadas a infância e adolescência, envolvendo professores da ESEBA e de outras instituições escolares, visando à socialização dos conhecimentos produzidos por pesquisadores. (UFU. ESEBA, 1997h, p. 8)

Além dessas prioridades, o PGI de 1998 incorporou outra prioridade pedagógica para o ensino, propondo

Reconstruir e definir a metodologia de ensino e o sistema de avaliação a partir da revisão dos programas revistos e da nova LDB. [...] Criar o Projeto Pedagógico Complementar, coordenado pelo SEAPE e Direção tendo em vista a realização do trabalho multidisciplinar que tem como objetivos: a) atendimento ao(à) aluno (a) com dificuldade de aprendizagem. b) complementação dos estudos de alunos(as) com 'aprovação parcial' em apenas um conteúdo. (UFU. ESEBA, 1998, p. 8).

Em 1999, o PGI reforçou a necessidade de concretizar as prioridades explicitadas por esse documento nos anos de 1997 e 1998, destacando também a necessidade de

Implementar Projeto Pedagógico Complementar e implantar o Projeto Pedagógico Transdisciplinar tendo como objetivos: a) formação continuada dos professores. b) construção de abordagens metodológicas, que atendam as necessidades dos alunos e colaborem na superação das dificuldades. Implementar o Projeto de Dependência. Implantar a Língua Estrangeira – Espanhol, como conteúdo optativo oferecido em horário contrário ao regular, para alunos de 5ª a 8ª série e comunidade em geral. (UFU. ESEBA, 1999, p. 8)

Com relação à Extensão / Prestação de Serviços, este documento propõe o desenvolvimento do “Projeto de Extensão ‘Alfabetização Solidária’ em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis (PROEX) e Curso de Pedagogia” (UFU. ESEBA, 1999, p. 9).

No ano de 2000, o PGI também reafirmou essas prioridades pedagógicas explicitadas nos anos anteriores apontando para a necessidade de “implantar a recuperação semestral, para recomposição de notas, em substituição à Recuperação Paralela” (UFU. ESEBA, 2000c, p. 8).

O segundo momento referiu-se às seguintes prioridades administrativas para o ano de 1997, as quais prevaleceram até o PGI de 2000:

Construir o Manual de Administração da ESEBA, contendo: o objetivo de cada setor administrativo, composição, atribuições e período de realização. Rever o regimento escolar, tendo em vista a nova LDB e as transformações da prática escolar. Instalar e implementar o Projeto Espaço Cultural da ESEBA, que visa atender alunos e

professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Buscar, junto a administração superior da UFU e órgãos governamentais, recursos que visem a remodelação do pátio, quadras, cantina e anfiteatro da ESEBA. [...] Implantar a Comissão de Avaliação e Acompanhamento do Plano de Trabalho Docente. (UFU. ESEBA, 1997h, p. 9).

Num terceiro momento, evidenciou-se a organização do espaço escolar da ESEBA/UFU. Nesse sentido, os PGIs de 1997 à 2000 apresentaram o organograma da escola e os quadros de espaço físico, de turmas/turnos e de pessoal (administrativo, apoio e docente). Percebeu-se que, apesar desses quadros serem atualizados anualmente, esses documentos não apontaram quais foram as dinâmicas para tais definições.

Por último, estes mesmos documentos, ao se referirem ao tempo escolar, apresentaram o calendário escolar, as grades curriculares, o tempo de avaliação de aprendizagem, a programação das reuniões de Coordenação de Área, do Conselho Administrativo, do Conselho de Coordenadores de Área, de Atendimento de Pais e os Horários de Aulas. Percebeu-se que os PGIs de 1997 até 2000, ao sugerirem mudanças na proposta curricular da ESEBA/UFU, o fazem para, principalmente, adequar às determinações da Lei n.º 9496/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) presentes em seu artigo 24, mais especificamente aos incisos I e III:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; [...] III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 1996, p. 27.836).

Nesse sentido, o PGI de 1998 afirma que

A nova LDB nos impõe pensar inicialmente, em algumas questões imediatas, isto é, para já serem aplicadas em 98: adequação das grades curriculares e programas de ensino aos 200 dias de trabalho escolar; apuração do rendimento escolar e promoção do aluno. (UFU. ESEBA, 1998, p. 5).

As grades curriculares e os programas de ensino foram adaptados ao cotidiano escolar e às exigências legais de 200 dias letivos e a carga horária mínima de 800 horas anuais. O sistema de avaliação passou por expressiva modificação, principalmente no que diz respeito à promoção do aluno, quando foi criada a 'progressão parcial' do(a) aluno(a). (UFU. ESEBA, 1998, p. 6).

Para atender a essa necessidade, o PGI de 1998 sugeriu a constituição de outros espaços para discutir e efetivar as mudanças propostas:

Para analisar a nova LDB e adequá-la às condições, necessidades e finalidades da ESEBA e da UFU foi constituída no final de 1997 uma comissão composta por: quatro docentes, um técnico-administrativo e a Direção da Escola. Esta comissão fez uma revisão dos princípios educacionais que fundamentaram o processo educacional da ESEBA e apresentou uma proposta de reformulação curricular, que teve como eixo central os Ciclos de Formação Humana. A proposta em questão foi amplamente estudada e discutida pelas áreas de ensino da ESEBA, as quais em reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo – CPA, realizadas em dezembro/97, definiram por algumas reformulações na estrutura curricular e pedagógica da escola. (UFU. ESEBA, 1998, p. 5).

Foi somente no PGI de 2001, que se observou a intenção de organizar o tempo escolar diferente do sistema de seriação, no qual é apresentada a proposta de organização plurianual denominada Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Na apresentação do PGI de 2001, esta opção foi explicitada da seguinte maneira:

Organizamos o tempo escolar da ESEBA, respeitando, o limite máximo de onze anos para completar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: 1º ciclo – ciclo da infância – 4, 5, 6, 7 e 8 anos. 2º ciclo – ciclo pré-adolescência – 9, 10 e 11 anos. 3º ciclo – ciclo adolescência – 12, 13 e 14 anos. Em 2001, mantivemos a enturmação, seriada já existente, mas implementamos a aproximação dos atores e sujeitos, professores e alunos no tempo e espaço. O 1º ciclo permaneceu no turno da tarde e o 2º e 3º ciclos passaram a funcionar juntos, no turno da manhã. Essa reorganização do tempo deverá viabilizar a aproximação dos professores, a fim de que possam desenvolver estudos que fundamentem os novos passos a serem seguidos. Entendemos que caberá em seguida, a cada ciclo, estabelecer o trabalho pedagógico, sem perder de vista a dimensão inclusiva, integrada e coletiva da organização escolar. (UFU. ESEBA, 2001b, p. 3).

Em 2001, ao abordar as prioridades pedagógicas, o PGI de 2001 apontou para as seguintes prioridades de ensino:

Implantar, gradativamente a mudança da organização tempo/espaço escolar, de seriada para ciclos de aprendizagem e desenvolvimento humano: [...]. Apontar linhas gerais e diretrizes orientadas para que cada área de conhecimento, respeitando a estrutura e organização dos ciclos, possa elaborar seu Plano de Trabalho na discussão coletiva com as demais áreas. [...] Implantar o ‘Fórum de Classe’ objetivando viabilizar o diálogo dos atores escolares, por série e classe, sobre questões surgidas no cotidiano escolar, com vistas à mediações, que busquem elucidar as mesmas. (UFU. ESEBA, 2001b, p. 9).

No que diz respeito à organização do espaço, o PGI de 2001 apresentou um novo organograma da escola – Anexo 5 (UFU. ESEBA, 2001b, p. 14) e os quadros de espaço físico, turmas/turnos e pessoal (administrativo, apoio e docente) para implantar a proposta de ciclos ora sugerida.

Com relação ao tempo escolar, o PGI de 2001 apresentou o calendário escolar, as grades curriculares, o tempo de avaliação de aprendizagem, a programação dos horários de aula, do atendimento de pais e o calendário de reuniões para este ano, no qual, reforçou a obrigatoriedade da participação dos professores do mesmo ciclo nessas reuniões. Afirmou ainda que, as reuniões de professores de cada componente curricular deveriam continuar ocorrendo, pelo menos bimestralmente e; que as “reuniões de professores por série/turma acontecerão sempre que o conjunto de profissionais, que atuam nas mesmas, apontarem para sua necessidade.” (UFU. ESEBA, 2001b, p. 44).

Nesse sentido, ao analisar os PGIs produzidos entre os anos de 1997 e 2000, não foram constatadas discussões em torno da organização do tempo escolar que indicasse alterações na organização do trabalho escolar em uma lógica diferente da seriada. Percebeu-se que as modificações sugeridas por esses documentos tiveram como objetivo adequar a Escola às normas comuns determinadas pela LDB/1996, relacionadas com carga horária, dias letivos e progressão parcial do aluno. Foi somente no PGI de 2001 que se constatou a intenção de organizar o tempo escolar frente a uma proposta denominada Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Outro documento de estudo selecionado para a pesquisa foram as atas das reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo – CPA. O CPA é considerado o órgão máximo normativo, consultivo, deliberativo e de recurso da ESEBA/UFU. Tem como finalidade definir o plano de trabalho escolar, solucionar problemas ligados à educação e deliberar, ao nível da Escola, os assuntos não previstos em lei e que independem da aprovação superior. Apesar da ESEBA/UFU propor em seu Regimento Interno¹⁸, que foi parcialmente

¹⁸ Além do Diretor, que continuou sendo seu presidente, foram considerados membros os “Coordenadores dos Conselhos Acadêmicos; coordenador do Conselho Administrativo; representante docente do Setor de Apoio ao Processo Educacional (SEAPE); representante do Núcleo de Estudos da Infância e da Adolescência (NEIA); três representantes dos docentes polivalentes; representante de cada componente curricular, dois representantes dos setores administrativos da Escola; três pais de alunos da Escola, representantes dos Níveis de Ensino; três representantes dos discentes do Nível de Ensino da Adolescência; representante dos docentes do ensino superior da disciplina Prática de Ensino; representante da Administração Superior [...]; e representante de entidade comunitária ligada a Educação Básica.” (UFU. ESEBA, 2000o, p.5).

aprovado em 2000, tanto a ampliação da participação representativa para a comunidade interna – profissionais da educação, discentes, pais; quanto da comunidade externa – segmentos da UFU e de entidades comunitárias voltadas para a educação básica; constatou-se que, nas reuniões realizadas no período de 2000 a 2003, os únicos segmentos que participaram desse Conselho foram a Direção Escolar, os docentes e profissionais da educação da ESEBA/UFU. Não foram encontrados registros que mostrassem a convocação e presença dos demais segmentos – discentes, pais, representantes da UFU e entidades comunitárias – nem nas cartas convocatórias, nem nas listas de presenças e atas destas reuniões.

Ao analisar as atas das reuniões deste Conselho realizadas no período de 1997 a 2000, percebeu-se que as discussões sobre a organização do trabalho escolar voltaram-se para a reformulação do Regimento Escolar, a necessidade de adequar sua grade curricular e programa de ensino às regras comuns presentes no artigo 24 da LDB/1996, e ampliar os espaços e tempos de estudos dos docentes. Essas necessidades estiveram postas em várias reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo. A primeira delas, realizada em julho de 1997, mostrou-se preocupada com a reformulação do Regimento Escolar:

Como o Regimento Escolar em vigor foi aprovado pelo MEC em 26/10/81 e já não representa a realidade da Escola, faz-se necessário reformulá-lo, principalmente em função da nova LDB, Lei 9394 de 20/12/96. O primeiro passo adotado foi reformular o Capítulo II – Do Conselho Pedagógico Administrativo (CPA), o mesmo é constituído por todo o pessoal docente e técnico-administrativo, que atua na ESEBA e que tornam morosas suas deliberações e anti-democráticas uma vez que parte da comunidade escolar é excluída. (UFU. ESEBA, 1997b, p. 1).

Uma segunda reunião, realizada em dezembro nesse mesmo ano, reforçou a necessidade de adequar a grade curricular e programa de ensino da ESEBA/UFU às determinações da LDB/1996, pois a

diretora dessa instituição e presidente do Conselho, disse que, de acordo com a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases, teriam que ser feitas algumas mudanças imediatas no ensino fundamental para o ano de 1998. Informou que tais mudanças seriam: a adequação das grades curriculares e programa de ensino aos 200 dias letivos de trabalho escolar e apuração do rendimento escolar e promoção do aluno. (UFU. ESEBA, 1997e, p. 1).

Para efetivar tais mudanças, foi constituída uma Comissão Interna, composta por quatro docentes, um técnico-administrativo e a Direção da Escola, com a finalidade de elaborar uma Proposta de Reformulação Curricular. O documento produzido por essa Comissão foi enviado ao Setor de Apoio ao Processo Educacional – SEAPE e para todas as Áreas de Conhecimento para que estudassem e socializassem suas conclusões em reunião do CPA. Numa terceira reunião desse Conselho, também realizada em dezembro de 1997, chegou-se às seguintes conclusões:

a) A ESEBA necessita de mudança gradual, fundamentada em estudos aprofundados sobre os conceitos, categorias, construção e implementação de um projeto coletivo (professores, pais e técnicos-administrativos). b) Instalação de um processo de formação continuada, tendo como eixos as críticas, os questionamentos e os diagnósticos apontado pelas áreas e registros pelos grupos de estudos coletivos nos dias 16 e 17/12/97. c) O processo de mudança pressupõe duas etapas: uma, para implantação imediata em 1998, e outra, para implantação em 1999. (UFU. ESEBA, 1997g, p. 2).

A partir dessas conclusões, foram votados e aprovados procedimentos que, de certa maneira, ampliavam o espaço e tempo de avaliação dos discentes,

[...] aprovado para o ano de 1998/1999 com a criação do Projeto Pedagógico Complementar sob a orientação do SEAPE o qual atenderá alunos da Pré-escola e Ensino Fundamental que apresentam dificuldade de aprendizagem. Este projeto terá caráter multidisciplinar envolvendo, portanto, todos os professores das áreas de ensino da ESEBA. [...] recuperação paralela bimestral somente para alunos que não alcançarem 60% dos pontos; deverá ser realizada durante cinco dias após o final de cada bimestre com alteração de notas. [...] o aluno reprovado em apenas um conteúdo deverá ser matriculado na série subsequente desde que se comprometa a participar de um Projeto Pedagógico Complementar (dependência), o qual será de presença obrigatória e ministrada em horário contrário ao das aulas regulares. (UFU. ESEBA, 1997g, p. 1).

Além disso, foram aprovadas ampliações do espaço e tempo de estudos dos docentes frente às experiências vivenciadas durante materialização dessas mudanças previstas para 1998 e de outras propostas de trabalhos que buscavam superar o modelo seriado de organização do trabalho escolar.

[...] garantir as reuniões semanais e/ou quinzenais por séries, objetivando tratar de metodologias, avaliação, postura profissional e educacional e disciplina. Reunião, ao final do 1º semestre de 1998, para socializar e avaliar os resultados das mudanças implantadas. [...] apresentar propostas para implementação dos Conselhos de Classe. [...] Estudos e reflexão, em 1998, da proposta preliminar para pensar, melhorar ou

construir uma outra proposta alternativa para implantação em 1999. [...] Estabelecer cronograma de estudos, palestras, seminários para 1998, objetivando a construção da Proposta Pedagógica Alternativa a ser implementada em 1999. Abrir espaço para participação semanal de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental nas Oficinas Psicopedagógicas de alunos. [...] Formação de uma comissão para coordenar o processo a ser desenvolvido em 1998 a fim de garantir a sua continuidade, composta por representante de áreas. Conhecer as diversas propostas já existentes para subsidiar os estudos, elaboração e implantação da proposta pedagógica alternativa da ESEBA (Belo Horizonte, Porto Alegre, Brasília, SEE/MG e outras). (UFU. ESEBA, 1997g, p. 3-5).

Ainda no período de 1997 a 2000, foram discutidos no CPA outros assuntos voltados para o tema¹⁹ da rotina escolar, dentre os quais destacaram a avaliação e normatização do processo eleitoral para eleição da Direção e Vice-Direção; normatização da prestação de serviço por parte dos profissionais em educação da escola; questões disciplinares de alunos; nomeação de representantes da ESEBA/UFU em órgãos internos e externos à UFU; aprovação do plano de liberação docente para qualificação; distribuição de aulas para o ano letivo e a revisão da composição do CPA definida pelo Regimento Escolar de 1981.

Os assuntos voltados para a organização da rotina do trabalho escolar tiveram uma incidência bem maior quando comparados aos assuntos destinados à organização do trabalho, tempo e espaço escolar diferente da estrutura seriada. Das oito atas de reuniões do CPA observadas, enquanto os três assuntos voltados para a organização do trabalho escolar numa lógica que avançasse à lógica seriada foram discutidos em apenas duas reuniões do CPA; os nove assuntos frente à organização da rotina do trabalho escolar, que reforçavam a lógica seriada, ocuparam seis reuniões realizadas.

Ao identificar como foram elaboradas as pautas dessas reuniões, e conseqüentemente, quem apresentou os assuntos a serem discutidos, constatou-se que a Direção Escolar foi responsável por 65% dos assuntos pautados, os docentes e Comissão Interna pautaram cada um 13% dos assuntos pautados e, por fim a Vice-direção foi responsável por 7% da definição da pauta e da condução das discussões presentes nessas reuniões.

Porém, ao analisar as doze Atas das reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo realizadas no período de 2001 à 2003, percebeu-se a presença de cinco temas e trinta e nove assuntos nas pautas de discussões das mesmas. O tema com maior incidência

de assuntos continuou sendo o da rotina do trabalho escolar, o qual apresentou vinte (51%) assuntos registrados em suas pautas. Estes assuntos estavam relacionados à definição do horário de início de aulas, constituição de Comissões Internas de Trabalho – qualificação docente, inclusão, implantação do ensino médio, Comitê de Avaliação Docente (CAD); Projeto Educação Popular da UFU; Comissão Organizadora das Comemorações dos 25 anos de Federalização da UFU; definição do calendário escolar, da coordenação Jornal “ESEBA em Notícias”, agenda escolar; aquisição e manutenção de material didático.

A organização do quadro de pessoal apresentou-se como o segundo tema com maior incidência de assuntos. Dos oito assuntos (21%) presentes em suas pautas, destacaram-se aqueles voltados para a mudança de jornada de trabalho docente; plano de liberação para qualificação dos docentes da ESEBA/UFU nos anos de 2001, 2002 e 2003; a proposta regulamentação da GID; a solicitação de prorrogação de Licença sem Remuneração Incentivada e a organização do quadro de pessoal docente na ESEBA/UFU para cada ano letivo.

O tema processo eleitoral tornou-se um dos que, a partir de 2002, tiveram um aumento na incidência de assuntos nestas reuniões – sete assuntos correspondentes a 18% dos que foram tratados nas reuniões do CPA. Todos eles estavam voltados para o processo de sucessão do cargo de direção da ESEBA/UFU, dos quais destacaram assuntos sobre a discussão do processo de sucessão da Direção da ESEBA/UFU; a Constituição de Comissões do processo eleitoral e de levantamento patrimonial; aprovação da norma para eleição da direção da ESEBA/UFU 2003/2007; escolha da Comissão Eleitoral e a sucessão da Direção.

Os últimos temas se relacionaram com o sistema de avaliação da escola e o projeto pedagógico na estrutura seriada, que tiveram como assuntos a definição de um sistema de avaliação para a ESEBA/UFU; a inclusão de disciplinas facultativas nas grades curriculares do 1º, 2º e 3º ciclo; e a apresentação da estrutura administrativa e pedagógica da ESEBA/UFU para o ano de 2004. Estes dois temas apresentaram dois assuntos cada um, o que equivale a 5% do total de assuntos presentes em todas estas reuniões.

Nessa perspectiva, constatou-se que, no espaço deliberativo, consultivo e normativo do Conselho Pedagógico Administrativo da ESEBA/UFU, nas doze Atas de

¹⁹ Embora os termos ‘tema’ e ‘assunto’ serem tidos como sinônimos, nesse trabalho, utilizamos o termo ‘assunto’ para indicar o objeto que foi discutido nos documentos analisados, e o termo ‘tema’ para referir ao conjunto de assuntos que foram tratados numa mesma proposição.

reuniões analisadas no período de 2001 a 2003, em nenhum momento foram encontrados em suas pautas, assuntos voltados para a discussão sobre a organização do trabalho escolar em uma lógica diferente da seriada, ou seja, não se percebeu nenhum assunto pautado para o tema dos Ciclos e muito menos para a discussão sobre a organização do trabalho, do tempo e espaço escolar numa lógica diferente da lógica seriada. Os temas que predominaram neste espaço, dizem respeito à rotina do trabalho escolar, à organização do quadro de pessoal, ao processo eleitoral de sucessão do cargo de direção, ao sistema de avaliação da escola e seu projeto pedagógico mantendo a estrutura seriada. Vale destacar ainda que, dos trinta e dois assuntos pautados, 78% dos assuntos foram colocados em pauta pela Direção da Escola, 13% pelo resultado do trabalho de Comissões Internas e 9% por docentes.

Como resultado da observação e análise das vinte atas de reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo, encontradas no período de 1997 a 2003, percebeu-se que a discussão sobre o assunto da organização do trabalho escolar esteve presente em 5,9% do total de reuniões realizadas. Destaca-se, ainda, que, embora tenha sido pautada e discutida, uma única vez, a ampliação da participação para outros segmentos da comunidade escolar, o que se constatou foi a manutenção dos profissionais da educação – professores e técnicos-administrativos – como os únicos segmentos que tiveram direito à voz e voto neste espaço consultivo e deliberativo. Nestes documentos analisados, não foram encontradas referências ou justificativas sobre os motivos que levaram a manutenção da participação somente dos profissionais da educação da ESEBA/UFU. Dessa maneira, conclui-se que existe uma resistência, tanto interna, quanto externa à escola, que dificulta a inclusão de outros segmentos da comunidade escolar neste Conselho normativo, deliberativo e consultivo.

Outro documento, que foi alvo de investigação dessa pesquisa, foi o do trabalho realizado pela Comissão Interna que teve como finalidade apresentar uma Proposta de Reformulação Curricular. Para tal desafio e se referenciando nos Ciclos de Formação Humana, essa Comissão procurou analisar a LDB/1996 e rever os princípios educacionais que fundamentavam o processo educacional da ESEBA/UFU. Sua constituição e os trabalhos sistematizados por esta Comissão foram mencionados tanto nas reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo e nos PGIs, principalmente no ano de 1998, quanto publicados em

forma de artigo por Silva Nunes, Rizzotto, Novais e Carmo Nunes (SILVA NUNES et al., 1999/2000)²⁰.

Apesar de essa proposta organizar os modos de ocupar o tempo e o espaço escolar, ficou constatado que, na sua elaboração, não houve o envolvimento de todo o segmento escolar da ESEBA/UFU – professores e técnicos-administrativos. Rizzotto afirma que essa comissão organizou seus trabalhos da seguinte maneira:

Foi constituído um grupo que ficou encarregado de ler e elaborar uma proposta coletiva composto por: [...]. Para isso, os temas foram distribuídos pela equipe. Alguns trabalhos foram realizados em duplas, outros só redigiram os textos que posteriormente foi reelaborado e compôs o documento final que pretendia servir de parâmetro para a mudança. Por ter sido um trabalho produzido por uma equipe, não provocou grandes mudanças. Houve críticas por considerarem que foi uma proposta elaborada por uma ‘elite que pensa’ para a escola executar. (RIZZOTTO, [2003], p. 1).

Tendo como referência os Ciclos de Formação Humana, essa proposta organizou o ensino tendo como eixos a aprendizagem e o desenvolvimento humano, o lúdico, a construção do conhecimento e cultura, pois, dessa forma, consideravam ser possível contribuir “para que as experiências de vida e os ritmos dos/as educando/as sejam respeitados” e para “repensar e a reelaboração da prática docente, a interdisciplinaridade e a ação coletiva na escola.” (SILVA NUNES et al., 1999/2000, p. 30).

Ao propor a organização do trabalho escolar em Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, as autoras o fizeram justificando que a mesma permite

uma melhor adaptação da criança ao nível de seu desenvolvimento. Prevê avanços na aprendizagem do(a) alunos(a) em função de uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo da escolarização, estimulando o processo de desenvolvimento. (SILVA NUNES et al., 1999/2000, p. 30).

²⁰ Este artigo teve como autoras a Diretora da ESEBA/UFU, Ana Maria Ferola da Silva Nunes que foi professora e supervisora pedagógica dessa escola de 1981 até 1986 e diretora, nomeada pelo Reitor da UFU em outubro de 1996, permanecendo nesse cargo até agosto de 2003; e três professoras desta Escola, Denize Donizete Campos Rizzotto, Gercina Santana Novais e Silma do Carmo Nunes. Esse artigo passou a ser referência no processo vivido pela ESEBA/UFU, pois, foi o primeiro estudo sintetizado por um grupo de professores desta escola, que apontou para a necessidade de se discutir outra maneira de organizar o trabalho escolar diferente da lógica seriada.

Essa proposta defendeu, ainda, que o tempo de escolarização da Educação Infantil e Ensino Fundamental respeitasse o limite máximo de onze anos, sendo dividido em três ciclos, estruturados da seguinte maneira: ciclo da infância (4 a 8 anos), ciclo da pré-adolescência (9 a 11 anos) e ciclo da adolescência (12 a 14 anos), nos quais, sempre deveria ser considerado o processo de desenvolvimento, a idade, as necessidades e vivências sócio culturais do educando. Essa estrutura de organização do tempo de escolarização foi destacada tanto numa correspondência emitida pela Direção aos docentes da ESEBA/UFU (ESEBA/UFU, 2000), quanto no PGI de 2001 (UFU. ESEBA, 2001b).

O Currículo, por sua vez, foi concebido de modo que contemplasse tanto os componentes curriculares do núcleo comum e da parte diversificada, como os complexos temáticos – temas retirados das práticas sociais e do conjunto de problemas da atualidade e do cotidiano. Para desenvolvê-los, as autoras dessa proposta sugeriram a criação dos Centros de Aprendizagem e a utilização da metodologia de projetos de trabalho e a seqüência de atividades significativas. A idéia dos Centros de Aprendizagem se fundamentou na necessidade de se organizar os “recursos humanos, materiais e espaço físico relacionados com a natureza e afinidades dos conteúdos disciplinares, necessários para o desenvolvimento das temáticas presentes no currículo e das questões presentes nos projetos de estudos.” (SILVA NUNES et al., 1999/2000, p. 36).

Esse documento propunha, também, a criação de “fóruns escolares” envolvendo os docentes, discentes, direção, especialistas em educação, funcionários e grupos de convivência permanente dos alunos, para que, coletivamente discutisse, elaborasse e acompanhasse constantemente a implementação desta proposta de ensino.

Nessa forma de organizar o trabalho escolar, a proposta sugeriu a criação de condições para os alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem pudessem superá-las, dando-lhes o direito de continuar e terminar seus estudos referentes à Educação Infantil e o Ensino Fundamental num período de onze anos. Para tal, propunha o Projeto Pedagógico Complementar (PPC), cujo objetivo, segundo Silva Nunes et al. (1999/2000, p. 46) seria o de “favorecer o cumprimento dos objetivos não alcançados no ciclo anterior.” Assim, os alunos poderiam ter acesso aos conteúdos do próximo ciclo, freqüentando os diferentes Centros de Aprendizagem para superar suas dificuldades e construir conhecimentos de determinados conteúdos escolares. Nos PGIs, o PPC foi apontado como uma das prioridades de ensino para ser implantado em 1998 e implementado em 1999.

Dos documentos encontrados no período de 1997 à 1999 – PGIs, Atas das reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo e o artigo de Silva Nunes et al. (1999/2000) – este último foi o que materializou a primeira síntese da ESEBA/UFU sobre as reflexões que propunham uma alteração da lógica seriada na escola.

No decorrer dessa pesquisa, deparou-se, a partir do ano 2000, com outros documentos que sinalizaram para o aprofundamento dessas discussões nesse espaço escolar. Dentre esses documentos, destacaram-se as súmulas das reuniões do Conselho de Coordenadores de Área, a Correspondência da Direção da ESEBA/UFU aos Docentes apresentando proposta de medidas amplas a serem implantadas a partir do ano de 2001, as súmulas das Reuniões de Professores do 2º Ciclo, a proposta do Sistema de Avaliação na ESEBA/UFU (UFU; ESEBA, 2002f), a Avaliação Diagnóstica: implantação de ciclos. (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. COORDENAÇÃO ACADÊMICA. SETOR DE APOIO AO PROCESSO EDUCACIONAL – ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002) e, o Consolidado da Avaliação Diagnóstica dos Ciclos (UFU. ESEBA, [2002g]).

No que se refere aos documentos produzidos nas reuniões do Conselho de Coordenadores de Área²¹, em apenas duas, das seis cartas de convocações e seis súmulas pesquisadas que foram localizadas, foram percebidos momentos de discussão sobre como avançar na consolidação de um projeto pedagógico que superasse a organização seriada.

Nesses dois documentos, estão presentes as pautas e os relatos das discussões do grupo de coordenadores sobre a centralidade da organização do ensino na ESEBA/UFU estar voltada para os conteúdos e não para o aluno. Ao final, como proposta de encaminhamento, foi indicado que cada Área de Conhecimento estudasse, em grupos menores, os textos de Alves (2000; 2000b; 2000c; 2000d; 2000e; 2000f; 2000g), Arroyo (1999) e Rodrigues (2000b) e apresentassem suas conclusões em um seminário a ser organizado pelo próprio Conselho. Na seqüência, a Tabela 3 elucida o percentual de incidência dos 65 assuntos em cada um dos nove temas presentes nas pautas e súmulas de reuniões do Conselho Pedagógico:

²¹ O Conselho de Coordenadores de Área é um conselho consultivo. É constituído pela Direção, pelo representante do SEAPE e por um Coordenador de cada uma das doze áreas de conhecimento eleito pelos seus pares por um período de um ano.

TABELA 3

Demonstrativo das incidências dos temas presentes nas súmulas de reuniões do Conselho de Coordenadores de Área no ano de 2000.

TEMAS PRESENTES NAS SÚMULAS DAS REUNIÕES DO CONSELHO DE COORDENADORES DE ÁREA - 2000	PERCENTUAL DE INCIDÊNCIAS DE ASSUNTOS
Rotina do trabalho escolar	26%
Participação em projetos de extensão	22%
Adequação da ESEBA/UFU às normas institucionais UFU e MEC	12%
Organização do quadro de pessoal	12%
Programação de atividades comemorativas	8%
Sistema de Avaliação da Escola	8%
Projetos de ensino e trabalhos de campo das Áreas do Conhecimento	7%
Organização do trabalho escolar em uma lógica diferente a seriada	3%
Informes CONDICAP	2%
TOTAL	100 %
TOTAL DE INCIDÊNCIAS DE ASSUNTOS	65

FONTE: UFU. ESEBA (2000d, 2000e, 2000f, 2000g, 2000h, 2000i, 2000j).

O tema rotina de trabalho escolar contemplou dezessete assuntos, dentre esses, destacaram-se o controle da entrada na escola, a mudança de horário de aula, a utilização da agenda escolar, a Caixa Escolar, a programação do encerramento de atividades escolares, os critérios de enturmação de alunos, a programação de encerramento do semestre, a utilização de internet por alunos e funcionários, o recebimento e utilização de materiais didáticos.

O tema participação em projetos de extensão interno e externo a UFU tiveram quatorze assuntos pautados, a discussão sobre a participação da ESEBA/UFU nos projetos “UFU Aberta”, “Dia DEX”, PROEB - SRE/MG, do Projeto Bem te Verde da Secretaria Municipal de Educação, e nos próprios seminários e cursos promovidos pela escola.

Sobre a adequação da ESEBA/UFU às normas institucionais da UFU e do Ministério da Educação (MEC) e, a organização de seu quadro de pessoal foram oito assuntos abordados em cada um desses temas, dos quais destacaram-se a rotatividade de funcionários, os desdobramentos da Gratificação de Incentivo a Docência (GID), a realização de concursos de professores substitutos, os critérios de liberação para qualificação docente.

Já sobre a programação de atividades comemorativas houve cinco assuntos pautados, dentre eles: o planejamento de atividades para o dia das mães, a páscoa, a festa junina, o dia dos pais e a semana da criança.

O tema avaliação também apresentou cinco assuntos que focalizaram a recuperação semestral e, por fim, houve a apresentação de projetos de ensino das Áreas de Conhecimentos que seriam trabalhados com os alunos da escola e informes sobre reuniões do Conselho Nacional dos Dirigentes dos Colégios de Aplicação (CONDICAp).

Destacou-se que, nestas reuniões do Conselho de Coordenadores de Área o assunto sobre a organização do trabalho escolar em ciclos, representou apenas dois dos sessenta e cinco assuntos pautados, ou seja, 3% da pauta definida para o ano 2000.

Desses sessenta e cinco assuntos pautados, trinta e sete foram informados pela Direção Escolar (57%), dez pelos Coordenadores de Área (15%), quatro pelo Vice Diretor (6%) e três pelo Coordenador de Núcleo (5%). Não foram encontrados registros de onze (17%) dos assuntos pautados. Do total de assuntos, apenas quinze (23%) foram discutidos nos seguintes espaços: dez (15%) assuntos foram discutidos no Conselho Pedagógico, quatro (6%) nas Áreas de Conhecimentos e um (2%) pela Direção e Vice Direção.

Na falta de outros documentos, uma correspondência, emitida em dezembro de 2000, pela Direção aos docentes da ESEBA/UFU (ESEBA/UFU, 2000) para anunciar uma proposta de medidas a serem discutidas e sugeridas alterações pelas Áreas de Conhecimento, as quais foram apresentadas e aprovadas em reunião do CPA. Esta tornou-se um documento importante, pois apontou para uma alternativa de mudança dessa realidade. Destaca-se que não foi encontrada a Ata da Reunião do CPA em que se discutiu e aprovou tais medidas que foram implantadas em 2001, o que prejudicou uma análise mais pontual deste processo.

Na referida correspondência, a Direção, orientada pelos estudos de Silva Nunes et al. (1999/2000), propôs que os professores e alunos se organizem por níveis ou ciclos, reorganizando a utilização dos espaços físicos, o quadro de professores e a distribuição de aulas/turmas, de maneira que cada professor ficasse trabalhando somente em um Ciclo.

Mantendo a escola no sistema seriado, foi organizado o trabalho docente de maneira que, cada docente trabalhasse em apenas um dos três ciclos. Essa estrutura forçou os professores a agruparem-se com os profissionais dos demais componentes curriculares, num mesmo espaço e tempo escolar, para estudarem, discutirem e planejarem coletivamente as questões presentes no ciclo em que atuavam. Sem alterar o sistema seriado, aproximou os alunos de um mesmo ciclo em um mesmo turno. Essas alterações são constatadas no PGI de 2001 (UFU. ESEBA, 2001b) que apresenta a proposta dos Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Em 2001, com a efetivação dessa organização de trabalho, foi criado o Conselho Acadêmico que veio a substituir o Conselho de Coordenadores de Área. Este Conselho foi concebido como órgão consultor e de planejamento dos assuntos acadêmicos e constituído pelo Diretor, pelas Coordenações Acadêmicas, representantes do Núcleo de Estudos da Infância e Adolescência (NEIA) e do Setor de Apoio ao Processo Educacional (SEAPE).

A Coordenação Acadêmica foi constituída pelo coordenador de cada Ciclo (Infância, Pré-adolescência e Adolescência), eleitos pelos docentes efetivos que atuam no respectivo Ciclo. Esta Coordenação tinha um colegiado, também denominado Reunião de Professores do Ciclo, no qual participaram todos os docentes que atuavam no mesmo ciclo. Tanto a Coordenação Acadêmica, quanto seu colegiado se reunia semanalmente. Nessas Reuniões de Professores do Ciclo, a Coordenação Acadêmica, enquanto o órgão responsável pela coordenação didático-pedagógica dos ciclos, constituiu-se em conjunto com o SEAPE parceiros nas orientações dos trabalhos e reflexões com os docentes de cada ciclo.

Nesse trabalho, optou-se por analisar as atas e súmulas das Reuniões de Professores do 2º Ciclo, por ser o grupo que apresentou um maior número de documentos sistematizados. Das quarenta reuniões previstas para serem realizadas em cada ano letivo, foram localizados registros da realização de quinze reuniões em 2001, trinta e nove reuniões no ano de 2002 e trinta e cinco reuniões em 2003, somando um total de oitenta e nove atas e súmulas analisadas. Nesse sentido, buscou-se compreender o que e como se materializou a discussão dos docentes deste ciclo sobre a organização do trabalho escolar.

Vale destacar que, nas anotações contidas nestas atas e súmulas, constatou-se a incidência de 107 assuntos no ano de 2001, 165 assuntos em 2002 e 178 assuntos em 2003, totalizando, assim, 450 assuntos discutidos durante os três anos de realização de Reuniões de Professores do 2º Ciclo.

Frente a essa quantidade e à necessidade de sintetizar esses dados, foi preciso categorizar os assuntos tratados nessas reuniões. Tomando como referência os eixos de investigação propostos neste estudo, chegou-se à definição de dez temas. A Tabela abaixo sintetiza, ano a ano, o percentual de assuntos presentes em cada um dos temas categorizados:

TABELA 4

Demonstrativo dos temas e do percentual de incidências de assuntos pautados nas Súmulas das Reuniões de Professores do 2º Ciclo nos anos de 2001, 2002 e 2003.

TEMAS PRESENTES NAS SÚMULAS DAS REUNIÕES DE PROFESSORES DO 2º CICLO	PERCENTUAL DE INCIDÊNCIAS DE ASSUNTOS			
	2001 ¹	2002 ²	2003 ³	TOTAL
Rotina do trabalho escolar	14,7%	11,1%	19,3%	45,1%
Organização do trabalho escolar em uma lógica diferente à seriada	0,7%	6,7%	3,1%	10,5%
Projetos de ensino e trabalhos de campo das Áreas de Conhecimento	1,6%	4,7%	3,3%	9,6%
Projeto Pedagógico na estrutura seriada	- x -	4,0%	4,2%	8,2%
Programação de atividades comemorativas	0,7%	4,2%	2,4%	7,3%
Dinâmicas de grupo (mobilização, aquecimento)	2,4%	1,8%	2,7%	6,9%
Sistema de avaliação da Escola	- x -	3,3%	1,6%	4,9%
Momentos de Estudo sobre temas específicos	3,8%	0,7%	0,2%	4,7%
Organização do quadro de pessoal	- x -	0,2%	2,2%	2,4%
Participação em projetos de extensão	- x -	- x -	0,4%	0,4%
TOTAL DE INCIDÊNCIA DE ASSUNTOS	450			
PERCENTUAL	100%			

FONTES: ¹ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. SETOR DE APOIO AO PROCESSO EDUCACIONAL – ESEBA/UFU. SEAPE, (2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 2001e, 2001f, 2001g, 2001h, 2001i, 2001j, 2001k, 2001l, 2001m, 2001n, 2001o). ²ESEBA/UFU. SEAPE, (2002a, 2002b, 2002c, 2002d, 2002e, 2002f, 2002g, 2002h, 2002i, 2002j, 2002k, 2002l, 2002m, 2002n, 2002o, 2002p, 2002q, 2002r, 2002s, 2002t, 2002u, 2002v, 2002x, 2002w, 2002y, 2002z, 2002aa, 2002ab, 2002ac, 2002ad, 2002ae, 2002af, 2002ag, 2002ah, 2002ai, 2002aj, 2002ak, 2002al, 2002am). ³UFU. ESEBA, (2003i, 2003j, 2003k, 2003l, 2003m, 2003n, 2003o, 2003p, 2003q, 2003r, 2003s, 2003t, 2003u, 2003v, 2003x, 2003w, 2003y, 2003z, 2003aa, 2003ab, 2003ac, 2003ad, 2003ae, 2003af, 2003ag, 2003ah, 2003ai, 2003aj, 2003ak, 2003al, 2003am, 2003an, 2003ao, 2003aq).

Dessa maneira, no eixo **organização do trabalho escolar**, com uma incidência de 66,2% do total de assuntos discutidos nas Reuniões de Professores do 2º Ciclo, foram abordados os temas referentes à rotina do trabalho escolar, organização do trabalho escolar diferente da estrutura seriada, discussão sobre o projeto pedagógico da escola conforme a estrutura seriada e a organização do quadro de pessoal da ESEBA/UFU. No eixo **processo de ensino aprendizagem**, com 17,3% dos assuntos discutidos, referiram-se aos temas que diziam respeito aos projetos de ensino e trabalhos de campo das Áreas de Conhecimento, à programação de atividades comemorativas, à participação em projetos de extensão e, à participação em projetos de extensão. Já o eixo **avaliação**, com 4,9% dos assuntos discutidos nas Reuniões dos Professores do 2º Ciclo, abordou o tema sistema de avaliação da ESEBA/UFU. Por fim, o eixo **perfil do professor e aluno**, com 4,7% de incidência dos

assuntos discutidos, contemplou o tema momentos de estudo. Destacou-se, com uma incidência de 6,9% de presenças nestas reuniões, a realização de dinâmicas de aquecimento e mobilização do grupo de professores com a utilização de textos, fábulas e letras de músicas.

Destacou-se ainda que, dos 450 assuntos pautados nessas reuniões, 62% tiveram o caráter informativo e 38% foram discutidos e encaminhados pelos docentes presentes nestas reuniões. Dos assuntos de caráter informativo, 69% dos assuntos foram repassados para a Coordenação de Ensino da Pré-adolescência; 18% dos assuntos foram repassados pela Direção da Escola; 9% pelos docentes que trabalham no Ciclo, 2% pelo SEAPE e, 1% dos assuntos foram informados pela Assessoria Pedagógica de Ensino e Coordenação de Ensino da Adolescência.

No que diz respeito ao eixo **organização do trabalho escolar**, o tema da rotina escolar apresentou-se como o de maior presença nas Reuniões Professores do 2º Ciclo. Com a incidência de 203 assuntos tratados, o que corresponde a 45,1% do total de assuntos discutidos, destacaram-se principalmente os que estavam voltados para a orientação do professor no planejamento e organização da escala de acompanhamento do recreio orientado; a programação, realização e avaliação das reuniões com pais de alunos; o relacionamento humano entre professor/professor e professor/aluno; a organização do espaço de aula; definições de procedimentos a serem adotados frente às questões disciplinares dos discentes; horário e plano de trabalho do docente; horário de reuniões do ciclo e a definição quanto à utilização de material didático.

Outros assuntos também estiveram presentes no tema rotina do trabalho escolar. Dentre eles, a avaliação do processo programado e vivido durante a realização das reuniões de ciclo: decisões coletivas, horários, nível de participação dos docentes nestas reuniões; a discussão sobre o objetivo, metodologia e recursos do Conselho de Classe; orientações sobre a realização do Estágio Supervisionado; a utilização da agenda e uniforme escolar; a definição de professor referência para cada turma; informes referente à Associação de Pais e Mestres, a substituição de componentes de Comissões Especiais e ao processo eleitoral para a função de Direção Escolar; enturmação de alunos e etc.

O tema referente à organização do trabalho escolar numa lógica diferente à seriada, apresentou 47 assuntos, o que equivale a uma incidência de 10,5% do total dos assuntos registrados nas Reuniões de Professores do 2º ciclo, diziam respeito à discussão da organização do trabalho na lógica dos ciclos. Dentre os assuntos, apresentaram-se com maior

incidência aqueles voltados para a avaliação diagnóstica do processo de implantação dos ciclos na escola; a discussão dos princípios norteadores dos ciclos; os estudos realizados sobre propostas da Escola Sagarana, Escola Candanga, Escola Cidadã e as Áreas da Pré-Escola, 1ª e 2ª Série e Educação Física da ESEBA/UFU, os quais discutem a organização do trabalho escolar; o processo de avaliação nos ciclos; o levantamento de prioridades e maneira de conduzir os trabalhos para a construção do Projeto Político Pedagógico.

Além desses, outros assuntos de menor incidência se apresentaram na discussão da organização do trabalho escola na lógica dos ciclos. Dentre eles, estão aqueles voltados para discutir sobre os eixos temáticos, os princípios políticos-pedagógicos, as fases de formação, a estrutura curricular dos ciclos; a organização do Projeto de Extensão, dos Fóruns de Classe e propostas de trabalhos integrados; a definição de princípios, habilidades e competências para o 2º ciclo; a discussão sobre os projetos de trabalhos interdisciplinares; a revisão do horário e do objetivo do trabalho pedagógico realizado na Oficina de Linguagem; o registro sobre o papel de cada ciclo no processo de desenvolvimento humano e o registro sobre a função da área de conhecimento na formação do aluno.

O tema voltado para a discussão do Projeto Pedagógico na estrutura seriada apresentou-se com a incidência de 37 assuntos tratados, o que corresponde a 8,2% do total de assuntos discutidos. Destacaram-se os assuntos relacionados com a discussão sobre o papel do SEAPE no processo educativo; a definição de cronograma para o desenvolvimento de atividades propostas nestas reuniões; a apresentação das propostas de trabalho de cada componente curricular; a discussão sobre o Planejamento Pedagógico Transdisciplinar; os planejamentos de cada série, bem como a definição dos objetivos, concepções e justificativa de cada componente curricular; a definição de habilidades e competências em cada componente curricular e o planejamento de trabalhos interdisciplinares.

Com relação ao tema que tratou da organização do quadro de pessoal, observou-se a incidência de onze assuntos, o que corresponde a menos de 2,4% do total de assuntos tratados nestas reuniões. Os mesmos se referiram à definição dos critérios para qualificação docente; a discussão sobre o Programa de Qualificação Docente – PQI; a carreira do docente de 1º e 2º graus; o movimento grevista dos docentes e técnicos-administrativos: informes, paralisações, greve e sobre a Gratificação de Incentivo à Docência (GID).

Com a análise sobre os assuntos discutidos nas Reuniões dos Professores do 2º Ciclo entre os anos de 2001 a 2003, foi possível constatar que, mesmo o eixo organização do

trabalho escolar ter sido o que apresentou o maior número de assuntos nesse espaço de discussão entre os professores que trabalham no 2º ciclo – 66,2% dos assuntos discutidos nos três anos de reuniões – ao investigar o quê e como ocorreram as discussões sobre a organização do trabalho escolar, deparou-se com a materialização de duas questões cruciais.

A primeira diz respeito aos assuntos tratados nesse eixo de investigação. Constatou-se que, se por um lado, de todos os assuntos presentes, o tema da rotina do trabalho escolar foi o que ocupou o maior espaço e tempo das Reuniões dos Professores do 2º Ciclo. Por outro lado, as discussões sobre a organização do trabalho escolar na lógica dos ciclos ficaram restritas a 10,5% de todos os assuntos discutidos nessas reuniões. Pode-se afirmar que, mesmo sendo discutidos assuntos relacionados à organização do trabalho escolar na lógica dos ciclos, o que prevaleceu, conforme as súmulas dessas reuniões, foi a incidência – aproximadamente 84% – de assuntos que se distanciaram desse tema. Essa afirmação se justifica pelo fato de, por um lado, ao investigar esse eixo de investigação, deparar com uma maior incidência de assuntos voltados para atender e resolver os problemas presentes na rotina do trabalho escolar – 68,1%, a definição de cronograma, planejamento e propostas de trabalho para cada componente curricular – 12,3%, e a discussão sobre os critérios de qualificação, carreira docente e movimento grevista – 3,6% dos assuntos tratados nesse eixo de investigação.

Por outro lado, ao compararmos com todos os temas presentes nas súmulas das reuniões de professores do 2º ciclo, de um total de 450 incidências de assuntos presentes nesses espaços, apenas 47 assuntos se referiram à organização do trabalho escolar numa lógica diferente à seriada. Ou seja, houve a constituição de espaços para que os professores, coletivamente, aprofundassem seus estudos e debates sobre o processo e implantação de ciclos na ESEBA/UFU, mas o que veio a prevalecer, foi o debate de assuntos que se distanciaram desse propósito.

A segunda constatação refere-se à forma como ocorreram as discussões dos assuntos pautados nessas reuniões. Mesmo percebendo que os assuntos de caráter informativo prevaleceram sobre os assuntos a serem discutidos (62% e 38% respectivamente), vale destacar o fato de, ao identificar a origem da definição das pautas e assuntos a serem informados e discutidos nestes espaços, constatou-se que 87% desses assuntos foram apresentados pela Coordenação Pedagógica destas reuniões e pela Direção escolar. Além de explicitar o caráter informativo destas reuniões, este fato aponta tanto para a presença de certa

dicotomia entre os que pensam e os que fazem, quanto para a manutenção da presença de uma estrutura hierarquizada da construção do conhecimento. Apesar de perceber um avanço no sentido de ampliar a participação do professor nesse processo, percebeu-se também que o processo de tomada de decisão na definição das pautas que seriam informadas e debatidas ainda permaneceu centrado nas mãos daquelas pessoas que coordenam esse processo – 391 dos 450 assuntos pautados foram definidos pela Direção e Coordenação Pedagógica.

Outro documento analisado foi a Proposta do Sistema de Avaliação da ESEBA/UFU. Como resultado dos estudos de uma Comissão Interna, formada por um grupo de quatro docentes, este documento sugere mudanças nesse sistema para o ano de 2002. Segundo ele, foi necessário realizar este trabalho pelo fato de que nas

Reflexões que se desenvolveram durante o ano de 2001 nos encontros dos docentes da ESEBA, não conseguiram apontar alterações consistentes na prática avaliativa, motivo pelo qual o grupo optou por designar a uma comissão o desafio de construir uma proposta que deverá ser analisada, discutida e possivelmente, aprovada pelo colegiado da escola. (UFU. ESEBA, 2002f, p. 2)

Essa proposta (UFU. ESEBA, 2002f) foi socializada nas Áreas de Conhecimento para serem apreciadas, sugerir alterações e encaminhá-las para discussão e aprovação em reunião do CPA, realizada em abril de 2002.

No que diz respeito à organização do trabalho escolar, essa proposta de avaliação da aprendizagem manteve a organização seriada, propôs a divisão trimestral dos 200 dias letivos; a implantação da avaliação somativa (66% do total) e formativa (33% do total); a implantação da recuperação simultânea, com substituição de notas, para aqueles alunos que apresentarem dificuldade de aprendizagem e não obtiveram um rendimento superior a 60% na avaliação somativa.

Este documento propôs, também, a implantação dos Fóruns de Classe, que deveriam acontecer trimestralmente, envolvendo os discentes e docentes que trabalham numa mesma série/turma. Esses Fóruns tinham a função de contribuir com o processo avaliativo, subsidiando as informações e observações necessárias à avaliação formativa. No CPA (UFU. ESEBA, 2002a, p. 2), essa proposta foi praticamente aprovada na sua íntegra, sendo alterado somente o “percentual a ser atribuído à avaliação somativa e formativa,” o qual foi aprovado o percentual de 80% e 20% respectivamente.

Os últimos documentos – ESEBA/UFU. CA. SEAPE, (2002) e UFU. ESEBA, ([2002h]) – estão relacionados com o processo desencadeado pelo Conselho Pedagógico – composto pela Direção, Coordenação Acadêmica e SEAPE – para avaliar a implantação do Ciclo de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano na Escola.

O primeiro refere-se à Avaliação Diagnóstica do processo de implantação dos ciclos na ESEBA/UFU. Esse documento foi construído a partir do resultado da compilação e análise dos dados retirados de um questionário, entregue em 2001, a todo o quadro docente da escola. Nesse questionário, foi solicitado que os docentes avaliassem esse processo e que apontassem aspectos que facilitaram e dificultaram sua participação, o processo pedagógico e administrativo vividos durante a implantação dos ciclos na ESEBA/UFU.

Após a leitura e análise desses questionários, as Coordenadoras Acadêmicas e o SEAPE identificaram quatro sistemas²², denominados de sistema de implantação, operacional, de gestão administrativa e de gestão acadêmica. Tomando como referência a frequência de respostas presentes nas justificativas explicadas pelos professores, essa equipe copilou e hierarquizou em cada um dos sistemas por eles definidos, os aspectos facilitaram e/ou dificultaram, tanto na participação individual do docente no processo de implantação de ciclos na ESEBA/UFU, quanto os aspectos que estiveram presentes em todo o processo pedagógico e administrativo trabalhado coletivamente. A tabela 05 sintetiza esse processo, categorizando as respostas dos professores e professoras em cada um dos quatro sistemas definidos por essa equipe de trabalho.

²² Apesar do documento analisado não explicitar o conceito e a justificativa da utilização das denominações destes sistemas, percebe-se que o Sistema de Implantação está relacionado com a avaliação da participação do docente no processo de implantação dos ciclos na ESEBA/UFU. O Sistema Operacional se relaciona com a organização do tempo, espaço e trabalho escolar nesta escola para efetivar a implantação dos ciclos. Já o Sistema de Gestão Administrativa diz respeito à maneira como a Direção vêm agindo, frente à organização do trabalho escolar. Por fim, o Sistema de Gestão Acadêmica se refere aos trabalhos desenvolvidos pela Coordenação Acadêmica.

TABELA 5

Demonstrativo da frequência de respostas e percentual dos aspectos que facilitaram e dificultaram o processo de implantação dos ciclos, conforme o resultado da Avaliação Diagnóstica da implantação de ciclos na ESEBA/UFU.

SISTEMAS	ASPECTOS FACILITADORES		ASPECTOS DIFICULTADORES	
	Frequência	%	Frequência	%
SISTEMA OPERACIONAL	100	32,8	65	21,3
SISTEMA DE IMPLANTAÇÃO	14	4,6	100	32,8
SISTEMA DE GESTÃO ADMINISTRATIVA	08	2,6	10	3,3
SISTEMA DE GESTÃO ACADÊMICA	08	2,6	00	0,0
TOTAL	130	42,6	175	57,4
TOTAL DE INCIDÊNCIAS			305	
PERCENTUAL			100%	

FONTE: ESEBA/UFU. CA. SEAPE, (2002).

Pode-se observar a predominância dos aspectos dificultadores sobre os facilitadores e a predominância do sistema operacional sobre os demais. No que se refere à organização do trabalho escolar, o Sistema Operacional apresentou as Reuniões de Grupo de Professores em cada Ciclo – 26% de frequência das respostas – como sendo o principal aspecto facilitador desse processo de implantação. Conforme o documento analisado, essas reuniões favoreceram certa unidade em cada ciclo pois,

os dados indicam como elementos importantes: o horário comum pré-estabelecido; o número de aulas e de turma/professor/a; os quais favorecem o encontro do grupo e a aproximação dos profissionais. Partindo do pressuposto teórico de que a construção do conhecimento quando partilhada, propicia a integração dos diversos componentes curriculares, acredita-se que a troca, o diálogo, a negociação de idéias, a superação dos contrastes e das diferenças, a sincronia do grupo são aspectos facilitadores para as mudanças. Os dados também apontam que o desenvolvimento de reuniões mais dinâmicas propiciam a construção de regras de convivência interpessoal. (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002, p. 2).

O Sistema Operacional apontou três aspectos dificultadores. O primeiro refere-se à descontinuidade do processo de implantação – 7,2% da frequência de respostas, que levaram à interrupção das discussões nos ciclos, indicando fatores externos, como a greve das Instituições Federais de Ensino Superior, mas identificando também outros fatores como “a preponderância de questões cotidianas em detrimento de questões mais amplas e necessárias à efetivação da proposta”, e “a não realização de encontros com pais, conforme compromisso inicial da escola, para discussões relacionadas à implantação de ciclos.” (ESEBA/UFU. CA.

SEAPE, 2002, p. 5). O segundo refere-se às reuniões do grupo de professores em cada ciclo – 4,2% das incidências de respostas, pois, segundo a Coordenação Pedagógica (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002, p. 5), nas respostas foram destacadas: “falta de objetividade, as conversas paralelas e o não cumprimento de horários estabelecidos”, o que interferiu no aprofundamento das discussões e avanços significativos no decorrer desse processo. Por fim, o terceiro aspecto dificultador do Sistema Operacional diz respeito à implantação do Projeto Político Pedagógico, pois foi considerado o “tempo insuficiente de reuniões para discussões, análise e planejamento” e a “falta de espaços para relatos de experiência” dos professores da ESEBA/UFU – 3,6%.

No bloco da categoria Sistema de Implantação não foi encontrado nenhum aspecto facilitador que destacasse a organização do trabalho, espaço e tempo escolar, porém, ao observar os aspectos dificultadores, percebeu-se que o aspecto Individualismo x Coletividade – com 10,5% de frequência das respostas apresentou dados relevantes relacionados com a “sobreposição de projetos individuais aos coletivos; pouca integração entre os ciclos; a forma de organização dos professores por área de conhecimento; a forma de agrupamento de professores de 3ª, 4ª e 5ª séries não garantiu a coerência”, como os que sinalizaram interferir negativamente na organização do trabalho escolar. (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002, p. 4).

Na categoria Sistema de Gestão Administrativa, a descentralização foi o único aspecto facilitador destacado. Com 2,6% das respostas, os professores consideraram que a Direção teve empenho em proporcionar certa autonomia, flexibilização e reestruturação administrativa, criando assim, um ambiente mais democrático. Apesar dessa incidência, a equipe organizadora desse documento considera que,

a preponderância do aspecto descentralizador no Sistema de Gestão Administrativa, nos leva a acreditar na construção de gestão democrática na ESEBA, tão propagada e almejada pelos profissionais da educação. O modelo tradicional, centralizado e burocrático, cede espaço ao modelo democrático, repercutindo na reestruturação administrativa, na conquista da autonomia e ambiente de maior participação da comunidade escolar. Pelas manifestações registradas percebe-se, ainda que lentamente, tem-se feito o exercício democrático, favorecendo aos profissionais desta Instituição ambiente e oportunidade de diálogo. (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002, p. 3).

Ao analisar os aspectos dificultadores dessa categoria, destacou-se como o aspecto de maior relevância a “indefinição dos papéis e atribuições das funções exercidas pelos profissionais da equipe administrativa, acadêmica e de apoio pedagógico.” Esse aspecto, que

corresponde a 2% do total de respostas, levou o grupo que sistematizou este documento, a apontar que esta dificuldade pode estar relacionada com a

Internalização de modelos antigos pautados em papéis mais burocráticos, técnicos e pouco pedagógicos e ainda, de especialistas clínicos e não institucionais. [...] o desconhecimento e a incorporação de ‘novas’ atribuições previstas pelo ‘novo’ Regimento; a pouca integração e descontinuidade dos processos de discussões sobre as atribuições, os limites e a autoridade entre os profissionais que compõem esta equipe. (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002, p. 6).

Os demais aspectos dificultadores do Sistema de Gestão Administrativo referem-se à inadequação do espaço físico para proporcionar maior proximidade entre a Coordenação Acadêmica e os professores – 0,7%; ao distanciamento da Vice-Direção do processo e ao medo do uso da autoridade por parte da Direção – 0,7%. Por fim, a categoria que teve a menor incidência de respostas, foi o Sistema de Gestão Acadêmica. Nela foi destacado o aspecto das relações intermediadas e valorizadas pela articulação entre a Coordenação Acadêmica e o SEAPE – 2,6% de incidência de respostas.

Como conclusão, este documento apontou para as seguintes necessidades:

1º) Avançar da implantação de ciclos para a implementação. 2º) Manter as reuniões sistematizadas semanalmente. 3º) Fortalecer as reuniões de ciclos como fóruns de debates, discussões, planejamentos, avaliações das metas e ações previstas no Plano de Ações 2002. 4º) Priorizar discussões acerca de: reorganização curricular, metodologias a serem adotadas, sistema de avaliação em ciclos. Para que haja avanços da fase de implantação para a implementação, torna-se necessário que se discuta, **coletivamente**, os objetivos, metas e ações a serem desenvolvidas em 2002. (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002, p. 7, grifo do autor).

Posteriormente à apresentação e discussão destes dados nos três ciclos, a Coordenação Acadêmica e o SEAPE consideraram estas mesmas categorias – Sistema de Implantação, Operacional, Gestão Administrativa, Gestão Acadêmica, para fundamentar um Consolidado de Avaliação Diagnóstica dos Ciclos (UFU. ESEBA, [2002g]) abordando tanto questões mais amplas - com propostas de soluções a serem alcançadas a longo prazo, quanto às questões presentes no interior da escola, que requeriam soluções imediatas.

Com a perspectiva de estabelecer metas e ações voltadas para as questões presentes no cotidiano escolar, a Coordenação Acadêmica e o SEAPE estabeleceram como objetivo geral a necessidade de

construir coletivamente o Projeto Político-Pedagógico da ESEBA na perspectiva de ciclos, a partir dos estudos teóricos e das experiências vividas, visando adequá-lo às novas demandas da Escola e da sociedade contemporânea, estabelecendo ações que garantam a solução de questões emergentes no cotidiano escolar [...]. (UFU. ESEBA, [2002g], p. 1).

Para iniciar esse processo de construção do PPP da ESEBA/UFU, foram destacados seis objetivos específicos emergentes da realidade escolar apontando metas, ações, seus coordenadores e pessoal envolvido, os quais apontam para a necessidade de

Envolver pais e mães, corpo discente e servidores técnicos-administrativos da ESEBA na construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola. Buscar referenciais teóricos, metodológicos e práticas bem sucedidas que possam viabilizar a implementação do ciclos. Viabilizar ações para a superação de questões que surgem na prática cotidiana da escola. Articular junto aos professores(as) as questões teórico/metodológicas dos componentes curriculares. Delimitar os papéis e atribuições específicas da Direção, Vice-Direção, Coordenação Acadêmica, SEAPE, Serviço Social e Professores (as). Revitalizar o NEPEIA enquanto espaço de produção de conhecimento na ESEBA. (UFU. ESEBA, [2002g], p. 2-6).

No que diz respeito ao segmento responsável pela coordenação da ação proposta evidenciou-se, por um lado, que a Direção continuou prevalecendo na coordenação das ações a serem empreendidas, por outro lado, tanto a Vice-Direção e os professores, quanto os demais segmentos dessa comunidade escolar, não estiveram presentes nesse momento de coordenar o desenvolvimento de cada objetivo proposto.

Com relação ao segmento que se apresenta como o mais envolvido na construção desse processo, percebeu-se que continua sendo grupo de professores da escola e o Setor de Apoio ao Processo Educacional (SEAPE). Por sua vez, essa proposta aponta para uma relativa ampliação da participação de outros segmentos, principalmente a dos alunos e pais quando comparados com os técnicos-administrativos da escola. A tabela abaixo apresenta os objetivos, os responsáveis pela ação e o pessoal envolvido.

TABELA 6

Relação entre os objetivos específicos para Construção do PPP na ESEBA/UFU, os responsáveis pela coordenação das ações a serem desenvolvidas e os segmentos da comunidade envolvidos no processo.

OBJETIVOS	COORDENAÇÃO DA AÇÃO						PESSOAL ENVOLVIDO															
	Direção	Vice-Direção	Coord.Acad.	SEAPE	Serv. Social	Professores	Direção	Vice-Direção	Coord.Acad.	SEAPE	Serv. Social	Professores	Alunos	Pais e Mães	Téc. Admin	Rep. Profes.	Rep. Prof. ciclo	Rep. Alunos	Rep. Pais/Mães	Rep. Téc. Adm	Comissão Inter	
1) Envolver segmentos da comunidade na construção PPP	X				X				X	X		X	X	X	X	X		X	X	X		
2) Buscar referenciais teóricos, metodológicos e práticas bem sucedidas	X		X	X			X			X		X	X	X	X		X					
3) Viabilizar ações para superar questões da prática escolar			X	X	X		X		X	X	X	X	X	X								
4) Delimitar papéis e atribuições de funções específicas	X							X	X	X	X	X	X									
5) Articulação de questões teórico/metodológica dos conteúdos	X		X						X	X	X	X				X						
6) Revitalizar o NEPEIA	X								X	X	X	X										X

FONTE: UFU. ESEBA, ([2002h]).

Dentre os objetivos, percebeu-se que o primeiro, terceiro, quarto e sexto objetivos apontados na tabela, estão voltados para a organização do trabalho escolar. Para atender ao primeiro objetivo, foi estipulado como meta e ações a realização de reuniões gerais com cada segmento da comunidade escolar. Além da participação dos docentes, foi ampliada para os pais, discentes e servidores técnicos-administrativos, e a realização de uma avaliação diagnóstica para auxiliar na construção do Projeto Político Pedagógico.

O terceiro objetivo apontou seis metas, das quais quatro estavam programadas para serem concluídas até janeiro de 2003. A primeira, voltada para o redimensionamento o sistema de avaliação, depreende ações de implementação dos Fóruns de Classe, sistema trimestral de avaliação e a Recuperação Simultânea. A segunda meta buscou definir a proposta curricular a partir de complexos temáticos, tendo como ação a implementação do trabalho interdisciplinar reordenando os componentes curriculares. A terceira meta buscou otimizar a participação do aluno na vida escolar, definindo como espaços para sua efetivação a “organização e operacionalização do Fórum de Representantes de Classe e do Grêmio

Estudantil” (UFU. ESEBA, [2002g], p. 3); e a última propôs a ampliação das ações culturais e recreativas aos alunos, elaborando um projeto de recreio orientado e/ou cultural em conjunto com os alunos do 3º ciclo.

As outras duas metas se referem à ampliação da participação efetiva da família na vida escolar de seus filhos, propondo a realização de encontros, palestras, oficinas e outras dinâmicas que estimulem a participação das famílias dos educandos; e a adoção de estratégias que visam ao atendimento dos educandos com dificuldades na aprendizagem e nos aspectos afetivo e social, propondo a realização de ações que vão desde a realização de avaliações diagnósticas dos alunos para subsidiar a construção de projetos no interior da escola ou sugerir encaminhamentos a outros profissionais da comunidade, até a constituição de outros espaços – oficinas psicopedagógicas e grupos de trabalhos – com alunos que apresentam essas dificuldades.

Para o quarto objetivo, a Coordenação Acadêmica e o SEAPE propuseram como primeira meta a “redefinição das atribuições da Direção, Vice-Direção, SEAPE, Serviço Social, Coordenação Acadêmica e Professores até dezembro de 2002.” (UFU. ESEBA, [2002g], p. 4). Como estratégia para atingir a essa meta, foi sugerida a realização de reuniões coletivas entre estes segmentos, as quais seriam orientadas pelo Regimento Interno; a ampliação da participação da Direção e Vice-Direção nas reuniões de série, de ciclo e dos demais eventos da escola e, por fim, a participação da “Coordenação Acadêmica em questões ou conflitos vivenciados nas áreas ou nos conteúdos específicos.” (UFU. ESEBA, [2002g], p. 5). Como segunda meta, propôs a retomada do papel do docente enquanto gestor da prática pedagógica, principalmente no que se refere aos encaminhamentos disciplinares. Para tal, apontou como principal ação a necessidade de rever os encaminhamentos e procedimentos adotados pelos professores com relação às questões disciplinares dos alunos.

Por fim, o sexto objetivo propôs a revisão do Regimento do NEPEIA e a retomada da sua coordenação até dezembro de 2002. Para tais metas, sugere a constituição de uma Comissão para revisar seu Regimento e promover o processo de escolha de sua diretoria.

Concluindo, ao final da análise sobre o eixo organização do trabalho escolar dos documentos encontrados no período de 1997 a 2003 – PGIs, Atas das reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo, súmulas de reuniões do Conselho de Coordenadores de Área, pautas e súmulas das Reuniões de Professores do 2º Ciclo, Correspondência, Relatórios de Coordenação Acadêmica e Comissões Internas, textos produzidos como síntese do processo –

somente no artigo de Silva Nunes et al. (1999/2000), no PGI de 2001, documento de Avaliação Diagnóstica: Implantação de Ciclos (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002) e no Consolidado da avaliação diagnóstica dos ciclos (UFU. ESEBA, [2002g]) estão presentes as maiores aproximações das reflexões e propostas que objetivam alterar a lógica seriada para a ESEBA/UFU.

Mesmo assim, por mais que esses últimos quatro documentos apontassem para a construção e avaliação de propostas de implementação de uma estrutura que propunha a organização do trabalho escolar na ótica dos ciclos, os mesmos explicitaram as tensões, as contradições e a complexidade de lidar com esse assunto que busca romper com a estrutura seriada vigente no interior da escola.

Se por um lado, mesmo constatando que nas Reuniões de Professores do mesmo Ciclo, houve uma maior incidência de assuntos discutidos sobre a organização do trabalho escolar diferente da estrutura seriada, o que se percebeu neste e nos demais documentos analisados – PGIs, atas das reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo, súmulas de reuniões do Conselho de Coordenadores de Área, a Correspondência que propunha a implantação de medidas amplas para 2002, os Relatórios de Coordenação de Acadêmica e Comissões Internas – foi a predominância de discussão sobre temas e assuntos que se distanciaram deste propósito.

Além disso, discutiu-se muito mais sobre aspectos relacionados com a rotina do trabalho escolar, adaptações no projeto pedagógico dessa estrutura, sobre propostas de projetos de ensino e trabalhos de campo a serem realizados com os alunos, programação de atividades comemorativas, sistema de avaliação da escola na estrutura seriada, organização do quadro de pessoal, a participação ou não em projetos de extensão, além da realização de dinâmicas de grupo e momentos de estudos sobre temas previamente definidos e acordados entre os professores; do que como efetivar, de fato, a organização do espaço de trabalho de toda a comunidade escolar, aqui entendida como todos os segmentos sociais que a compõe. Nesse sentido, as discussões sobre organização do trabalho se aproximaram da lógica de adequar e até reforçar a lógica de uma estrutura seriada, do que contribuir para sua superação. Constatou-se, também, que o processo de tomada de decisão ainda permaneceu centrado nas mãos daqueles que o coordenam, ou seja, na Direção Escolar e, no espaço das Reuniões de Professores do mesmo Ciclo, nas Coordenadoras Pedagógicas.

Por outro, ao analisar os documentos que avaliaram e propuseram metas e ações para implementação dos ciclos na ESEBA/UFU, mesmo ocorrendo a predominância dos aspectos dificultadores sobre os facilitadores e do sistema operacional sobre os demais, os professores da ESEBA/UFU avaliaram que os espaços criados para que os professores pudessem reunir com seus pares – 26% de frequência das respostas – foi o principal aspecto que facilitou o início desse processo, pois, favoreceram a aproximação entre os professores que atuam num mesmo ciclo e a integração dos diversos componentes curriculares, prevalecendo o diálogo e a negociação de idéias frente à busca da superação dos contrastes e das diferenças presentes no interior de cada grupo de professores.

Estes documentos ressaltaram a importância da manutenção e ampliação dessas reuniões de professores; bem como a necessidade de envolver os demais segmentos da comunidade escolar – pais, discentes e técnicos-administrativos – na construção do Projeto Político Pedagógico da Escola. Destacaram também a necessidade de viabilizar, no coletivo de professores, ações que superem dificuldades presentes no cotidiano escolar; delimitar as funções dos profissionais da educação e; revitalizar os espaços de produção de conhecimento no interior da ESEBA/UFU.

Porém, apesar de observar a ampliação da participação dos alunos, pais e os técnicos-administrativos nas metas e ações estabelecidas para implementação dos ciclos na ESEBA/UFU, percebeu-se que a Direção Escolar continuou prevalecendo na coordenação das ações a serem empreendidas e que o segmento que é mais envolvido na construção desse processo continua sendo o corpo de professores da escola e o SEAPE.

4.2 O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA ESEBA/UFU

No que se refere ao processo de ensino aprendizagem, foi analisado nos documentos da ESEBA/UFU, a organização de seu currículo e seu conteúdo e se esta organização permitiu, ou não, a aproximação com a proposta do trabalho escolar diferente da lógica seriada.

Nas apresentações dos PGIs – UFU. ESEBA (1997h, 1998, 1999, 2000c e 2001b) observou-se a presença de discursos referentes tanto à intenção de propiciar mudanças na

estrutura curricular e organizacional da ESEBA/UFU, quanto da manifestação das dificuldades encontradas para qualquer efetivação das mesmas.

Caracterizando a função da escola como um espaço privilegiado de formação do cidadão, esses documentos defendem que a mesma deve contribuir para a

formação de um homem/cidadão crítico, criativo, que domine o conhecimento acumulado pelas gerações; que saiba trabalhar em grupo, que tenha valores humanos como respeito / solidariedade / reciprocidade; que atue na sua própria formação e na transformação da atual sociedade. (UFU. ESEBA, 2000c, p. 6).

Para conseguir tal feito, foram encontradas afirmações nos PGIs voltadas para os profissionais que trabalham na ESEBA/UFU, defendendo que os mesmos devem rever seus “referenciais e valores e a política educacional desenvolvida pelo Governo, a fim de que os investimentos, principalmente na Educação Básica, sejam garantidos.” Esses documentos reconheceram que é complexo o movimento de efetivação de qualquer mudança no interior da escolar pois, “toda e qualquer mudança, por mais simples que possa aparecer, tem que haver no discurso acadêmico, fundamentação teórica e coerência, diagnóstico da realidade escolar, possibilidades financeiras, físicas, materiais e humanas para realizá-las.” (UFU. ESEBA, 1999, p. 5).

Frente a essa compreensão, os PGIs de 1997 a 2000 apontam como prioridades para o ensino, a necessidade de adequar e definir suas metodologias e seu sistema de avaliação. Para isso, defenderam que a LDB/1996 e os programas educacionais públicos que foram revistos devem ser a referência da efetivação desse processo.

A estrutura pedagógica da ESEBA/UFU presente nesses documentos é marcada pela disciplinaridade, privilegia o pensamento lógico matemático e a racionalidade em detrimento do desenvolvimento integral do aluno. É organizada e apresentada por Área de Conhecimento, na qual, cada componente curricular explicita seus objetivos gerais e os do conteúdo, sua opção metodológica, seus projetos de ensino, pesquisa, extensão e eventos, sua proposta de formação docente em serviço, os procedimentos avaliativos a serem utilizados no processo de ensino aprendizagem com o aluno e frente ao planejamento da própria área, e suas referências bibliográficas.

Dessa forma, nestes PGIs, não foi constatada nenhuma mudança no processo de ensino aprendizagem, na organização de seu currículo e conteúdo que indique uma tentativa

de superar a organização seriada. Como no eixo de investigação anterior, o que se percebeu, foi que as mudanças que ocorreram nesse período, buscaram mais a atender necessidades locais e adaptar-se ao artigo 24 da LDB/1996, do que alterar significativamente a lógica seriada.

Foi somente no Programa Global Integrado de 2001, que foram materializadas as primeiras críticas pontuais frente à estrutura pedagógica seriada. Dentre as críticas, o PGI de 2001 aponta:

Essa estrutura reproduz o conhecimento adquirido de forma linear, etapista, hierarquizada de acordo com a noção de tempo puramente cronológico, ou seja, controlado pelo tempo do relógio. Nessa concepção de educação os saberes escolares são considerados prontos e acabados. São transmitidos aos educandos em doses pré-estabelecidas, sem levar em conta os conhecimentos prévios e os espaços de construção de conhecimentos dos alunos. Cabe a esses apenas assimilar o conhecimento que lhe é transmitido. (UFU. ESEBA, 2001b, p. 2).

Segundo o PGI de 2001 (UFU. ESEBA, 2001b, p. 2), a estrutura dos Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano procuram romper “com a seriação e introduz um novo modelo curricular, em uma outra perspectiva educacional e em novos modos de ocupar o tempo e o espaço escolar.”

O que se refere ao processo de ensino aprendizagem, esse documento reforçou os princípios apontados pelo artigo de Silva Nunes et al. (1999/20000), definindo como prioridades acadêmicas de ensino os seguintes objetivos a serem alcançados no ano letivo de 2001:

Buscar construir o conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, promovendo a socialização dos saberes, superando rupturas nas diferentes áreas de conhecimento, percebendo o aluno de maneira globalizante, buscando, estudando e implementando formas alternativas que rompem com a estrutura atual. Adotar a Metodologia de Projetos como mais uma estratégia de ensino integradora das diferentes áreas de conhecimento. Implementar o processo de Reestruturação Curricular, buscando ampliar a concepção de escola para espaço integrante e indissociável dos aspectos que compõem a totalidade social, [...]. Apontar linhas gerais e diretrizes orientadoras para que cada área de conhecimento, respeitando a estrutura e organização dos ciclos, possa elaborar seu plano de trabalho na discussão coletiva com as demais áreas. (UFU. ESEBA, 2001b, p. 9).

Mesmo sinalizando para a efetivação de um currículo que tenha “como base os conhecimentos das disciplinas, que compõem o núcleo comum e a parte diversificada e os complexos temáticos retirados das práticas sociais e do conjunto de problemas da atualidade e

do cotidiano” (UFU. ESEBA, 2001b, p. 55), este documento apontou para uma adaptação dessa proposta “expressa através de um conjunto de atividades que, de maneira direta ou indireta, devem interferir no processo de criação, produção, transmissão e assimilação de conhecimentos” (UFU. ESEBA, 2001b, p. 03).

Além disso, manteve a estrutura seriada, na qual suas grades curriculares agruparam os conteúdos, os números de aulas semanais, anuais e carga horária em cada ciclo correspondente. Sua estrutura pedagógica também foi adaptada, incorporando os objetivos gerais de cada ciclo, mantendo seus componentes curriculares com seus objetivos e os procedimentos avaliativos.

A sistematização do PGI de 2001 explicita tanto as intenções e propostas de ações do grupo envolvido no processo de construção e implantação do Projeto Político Pedagógico da ESEBA/UFU, quanto à expectativa de participação do mesmo no processo a ser desenvolvido, pois considera que “os caminhos a serem percorridos e os resultados a serem obtidos, dependerão da capacidade e disponibilidade da comunidade escolar em se repensar e construir um projeto que represente os anseios e as possibilidades de seus construtores.” (UFU. ESEBA, 2001b, p. 04).

Dentre as principais mudanças aprovadas nas reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo realizadas no período de 1997 a 2000, registrou-se a adaptação das grades curriculares e os programas de ensino às exigências legais de 200 dias letivos; a incorporação de componentes curriculares na parte diversificada da grade curricular; a manutenção de espaços e tempos definidos para cada componente curricular; a implementação de procedimentos de acompanhamento dos alunos para superação de suas dificuldades (Projeto Pedagógico Complementar e Projeto Pedagógico Transdisciplinar) e; a implantação da Recuperação Simultânea com mudança de notas e da progressão parcial do aluno – Dependência. (UFU. ESEBA, 1997g).

Por sua vez, ao focalizar os cinco temas e os trinta e nove assuntos discutidos e registrados nas pautas das Atas das Reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo realizadas entre 2001 e 2003, percebeu-se a presença de somente dois assuntos (5% do total de assuntos presentes nessas reuniões) voltados para a organização curricular e de conteúdos. Estes assuntos propunham a inclusão de disciplinas facultativas nas grades curriculares do 1º, 2º e 3º ciclo e a apresentação da estrutura administrativa e pedagógica da ESEBA/UFU para o ano de 2004. Nessa perspectiva, constatou-se que em nenhum momento foram encontrados,

nas pautas das reuniões do CPA, assuntos voltados para a discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem em uma lógica diferente da seriada. Os assuntos que predominaram neste espaço diziam respeito à manutenção de um projeto pedagógico na estrutura seriada.

Porém, ao analisar o resultado dos trabalhos da Comissão Interna responsável por elaborar e apresentar uma Proposta de Reformulação Curricular (SILVA NUNES et al., 1999/2000), percebeu-se as primeiras críticas com relação à estrutura pedagógica da ESEBA/UFU. Destaca-se que esse trabalho serviu de referência para o PGI de 2001. Silva Nunes et al. (1999/2000, p. 28) criticou a perspectiva educacional que a ESEBA/UFU estava organizada, pois percebia que “os conteúdos são organizados, nos currículos escolares, de forma estanque. Não há preocupação em respeitar as diferenças individuais, coletivas e culturais dos(as) educandos(as) e nem os diferentes ritmos de aprendizagem.”

Contraopondo essa perspectiva educacional, essa Comissão propôs organizar o ensino tendo como eixos centrais a aprendizagem e o desenvolvimento humano, o lúdico, a construção do conhecimento e cultura, o que, segundo Silva Nunes et al. (1999/2000, p. 28), pressupunha “uma mudança nos conceitos de educação, de ensino-aprendizagem, de currículos, de avaliação escolar, de produção de conhecimento, de organização do tempo-espaço escolares, dentre outros”, pois implicaria na necessidade de repensar as concepções educacionais presentes no interior da escola.

Esta Comissão apontou para a necessidade de se construir um currículo dinâmico, aberto e flexível às mudanças resultantes das reflexões coletivas do corpo docente em contato direto com as experiências juntos aos alunos. Defendia que este currículo deveria

buscar uma inter-relação entre as diferentes áreas do conhecimento e entre essas e a organização da sociedade. É preciso, ainda, construir uma linha de ação que ofereça um ponto de partida para o trabalho pedagógico que se pretende realizar em cada área do conhecimento, ou no desenvolvimento de diferentes competências. (SILVA NUNES et al., 1999/2000, p. 29).

Esta organização curricular deveria expressar o conjunto de atividades que interfeririam no processo de elaboração, construção e socialização do conhecimento, promovendo, assim, uma continuidade no processo de ensino aprendizagem do educando, e a valorização da formação humana e da diversidade cultural, entendidas como condições necessárias para que todos educandos consigam compreender, pensar e propor soluções para a realidade em que estão inseridos.

Nesse documento, o trabalho escolar tem como base os conhecimentos dos componentes curriculares e os complexos temáticos – temas retirados das práticas sociais e do conjunto de problemas da atualidade e do cotidiano. Para tal, defendia a utilização da estratégia pedagógica a metodologia de projetos de trabalho e a seqüência de atividades significativas. Com relação à metodologia de projetos de trabalho, Silva Nunes et al. (1999/2000, p. 34) entende que essa estratégia pode ser uma resposta “à necessidade de abordar os conteúdos de forma globalizante e relacional, estudando-os nas suas relações histórico-sociais a partir da inserção dos sujeitos nos contextos de construção de conhecimento”.

Defendeu, então, que o aluno deve elaborar conceitos e informações a partir de seus conhecimentos e do diálogo com sua cultura, para melhorar sua aprendizagem, a construção do seu próprio saber e para a definição da grade curricular da escola, pois, ao

pensar os complexos temáticos de cada ciclo, as possíveis articulações entre esses, e também as relações entre os diferentes componentes, definindo assim a grade curricular da escola. Eles vão auxiliar na aprendizagem e na capacidade do/a discente em ultrapassar o nível da assimilação pura e simples para o da construção do próprio saber. (SILVA NUNES et al., 1999/2000, p. 34).

Assim, essa proposta sistematizada por Silva Nunes et al. (1999/2000) buscou organizar o ensino diferentemente da organização seriada, rompendo com a seqüenciação presente no interior da escola.

Porém, ao analisar os documentos posterior à essa proposta, percebeu-se que as discussões sobre o processo de ensino aprendizagem pouco avançou na direção que se almejava. Dessa maneira, tornou-se necessário apresentar o que foi encontrado nos documentos analisados.

Nos espaços das Reuniões do Conselho de Coordenadores de Área (UFU. ESEBA, 2000j), apesar de sugerir a realização de estudos sobre outras experiências de implementação dos ciclos, a discussão sobre o processo de ensino aprendizagem ficou restrito a discussões sobre a participação em projetos de extensão internos e externos a UFU, ao planejamento de atividades comemorativas e a apresentação de projetos de ensino das Áreas de Conhecimentos da escola.

Nos espaços das Reuniões de Professores do 2º Ciclo que ocorreram de 2001 à 2003, a discussão sobre o eixo processo de ensino aprendizagem apresentou 78 assuntos

discutidos. Estes 17,3% de assuntos foram categorizados em três temas que dizem respeito aos projetos de ensino e trabalhos de campo das Áreas de Conhecimento, à programação de atividades comemorativas e à participação em projetos de extensão.

Nesse eixo de investigação, o tema projetos de ensino e trabalhos de campo das áreas de conhecimento apresentou-se com a incidência de 43 assuntos tratados, o que correspondeu a 9,6% do total de assuntos discutidos, dentre os quais se destacaram como principais os que estavam voltados para a apreciação das Áreas de Conhecimento sobre apresentações teatrais e o planejamento e realização de trabalhos de campo.

O tema das atividades comemorativas teve a incidência de 33 assuntos, o que correspondeu a 7,3% dos assuntos tratados em todas as Reuniões de Professores do 2º Ciclo. Esses assuntos estavam relacionados à programação e realização da Semana Santa, Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, Semana da Criança e do Jovem, Dia dos Pais, Dia da consciência negra, comemoração de aniversários e para o processo de eleição das frases comemorativas ESEBA/UFU – 25 anos federalização UFU.

Com relação ao tema projetos de extensão, os dois assuntos que foram pautados (0,4%) dizem respeito à participação da escola em evento promovido por uma Instituição de Ensino Superior Privado e à discussão sobre Resolução que determina a possibilidade de liberação de doze horas semanais para que o docente possa participar de projetos de extensão.

O eixo referente ao processo de ensino e aprendizagem também se mostrou presente no documento da Avaliação Diagnóstica do processo de implantação dos ciclos na ESEBA/UFU. Segundo essa avaliação, o Sistema Operacional, por um lado, indicou que a presença do movimento interdisciplinar – 0,6%, da frequência de respostas – facilitou o processo de implantação dos ciclos na ESEBA/UFU. Este documento afirmou que a interdisciplinaridade possibilitou

A ‘quebra’ da rigidez entre os vários componentes curriculares, favorecendo um diálogo entre as áreas de conhecimentos. Operar nesta lógica é trabalhar a favor de uma educação que visa romper com a crença na aprendizagem linear, seqüencial, mecânica, estanque e compartimentalizada. (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002, p. 2).

Por outro lado, essa categoria apontou para a indefinição do Eixo Curricular (3,9% das respostas) e do Projeto Político Pedagógico (3,6% das incidências de respostas) como os dois aspectos que dificultaram a implantação dos ciclos na ESEBA/UFU. Entendeu-

se que estes dois aspectos estão presentes nas questões mais amplas que precisam ser discutidas, aprofundadas e definidas no coletivo da escola, pois ainda percebeu-se a “falta de discussões e definições de uma matriz curricular” e que “as disciplinas não estão sistematizadas por ciclos” (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002, p. 5) o que vem interferindo na efetivação dessa proposta.

No que se refere à categoria Sistema de Implantação, não foi encontrado nenhum aspecto facilitador e dificultador que destacasse o processo de ensino aprendizagem e a organização do currículo e conteúdos. Na categoria Sistema de Gestão Administrativa, também não foi encontrado também nenhum aspecto facilitador que destacasse o processo de ensino aprendizagem e a organização do currículo e conteúdos. Porém, ao observar os aspectos que dificultaram a implantação desse processo, percebeu-se no aspecto inadequação do espaço físico para propiciar uma maior aproximação entre coordenadores e professores – 0,6% de frequência – como um dos aspectos “dificultadores dos processos relacionais e interdisciplinares.” (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002, p. 6).

Por fim, a categoria do Sistema de Gestão Acadêmica destacou o aspecto interação pessoal – com 2,6% de incidência de respostas – promovida entre a Coordenação Acadêmica e SEAPE com os professores, como único aspecto facilitador. Esse documento justifica essa incidência justificando que

Acredita-se que esta articulação propiciará o avanço das discussões acerca da reorganização curricular, dos encaminhamentos das questões de alunos e, sobretudo, a convivência solidária entre profissionais na construção do Projeto Político Pedagógico da ESEBA. (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002, p. 3).

Percebeu-se nessa Avaliação Diagnóstica, a preponderância dos aspectos dificultadores sobre os facilitadores. Nesses, os professores avaliaram que a indefinição do Eixo Curricular e do Projeto Político Pedagógico constituíram-se como os principais aspectos dificultadores do Sistema Operacional – 7,5% da incidência de respostas, pois, além de ser necessário aprofundar suas discussões, os professores consideram que os mesmos devem ser definidos no coletivo da escola, pois até então, não tinha sido definida nem a matriz curricular, nem a organização curricular por ciclos.

O documento Consolidado de Avaliação Diagnóstica dos Ciclos (UFU. ESEBA, [2002g]), elaborado para iniciar o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da

ESEBA/UFU, explicitou objetivos emergentes da realidade escolar apontando metas, ações, seus coordenadores e pessoal envolvido.

Nesse sentido, considerou-se que, para iniciar o processo de construção do PPP da ESEBA/UFU, seria necessário envolver segmentos da comunidade escolar na construção do PPP; buscar referenciais teóricos para implementação dos ciclos, metodológicos e práticas bem sucedidas; viabilizar ações para superar questões que surgem da prática escolar; delimitar papéis e atribuições de funções específicas dos profissionais de educação; articular questões teórico/metodológica dos componentes curriculares e; revitalizar o NEPEIA.

Dentre esses objetivos, percebeu-se que o segundo, o terceiro e o quinto estavam voltados para o processo de ensino aprendizagem e a organização curricular, dos conteúdos e dos projetos de ensino.

Para atender o segundo objetivo, foram estipuladas três metas, as quais foram programadas para serem concluídas até o final do ano de 2002. A primeira meta está voltada para a “construção nos ciclos dos princípios norteadores da ação escolar” sendo que, para o cumprimento da mesma propõe “efetivar grupos de estudos referentes aos princípios norteadores da ação escolar.” (UFU. ESEBA, [2002g], p. 2). A segunda está voltada para a “construção coletiva dos princípios norteadores da ação escolar” cujas ações foram propostas para “realizar seminários para socialização das reflexões, buscando a construção coletiva do trabalho na perspectiva de ciclos” (UFU. ESEBA, [2002g], p. 2). A última meta propõe uma reorganização do currículo a partir da construção coletiva dos Princípios Norteadores da Ação Escolar (PNAE). Para tal, sugere duas ações: “efetivar grupos de estudos referentes aos temas: currículo, metodologia e estratégias de avaliação” e “promover encontros com profissionais que tenham experiência na organização escolar por ciclos.” (UFU. ESEBA, [2002g], p. 3).

Das seis metas presentes no terceiro objetivo, a segunda e quinta metas estão voltadas para o processo de ensino aprendizagem. A segunda meta propõe a “definição da proposta curricular da ESEBA/UFU a partir de complexos temáticos”, sendo que, para atingi-la, deve-se “implementar o trabalho interdisciplinar estabelecendo o complexo temático e reordenando os componentes curriculares.” (UFU. ESEBA, [2002g], p. 3). Já a quinta meta propõe a “adoção de estratégias que visam ao atendimento dos alunos(as) com dificuldades de aprendizagem, e/ou nos aspectos afetivo e social.” Para atingir essa meta, apontou-se a realização de duas ações:

Realizar avaliações diagnósticas de alunos/as para subsidiar projetos de interação na escola e/ou encaminhamentos a profissionais da comunidade. Coordenação da Ação: SEAPE. Pessoas Envolvidas: Professores/as, Coordenação Acadêmica, Alunos/as e Serviço Social.

Promover oficinas psicopedagógicas em Grupos de Trabalhos (GTs), com alunos/as que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou nos aspectos afetivo e social. Coordenação da Ação: SEAPE. Pessoas Envolvidas: Direção, Professores/as, Coordenação Acadêmica, Alunos/as e Serviço Social. (UFU. ESEBA, [2002g], p. 4)

Com relação ao quinto objetivo, o documento propõe como meta a “retomada das reuniões por componente curricular” a ser realizado até outubro de 2002. Para isso, depreendem-se duas ações. A primeira diz respeito à promoção de “reunião entre direção, Coordenação Acadêmica e representantes dos docentes por área de conhecimentos para sensibilização da necessidade da retomada de reunião por componente curricular.” A segunda ação propõe “realizar reunião mensal para discussão/reflexão de questões teórico/metodológicas relativas aos componentes curriculares.” (UFU. ESEBA, [2002g], p. 5).

Por fim, ao consultar o documento elaborado por Greco (2004), intitulado Dimensão Pedagógica dos Ciclos e Áreas da ESEBA/UFU, deparou-se com os últimos registros das Coordenadoras Acadêmicas relacionados com o processo de ensino aprendizagem, organização curricular e de conteúdos.

Estes últimos registros foram construídos e apresentados ao final do ano de 2003 pelas Coordenadoras Acadêmicas de cada ciclo, com a contribuição dos docentes de cada grupo, e entregues à Direção da ESEBA/UFU – Gestão 2003/2007. Estes três relatórios – Rizzotto (2004), Silva (2004) e Reis (2004) – referem-se a um consolidado que aponta os princípios gerais para o processo de ensino no 1º, 2º e 3º ciclos. Trata-se da última sistematização das três Coordenadoras Acadêmicas frente aos grupos de professores de cada ciclo, visto que, após 2004, esta coordenação ficou sob a responsabilidade da recém criada Assessoria Pedagógica da Direção Escolar.

Antes de explicitar os princípios gerais para o ensino do 1º Ciclo, Rizzotto (2004) aponta para a necessidade de se considerar os diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social para cada faixa etária das crianças (4 a 8 anos) presentes neste ciclo, bem como as diferentes formas com que as crianças aprendem e se interagem com o objeto e com a construção de seu conhecimento. Feitas as devidas considerações, a autora afirma que os

princípios gerais estão expressos em nosso currículo levando-se em consideração tanto os processos de aprendizagem do aluno quanto a natureza dos objetos de

conhecimento que constituem as disciplinas do currículo. Para tanto, nos apoiamos na concepção sócio-interacionista compreendendo as questões de interpretação direta da criança com os objetos de conhecimento mediado pelos aspectos sociais envolvidos nessa alteração. (RIZZOTTO, 2004, p. 1).

Para atingir tais princípios, o documento sugere que a proposta pedagógica tenha como eixos a “pluralidade cultural, o lúdico, a formação humana e a construção do conhecimento.” Para sua consolidação, sugere ainda, utilizar como metodologia, os Projetos de Trabalho, pois segundo Rizzotto é a metodologia que

permite a participação e envolvimento da criança em todo o processo de construção e desenvolvimento do trabalho, contribuindo assim, não apenas para a aprendizagem de conteúdos, mas principalmente, desenvolvendo nela, autonomia e criticidade, competências que só se adquire por meio de uma metodologia que reconheça o aluno como um ser social, que está inserido na sociedade. (RIZZOTTO, 2004, p. 1).

Entendendo que os princípios norteadores do processo educacional do 2º ciclo devem incidir sobre os eixos cognitivo, afetivo e sócio cultural, Silva (2004) explicita-os para cada um destes eixos. Partindo do entendimento que o processo de ensino aprendizagem deste ciclo objetiva a formação do cidadão crítico, ativo, que se posiciona diante da diversidade de valores e práticas sociais, Silva defende que, para se alcançar as habilidades dos alunos desse ciclo, “não se desenvolvem de maneira linear, mas conforme as relações sócio-afetivas vivenciadas no interior do grupo.” Para isso, acredita na “importância da intervenção dos professores, para que os/as alunos/as consigam avançar em seu processo de conhecimento.” (SILVA, 2004, p. 3).

Dessa forma, a autora propõe que o eixo cognitivo deve ter como princípio norteador o direito de “acesso do/a aluno/a ao conhecimento sistematicamente elaborado em suas diferentes áreas, de modo a contemplar a possibilidade de uma formação plena.” Deve-se organizar o ensino de modo que possa

integrar os conhecimentos das diferentes disciplinas, assim como capacitar o/a aluno/a a se expressar em diferentes situações fazendo uso da linguagem oral e escrita. A escola deve contribuir para que o/a aluno/a seja capaz de compreender e intervir na realidade em que vive. (SILVA, 2004, p. 1).

Para o eixo afetivo, a autora sugere que se deve adotar como princípio norteador a necessidade de “tratar as relações intra e interpessoais, considerando as questões que

interferem na vida dos/as alunos/as e com as quais se vêem confrontados no seu dia-a-dia.” Para tal, a escola deve proporcionar espaços de discussão sobre os valores sociais e éticos que orientam as relações humanas, “de modo a ajudar o/a aluno/a a definir o seu posicionamento em relação a si mesmo e ao outro, e a assumir responsabilidades em nível pessoal e social. (SILVA, 2004, p. 1).

Referindo-se ao eixo sócio cultural, Silva (2004, p. 1) defende que deve ser norteado pelo princípio que tenha como foco “a compreensão da constituição social do ser humano construída historicamente, assim como o respeito à diversidade cultural e ética prevalecente na sociedade brasileira e mundial.” Dessa maneira, entende que a escola contribui para superar a discriminação, a exclusão social e respeitar os direitos humanos universais.

Finalmente, Reis (2004, p. 1), ao expressar os princípios gerais para a educação no 3º ciclo, considerou que os mesmos devem “propiciar condições que permitam aos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania e da consciência crítica.”

Para tal, defendeu a construção de um projeto de educação que esteja comprometido com o desenvolvimento de capacidades que permitam ao jovem intervir na realidade em que vive para transformá-la, mediante a crença da possibilidade de realizar ações que permeiem o redimensionamento, a ressignificação e até a criação de um ambiente social que permita a construção de uma melhor qualidade de relações do jovem consigo mesmo, com o outro e com os grupos com quem está envolvido e com a natureza. Nesse sentido, Reis (2004, p. 1) defendeu que a escola deve ter seus princípios apoiados na “cidadania, no reconhecimento do outro e nas suas diferenças – de cultura, cidadania, etnia, religião, gênero, classe social, idade – superando a desigualdade”, princípios estes, entendidos como os maiores objetivos do processo educativo deste ciclo.

Ao observar o processo de ensino aprendizagem, a organização curricular dos conteúdos e dos projetos de ensino na ESEBA/UFU nos documentos produzidos e encontrados no período de 1997 a 2003 percebeu-se que, por um lado, nos PGIs de 1997 a 2000 (1997h, 1998, 1999 e 2000c), nas Cartas de Convocações e Súmulas das reuniões do Conselho de Coordenadores de Área e nas Atas das reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo, não ocorreu nenhuma mudança significativa do processo de ensino aprendizagem que indicasse a tentativa de superar a organização seriada.

Nessa perspectiva, esses documentos apontaram para uma estrutura marcada pela disciplinaridade, privilegiando o pensamento lógico matemático e a racionalidade em detrimento do desenvolvimento integral do aluno. A discussão do processo de ensino aprendizagem ficou restrito à adaptação das grades curriculares e os programas de ensino às exigências legais; a incorporação de componentes curriculares; aos procedimentos de acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem; a implantação da recuperação; à participação em projetos de extensão internos e externos a UFU; o planejamento de atividades comemorativas e aos projetos de ensino das Áreas de Conhecimento.

Por outro lado, percebeu-se que, principalmente a partir do ano de 2000, outros documentos manifestaram indícios que propunham a alteração desse quadro. Apontando para a tentativa de avançar na construção de um processo de ensino aprendizagem com uma concepção diferente da seriada, esse movimento presente no interior da ESEBA/UFU, ocorreu permeado por tensões e contradições, as quais foram percebidas da seguinte maneira.

Enquanto o artigo de Silva Nunes et al. (1999/2000) propunha uma organização escolar que tivesse como eixos a aprendizagem e o desenvolvimento humano, o lúdico e a construção de conhecimentos e a cultura, no qual sua organização curricular expresse o conjunto de atividades que promovam uma continuidade no processo de ensino aprendizagem do educando e a valorização da sua formação humana e da diversidade cultural; no PGI de 2001 (UFU. ESEBA, 2001b), observou-se que, mesmo se referenciando a essa perspectiva educacional, apontou mais para uma adaptação das grades curriculares, mantendo a estrutura seriada, agrupando os conteúdos, os números de aulas semanais, anuais e carga horária em cada ciclo correspondente; da sua estrutura pedagógica na qual incorporou os objetivos gerais de cada ciclo, mantendo seus componentes curriculares com seus objetivos e os procedimentos avaliativos; do que para a efetivação das propostas anunciadas em sua apresentação. Ou seja, passou a incorporar o novo discurso, mas, de fato, não conseguiu materializá-lo na prática e organizar todo o trabalho e processo de ensino aprendizagem frente à concepção de educação sugerida.

Este mesmo movimento também foi percebido nas pautas e discussões das Reuniões dos Professores do 2º Ciclo. Mesmo considerando que a discussão da organização do trabalho escolar numa lógica diferente da seriada correspondeu a 10,5% dos assuntos de

todas essas reuniões, ao focalizar o processo de ensino aprendizagem, percebeu-se uma incidência superior a esses assuntos – 17,3% dos assuntos tratados nessas reuniões.

Nos documentos do Consolidado da Avaliação Diagnóstica da Implantação dos Ciclos, também percebeu-se esse movimento, principalmente ao observar o Consolidado da Avaliação Diagnóstica dos Ciclos (UFU. ESEBA, [2002g]), pois ao colocar o seu segundo objetivo, o qual apontou para a necessidade de buscar referenciais teóricos metodológicos e práticas que viabilizem a implementação dos ciclos, no mesmo documento, em seu quinto objetivo específico, apontaram também para a necessidade de articular junto aos professores as questões teórico-metodológicas de cada componente curricular.

Por fim, ao observar os relatórios das Coordenadoras Acadêmicas, percebeu-se que, por um lado, Rizzotto (2004) afirmou que, para estabelecer os princípios gerais deste ciclo, deve-se partir dos diferentes níveis de desenvolvimento da criança, compreender seus diferentes jeitos de ser e estar no mundo e que elas possuem diversas formas de aprender, para construir uma proposta pedagógica que tenha como eixo a pluralidade cultural, o lúdico, a formação humana e a construção do conhecimento, envolvendo a criança em todo o processo de construção e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Por outro lado, Silva (2004) propõe que os princípios norteadores do processo educacional devem incidir sobre os eixos cognitivo, afetivo e sócio cultural, considerando que o ensino deve ser organizado para integrar os conhecimentos das diferentes disciplinas e capacitar o aluno para expressar-se em diferentes situações, cujas habilidades se desenvolvem conforme a intervenção do professor no processo de ensino aprendizagem. Da mesma forma, Reis (2004) propõe que os princípios gerais devem permitir aos jovens o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania e da consciência crítica.

Conclui-se, então, que a ESEBA/UFU alternou momentos em que se discutia se era o aluno ou o conteúdo que estaria no centro do processo de ensino aprendizagem. O que se percebeu foi que, em certos momentos, somente o conteúdo foi considerado como a referência desse processo, definindo a concepção da organização curricular, dos conteúdos e projetos de ensino. Essa percepção pode ser constatada nos documentos do PGI (1997h, 1998, 1999 e 2000c), as Cartas de Convocações e Súmulas das reuniões do Conselho Pedagógico e nas Atas das reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo.

Em outros momentos, além de considerar o conteúdo como centro, passou a se discutir sobre a importância de se considerar o aluno como parte integrante da discussão do

processo de ensino aprendizagem. Independente do nível de aprofundamento dessas discussões percebeu-se, por um lado, que, nas Reuniões dos Professores do 2º Ciclo, nos documentos do Consolidado da Avaliação Diagnóstica da Implantação dos Ciclos, nos relatórios de Silva (2004) e Reis (2004) foram manifestadas essa intenção de incorporar o aluno no processo de construção do conhecimento. Por outro lado, observou-se que nos documentos de Silva Nunes et al. (1999/2000) e Rizzotto (2004) destacaram mais o discurso de uma concepção de educação que sugere que o aluno seja o centro do processo de ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, conclui-se que, nesse movimento, a ESEBA/UFU como um todo, foi somente após a constituição dos espaços coletivos, que os docentes conseguiram iniciar o debate no sentido de considerar o aluno como o centro do processo educativo desta escola, redimensionando sua concepção de homem, de sociedade, de formação humana, e organizando sua forma de trabalhar, procurando transpor os muros de sua área de conhecimento, para atender a esse fim.

4.3 O PERFIL DO PROFESSOR E ALUNO NA ESEBA/UFU

Com relação ao perfil do professor, sua formação e o perfil do aluno destacaram-se os seguintes documentos que abordaram esses assuntos: os PGIs (UFU. ESEBA, 1997h, 1998, 1999, 2000c, 2001b), as Atas de reuniões do CPA, Memorando Interno (UFU. ESEBA, 2000b), Plano Geral de Capacitação Docente (UFU. ESEBA, 2000n), Correspondência interna (ESEBA/UFU, 2000), Silva Nunes et al. (1999/2000), as súmulas de Reuniões de Professores do 2º ciclo, Avaliação Diagnóstica da Implantação dos Ciclos (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002); Consolidado da Avaliação Diagnóstica da Implantação dos Ciclos (UFU. ESEBA, [2002g]), Rizzotto (2004), Silva (2004) e Reis (2004).

Somente a partir de 1997, os PGIs começaram a destacar a necessidade de ampliar os espaços de participação do professor. Segundo esses documentos, anterior a essa data, os professores restringiam-se a ministrar aulas e representar a escola nos segmentos da UFU (Extensão, CPPD, Biblioteca, ADUFU, Núcleos de Estudos e Pesquisa, Rádio e Tv Universitária). A partir do momento em que a escola propôs rever seu Projeto Político

Pedagógico frente às necessidades de adequar-se à realidade local e às determinações da LDB/1996, manifestou-se também a preocupação em instalar e ampliar os espaços de formação continuada de seu corpo docente.

A partir do PGI de 1997, a ESEBA/UFU começou a definir suas prioridades pedagógicas sugere que os docentes atuem em três campos: Ensino; Extensão / prestação de serviços e; Pesquisa / produção científica / qualificação docente. Como prioridades de ensino, este documento propõe

Promover seminários para discussão dos Programas de Ensino, visando maior articulação e coerência entre as diferentes áreas do conhecimento. Aperfeiçoar a dinâmica e reuniões de séries,[...], tendo em vista a redefinição e reimplantação do Conselho de Classe. Dinamizar os laboratórios de ensino, tornando-os espaços aglutinadores do ensino, pesquisa e extensão. (UFU. ESEBA, 1997h, p. 7).

Nas prioridades de extensão / prestação de serviços, o PGI propõe que cada área de conhecimento realize, anualmente, pelo menos uma atividade de extensão para atender às demandas da comunidade educacional da Região; além de

Executar projetos de extensão aprovados pelo FNDE em 1996, [...]. Propiciar ampla participação dos docentes, na organização e realização de Eventos promovidos pela ESEBA [...]. Apoiar projetos de extensão promovidos pela UFU. Criar comissão com o objetivo de regulamentar as atividades de Assessorias e Prestações de Serviços pelos Docentes da ESEBA. (UFU. ESEBA, 1997h, p. 8).

Destaca-se que, estas prioridades foram reforçadas nos PGI de 1998, e conforme os PGIs de 1999 e 2000 (UFU. ESEBA, 1999; 2000c), incorporaram ações voltadas para a institucionalização dos projetos de extensão promovidos pelo Núcleo de Infância e Adolescência e a participação de docentes da escola no desenvolvimento do Projeto “Alfabetização Solidária.”

Já nas prioridades de pesquisa / produção científica e qualificação docente, este documento sugere

estimular o desenvolvimento de pesquisas individuais e grupais nas áreas de atuação da ESEBA. [...] Estimular os professores da ESEBA, pertencentes às classes D e F, a publicarem, no mínimo a cada dois anos, um trabalho científico. Viabilizar a participação dos docentes da ESEBA, em congressos para apresentação de trabalhos científicos. Desenvolver a política de qualificação docente da ESEBA em nível de pós-graduação. (UFU. ESEBA, 1997h, p. 8).

Além destas, os PGIs de 1999 e 2000 (UFU. ESEBA, 1999; 2000c) propunham a organização de encontros sobre temas relacionados com a infância e adolescência, envolvendo professores da ESEBA/UFU e de outras instituições escolares; e que, a partir de 2000, deveria ser oferecido “em conjunto com a Faculdade de Educação o segundo curso de especialização, intitulado ‘Educação Escolar no Ensino Fundamental: a produção do conhecimento e o fazer pedagógico no contexto atual.’” (UFU. ESEBA, 2000c, p. 10).

Mesmo percebendo a presença de ações voltadas para a ampliação da ação pedagógica do professor para além do ensino e a constituição de espaços de formação continuada, os PGIs de 1997 a 2000 não explicitam o perfil do docente, nem quem é o aluno que se pretende formar. Nesse sentido, ao evidenciar a necessidade do professor participar de um processo de formação continuada e de promover ensino, pesquisa e extensão, é possível depreender que, nesse período, a escola procurou ampliar os espaços de participação do professor, dando assim, os primeiros passos para se afastar da perspectiva de educação conservadora.

Foi somente a partir do PGI de 2001 (UFU. ESEBA, 2001b), que se observaram os primeiros questionamentos sobre essa perspectiva de educação e as primeiras discussões sobre a necessidade dos docentes e discentes apresentarem novos perfis para conseguirem acompanhar a complexa da realidade atual e a nova dinâmica escolar que está sendo proposta. Este documento reconheceu que, na concepção conservadora de educação, os educandos apenas assimilam os conhecimentos que lhes são transmitidos, pois os saberes escolares são transmitidos em doses preestabelecidas, sem “considerar os conhecimentos prévios e os espaços de construção de conhecimento dos(as) alunos(as).” (UFU. ESEBA, 2001b, p. 2).

Com essa compreensão, o PGI de 2001 apontou como prioridades de ensino a necessidade de reestruturar seu currículo

[...] percebendo o aluno de maneira globalizante, buscando, estudando e implementando formas alternativas que rompem com a estrutura atual. [...] buscando ampliar a concepção de escola para espaço integrante e indissociável dos aspectos que compõem a totalidade social, a partir da história dos sujeitos que dela fazem parte. UFU. ESEBA, 2001b, p. 9).

Além disso, o referido documento explicita que a escola possa

[...] apontar linhas gerais e diretrizes orientadas para que cada área de conhecimento, respeitando a estrutura e organização dos ciclos, possa elaborar seu plano na

discussão coletiva com as demais áreas. [...] Realizar estudos e discussões sobre temas de interesses da comunidade escolar, os quais de alguma forma surgem, e/ou interferem na dinâmica escolar. (UFU. ESEBA, 2001b, p. 9).

Ao definir o calendário de reuniões para o ano de 2001, este PGI apontou para a obrigatoriedade dos docentes participarem semanalmente das reuniões do ciclo em que atuam, das reuniões de professores do mesmo componente curricular que devem ocorrer bimestralmente, e das reuniões por série/turma que forem convocadas, conforme as necessidades apontadas pelo conjunto de professores que nas mesmas atuarem.

Com essa organização do trabalho escolar, a ESEBA/UFU propunha promover uma formação continuada dos professores mediante a vivência e discussão das dificuldades e problemas vivenciados durante esse processo, pois pretendia “viabilizar a aproximação dos professores, a fim de que possam desenvolver estudos que fundamentem os novos passos a serem seguidos.” (UFU. ESEBA, 2001b, p. 9).

Esse movimento percebido nos PGIs de 1997 a 2001 é coerente com as decisões presentes nas reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo. Em reunião realizada em dezembro de 1997, além de esse Conselho validar a proposta consensual de “instalação de um processo de formação continuada, tendo como eixos as críticas, os questionamentos e os diagnósticos apontados pelas áreas” (UFU. ESEBA, 1997g, p. 2); também aprovou a ampliação dos espaços de discussão e de participação dos docentes nesse processo. Dentre esses espaços, privilegiaram-se aqueles voltados para subsidiar a implantação da proposta de adequação da grade curricular aos dias letivos e a reorganização do sistema de avaliação da ESEBA/UFU para o ano de 1998, buscando assim,

Garantir as reuniões semanais e/ou quinzenais por séries, objetivando tratar de metodologias, avaliação, postura profissional e educacional e disciplina. Reunir, ao final do 1º semestres de 1998, para socializar e avaliar os resultados das mudanças implementadas. [...] Estabelecer cronograma de estudos, palestras, seminários para 1998, objetivando a construção da Proposta Pedagógica Alternativa a ser implementada em 1999. Abrir espaço para participação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental nas Oficinas Psicopedagógicas de alunos. As áreas deverão apontar, ao final de cada bimestre, resultados de seus estudos, pesquisas e observações que contribuam para a elaboração da Proposta a ser definida coletivamente na Escola. Conhecer as diversas propostas já existentes para subsidiar os estudos, elaboração e implantação da proposta pedagógica alternativa da ESEBA. (UFU. ESEBA, 1997g, p. 3-5).

Além dessas deliberações, as reuniões do CPA continuaram a definir sobre os critérios e vagas dos docentes para participar do Plano de Liberação Qualificação de mestres e doutores nos anos de 1997, 1998, 2000, 2001, 2002 e 2003.

Frente a esse movimento, a Direção escolar apresentou, no ano 2000, ações que regularam e normatizaram a participação do docente em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dentre essas, destacam-se o Plano de Gerenciamento do Tempo, Espaço e Produtividade da ESEBA/UFU (UFU. ESEBA, 2000b) no qual a Direção, através de um Memorando Interno, institucionalizou dezenove atividades de pesquisa e extensão, com seus respectivos tempos, as quais os/ docentes poderiam desenvolvê-las fora do ambiente escolar, pois se considerava que

O/a docente necessita experimentar novas experiências de trabalho que valorize em si a propalada autonomia de procedimentos e principalmente, de atitudes, para que possa desenvolver e/ou despertar o mesmo em seus alunos e alunas e que, o trabalho da Escola necessita ser melhor otimizado e produzir atividades de ensino, pesquisa e extensão, com melhor qualidade. (UFU. ESEBA, 2000b, p. 1).

Outros dois documentos que se destacaram no movimento de institucionalização e ampliação da participação dos docentes da ESEBA/UFU nas atividades de pesquisa e extensão. O primeiro diz respeito ao relatório final da Comissão Interna responsável por apresentar a proposta para o plano de liberação para qualificação dos professores efetivos da ESEBA/UFU - Plano Geral de Capacitação Docente (UFU. ESEBA, 2000n). O segundo refere-se à Correspondência (ESEBA/UFU, 2000) enviada pela Direção aos professores da ESEBA/UFU, a qual procurou, além de outras ações, ampliar o espaço para qualificação do docente investindo na pesquisa e extensão, sendo neste caso, completada pelo Plano de Capacitação Docente. Nesse sentido, esses dois documentos buscaram institucionalizar os critérios utilizados pela ESEBA/UFU para selecionar e liberar docentes para compor o Plano de Capacitação do ano de vigência, proporcionando assim, a definição de critérios institucionais para atender à crescente demanda aprovações em programas de pós-graduação – mestrado e doutorado.

Dessa maneira, percebeu-se certa proximidade entre as súmulas das reuniões do CPA, o Plano de Gerenciamento do Tempo, Espaço e Produtividade da ESEBA/UFU (UFU. ESEBA, 2000b), o Plano Geral de Capacitação Docente (UFU. ESEBA, 2000n) e a Correspondência (ESEBA/UFU, 2000) enviada pela Direção aos professores da ESEBA/UFU

com os PGIs de 1997 a 2000. Por um lado, ao buscar definir o perfil do professor e aluno nesses documentos, o que se observou foi à constituição de ações voltadas para a ampliação da ação pedagógica do professor para além do ensino e a constituição de espaços de formação continuada. Por outro, esses documentos não se preocuparam em explicitar o perfil do docente, nem quem é o aluno que se pretende formar.

Somente com o artigo de Silva Nunes et al. (1999/2000), pode-se constatar a primeira explicitação sobre esse eixo de investigação. Entendendo que o Ciclo de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano possibilitou uma outra visão sobre o educando, pois o mesmo enfatizou a “formação humana e a diversidade cultural, como condições necessárias para que todos os(as) educandos(as) consigam compreender, pensar e propor soluções para o mundo sócio-cultural no qual se encontram inseridos(as).” (SILVA NUNES et al., 1999/2000, p. 32).

Com relação aos educadores, este documento afirma que os mesmos deverão ter uma ação mais consciente, pois, além de repensar constantemente sua prática pedagógica,

terão que observar com mais cientificidade o desenvolvimento dos/ educandos/as. Isto conduzirá o/a educador/a a olhar com mais cuidado os processos de desenvolvimento e continuidade, auxiliando o/a aluno/a a superar as dificuldades no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem. (SILVA NUNES et al., 1999/2000, p. 32).

Dessa forma, as autoras acrescentaram que,

os/as professores/as, no exercício dessa nova proposta educativa, devem comprometer-se com as transformações que ela produzirá no ensino, na sala de aula e no contexto social que a rodeia, adaptando os seus estilos de ensino, as suas práticas pedagógicas ao papel que irão desempenhar, não de forma isolada, mas juntamente com os/as alunos/as em uma ação coletiva e, ao mesmo tempo, socializada na escola e na comunidade escolar, composta desses/as mesmos/as docentes e discentes, dos/as grupos de convivência responsáveis pelos/as educandos/as, da direção, do corpo técnico e de todos/as os/as funcionários/as da escola. (SILVA NUNES et al., 1999/2000, p. 32).

No que diz respeito à formação dos educadores, as autoras afirmaram que, ao pensar e repensar sua prática pedagógica no coletivo de educadores, concretizaram uma ação integrada para construir e organizar a sua prática docente, no seu cotidiano. É essa ação integrada de construção e organização da prática docente, que se constituiu a formação continuada, pois com a

elaboração de uma política de formação continuada dos/as docentes é que determinará o ajustamento desses/as profissionais à nova organização e às novas práticas pedagógicas [...] que possibilitará, [...] evitar flutuações e contradições no estilo de ensinar; a encontrar respostas que não passem pela inibição e pela rotina; a reagir às situações de ansiedade. (SILVA NUNES et al., 1999/2000, p. 32).

Nas Reuniões de Professores do 2º Ciclo, também foram observadas a presença de momentos em que ocorreu a discussão sobre o perfil do professor e aluno. Ao estudar e discutir sobre os elementos da ação escolar que norteiam os princípios pedagógicos, deparou-se com a necessidade do aluno ter uma participação mais ativa do processo de ensino aprendizagem, com maior liberdade de expressão, maior envolvimento na construção e transformação das regras e maior inserção no campo social e político. No que se refere ao professor, as Súmulas das Reuniões de Professores do 2º ciclo apontam para a necessidade do mesmo assumir um perfil de mediador do processo de transmissão do conhecimento, sendo criativo e envolvido com o processo de ensino, pesquisa e extensão. (ESEBA/UFU. SEAPE, 2002y. p. 4).

Com relação à formação do professor, estes documentos apontam para a existência de um processo de formação continuada, pois, consideraram que estas reuniões se apresentaram como a referência para a consolidação deste processo (UFU. ESEBA, 2003i, p. 1), pois propiciaram momentos de estudos sobre temas específicos com temas do cotidiano escolar. Esses momentos de estudos apresentaram-se com uma incidência de 21 assuntos, o que corresponde a 4,7% do total de assuntos tratados nessas reuniões. Dentre esses, foram privilegiados os assuntos que se referiram à disciplina; a discussão sobre a heteronomia e autonomia, os limites, características da escola tradicional e da ESEBA/UFU; a definição de princípios no grupo de professores: busca de posturas coletivas, coerência de atitudes, não delegar autoridade para outra pessoa, cumprimento e cobrança de regras combinadas no grupo; e o estudo de textos sobre assuntos como organização da escola numa estrutura de ciclos, moralidade e indisciplina, relações entre a educação moral e intelectual. Dentre os textos destacaram-se os textos referentes às propostas da Escola Sagarana (LANZA; LEAL, 2000; RABELO, 2000; RODRIGUES, 2000a, 2000b), Candanga (FEDF. DP, 1997a, 1997b, 1997c, 1998), Plural (BRASIL. SEF, 1994) e Cidadã (ROCHA, 1999); e de autores como Galvão (1995a, 1995b) e McLaren (1997).

No documento que sintetiza a Avaliação Diagnóstica que os docentes fizeram do processo de implantação de ciclos na ESEBA/UFU, percebeu-se a presença de reflexões sobre a necessidade de mudança de postura do docente começaram a fazer parte de seu discurso. Essa afirmação teve como base os dados presentes nos aspectos facilitadores do Sistema de Implantação – com 3,2% da incidência de respostas, pois os mesmos apontaram para uma vontade dos professores mudarem sua prática pedagógica, tendo em vista as novas perspectivas para a educação.

Mas, esta mesma categoria também mostrou outras dificuldades frente à nova proposta de organização escolar. Remetendo ao movimento de transição no interior do processo de implantação de ciclos, o documento apontou para a presença de sentimentos de insegurança, medo, descrédito, resistência, dificuldades de rupturas; a percepção que não houve transparência no processo de implantação; e que a implantação parcial não proporcionou avanços e mudanças no processo de implantação de ciclos. Segundo esse documento, estes aspectos foram tidos como os principais dificultadores do processo de implantação dos ciclos na ESEBA/UFU, representando 14% da incidência de respostas.

Assim, mesmo apontando para a predominância dos aspectos dificultadores sobre aos facilitadores, esse documento considerou esse momento como um processo de transição e que pode-se apresentar com certa morosidade, pois compreendia que

o processo de construção conjunta é lento pois, requer uma capacidade de articular, negociar idéias, refletir sobre crenças e valores, lidar com as diferenças, discutir sobre o envolvimento, a abertura e a capacidade de flexibilização, indo além dos projetos individuais, visando a coletividade. (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002, p. 4).

Dessa maneira, esse documento indicou para a necessidade do docente estar mais envolvido, aberto e flexível às mudanças que estão sendo sugeridas e implementadas, mesmo que isso signifique rever suas concepções, crenças, valores e práticas sociais.

Outro aspecto dificultador presente no Sistema de Implantação se referiu ao aspecto Estudos – com 8,1% de frequência das respostas. Esse aspecto apresentou dados relevantes frente à falta de aprofundamento teórico-metodológico dos referenciais básicos para o funcionamento dos ciclos e da expectativa que os docentes têm em buscar uma fórmula pronta para orientar-se nesse processo. Nessa perspectiva, esse documento de Avaliação Diagnóstica entende que os momentos de Estudos

estão relacionados aos momentos de reflexões grupais (reuniões de ciclo) e de participação em palestras ministradas por profissionais convidados pela Direção da ESEBA. Os indicadores apresentados neste item são de que os estudos, os quais foram insuficientes para o aprofundamento teórico-metodológico, nos revelam a necessidade de fundamentação com os referenciais de experiências de implantação, consolidados por outras instituições. (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002, p. 5).

Mas, ao analisar esse mesmo aspecto no Sistema Operacional, percebeu-se que 6,2% das respostas consideraram que a realização desses Estudos contribuiu para facilitar o processo de fundamentação teórica do trabalho pedagógico frente à necessidade de uma melhor compreensão do desenvolvimento integral do aluno.

Percebeu-se a presença de certa contradição no que diz respeito à avaliação desses momentos de Estudo. Por um lado, este aspecto foi visto na categoria do Sistema Operacional como aspecto facilitador da implantação dos ciclos, pois abordou temas sobre o processo de formação do aluno que contribuíram para o processo de fundamentação teórica do trabalho pedagógico; mas por outro, foi visto no Sistema de Implantação como um aspecto que dificultou a implantação de ciclos, pois faltou aprofundamento teórico-metodológico dos referenciais básicos de funcionamento dos ciclos.

No que diz respeito à formação continuada, este documento vem reforçar a avaliação feita pelos professores nas reuniões de ciclos. Os dados apresentados pelos aspectos facilitadores do Sistema de Implantação e no Sistema Operacional, apontaram para a importância das reuniões (25,9%) e dos estudos (6,2%) realizados durante o processo de implantação dos ciclos. Tendo como referência estes dados, esse documento aponta que foram as reuniões de ciclos que se constituíram os espaços de formação continuada dos professores, pois além de promover maior integração e sincronia entre grupo de professores; possibilitaram a socialização, discussão e avaliação de algumas experiências da ESEBA/UFU; os estudos de temas importantes para uma maior compreensão do processo de formação do aluno; a fundamentação teórica sobre a organização do trabalho pedagógico por ciclo frente ao processo de desenvolvimento integral do aluno.

Por sua vez, ao observar os aspectos dificultadores do processo de implantação de ciclos, percebeu-se também a presença de questionamentos sobre a validade da participação dos professores nesse processo de formação continuada, pois no Sistema de Implantação, os momentos de reflexões nos ciclos e de participação em palestras (8,1% das respostas), “foram

insuficientes para o aprofundamento teórico-metodológico” nos referenciais básicos para proceder à consolidação da implantação dos ciclos na ESEBA/UFU. (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002, p. 4). Já o Sistema Operacional aponta que esses momentos de formação continuada (4,2%), foram marcados pela falta de objetividade, conversas paralelas e pelo não cumprimento do horário previamente definidos, aspectos que interferiram no aprofundamento e avanços do processo de implantação de ciclos.

Ao buscar identificar o perfil do professor, sua formação continuada e o perfil do aluno nos objetivos propostos pelo Consolidado de Avaliação Diagnóstica dos Ciclos (UFU. ESEBA, [2002g]), observou-se que, principalmente, o segundo objetivo propõe a necessidade de buscar referenciais teóricos, metodológicos e práticas que viabilizem a implementação dos ciclos; e o terceiro propõe a necessidade de viabilizar ações para superar questões que surgem da prática escolar; são os que mais aprofundam sobre esse eixo de investigação.

Para atender as metas presentes no segundo objetivo – construção em cada ciclo dos princípios norteadores da ação escolar, construção em toda a escola e construção do currículo a partir da definição destes princípios – este documento propõe como ações:

Efetivar grupos de estudos referentes aos princípios norteadores da ação escolar. Realizar seminários para socialização das reflexões, buscando a construção coletiva do trabalho na perspectiva de ciclos. Efetivar grupos de estudos referentes aos temas: currículo, metodologia e estratégias de avaliação. Promover encontros com profissionais que tenham experiência na organização escolar por ciclos. Realizar visitas às instituições locais, que já implantaram novas organizações de tempo e espaço no trabalho escolar. (UFU. ESEBA, [2002g], p. 2-3).

Das seis metas presentes no terceiro objetivo, a terceira e sexta metas estão voltadas para a caracterização do perfil do aluno pretendido frente a essa nova reorganização do trabalho escolar. A terceira meta propõe a “otimização da participação do aluno na vida escolar”, sendo que para atingi-lo, deve-se “organizar e operacionalizar o Fórum de Representante de Classe (FRC) e Grêmios” Estudantil. (UFU. ESEBA, [2002g], p. 3). Já a sexta meta propõe a “ampliação das ações culturais e recreativas proporcionadas aos alunos”. Para essa meta aponta como ação a ser realizada a necessidade de “elaborar junto aos alunos(as) do 3º ciclo do projeto de recreio orientado e/ou cultural, acompanhando-o e avaliando-o.” (UFU. ESEBA, [2002g], p. 3).

Por último, nos documentos de Rizzotto (2004), Silva (2004) e Reis (2004) discutiu-se somente sobre o perfil do professor e aluno. Para a primeira autora, é necessário

que o professor compreenda, conheça e reconheça que cada criança possui um jeito de ser e estar no mundo, que ela aprende de diferentes formas, e que cada uma possui a sua maneira de interagir com o objeto e com a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a criança deve participar ativamente de todo o processo de construção e desenvolvimento do conhecimento e ser reconhecida como um ser social que está inserido em uma sociedade.

Silva (2004) afirma que a criança de nove a onze anos é capaz de se situar conscientemente e com autonomia frente aos diversos pontos de vistas presentes em sua realidade. Ela é capaz de conviver em grupo, respeitando e exercitando a ação de cooperar com o outro, interagindo, trocando e valorizando seus interesses e descobertas, pois, segundo Silva (2004, p. 2) “os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio.” Dessa forma, os aspectos pessoais das crianças são elaborados num contexto em que suas ações apresentam um significado histórico, pois elas “observam, captam estes significados de acordo com o que elas praticam, e assim, dominam novas formas de ação, cada vez mais complexas, no modo de pensar, sentir, memorizar, mover-se e ser.” (SILVA, 2004, p. 2).

Nessa perspectiva, o professor deve apresentar e organizar os signos que serão trabalhados com a criança, com contradições, desafios, intenções e direções, pois ele

deve mediar o acesso da criança aos objetivos de seu mundo próximo e distante, inter-relacionando seus conhecimentos cotidianos (concretos) com os conhecimentos científicos (mais abstratos) e levando a um avanço cognitivo e sócio afetivo nem sempre pré-determinado. (SILVA, 2004, p. 3).

Por sua vez, Reis (2004, p. 1) entende que o adolescente se encontra num “período de reorganização social e pessoal”. Nesse período, “suas reflexões são feitas a cerca de valores construídos, tendo em vista suas relações com o mundo e suas expectativas de transformação das realidades nele presentes.” Sobre o perfil do professor, a autora defende que o mesmo deve-se “posicionar em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade, no momento presente; não tratar os valores apenas como conceitos, idéias e incluir essa perspectiva no ensino de conteúdo das áreas de conhecimento escolar.” (REIS, 2004, p. 1).

Depreende-se desse estudo que, por um lado, nos documentos analisados no período de 1997 a 2000 – nos PGIs (UFU. ESEBA, 1997h, 1998, 1999 e 2000c), nas Atas de Reuniões do CPA, no Memorando Interno (UFU. ESEBA, 2000b), no Plano Geral de Capacitação Docente (UFU. ESEBA, 2000n) e na Correspondência emitida em 12 de dezembro de 2000 (ESEBA/UFU, 2000) – percebeu-se que os mesmos focaram ações voltadas para a ampliação da ação pedagógica do professor para além do ensino, estimulando-o a incorporar ações que vão desde os estudos sobre outras propostas de organização do trabalho escolar; à participação em projetos de extensão organizados e promovidos por sua Área de Conhecimento, pela escola, NEIA, UFU e por outros órgãos ou programas externos à UFU – Alfabetização Solidária; e à realização de pesquisas, produzidas tanto individualmente como em grupos, apresentações e publicações de trabalhos científicos, participação da política de qualificação e realização de cursos de especialização a nível institucional.

Outra constatação que se observou foi a instalação e ampliação dos espaços de formação do docente, dentre eles, destacaram-se realização de reuniões de ciclo e de série; a programação e avaliação de estudos, palestras e seminários sobre a construção do PPP; a participação nas oficinas psicopedagógicas e os estudos de outras propostas que organizaram o trabalho escolar numa lógica diferente da seriada.

Por sua vez, não se observou nem a explicitação do perfil do docente, seja apontando sua função nesse processo, qual e como deve ser sua intervenção no processo de transmissão do conhecimento, e como ele organiza o trabalho pedagógico; nem quem é o aluno que se pretende formar.

Por outro lado, ao analisar as súmulas das Reuniões de Professores do 2º ciclo, o artigo de Silva Nunes et al. (1999/2000), o PGI de 2001 (UFU. ESEBA, 2001b), a Avaliação Diagnóstica da Implantação dos Ciclos (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002); o Consolidado da Avaliação Diagnóstica da Implantação dos Ciclos (UFU. ESEBA, [2002g]), Rizzotto (2004), Silva (2004) e Reis (2004), concluiu-se que houve o início de uma discussão e questionamento sobre o perfil do docente, sua formação e o perfil do aluno presente no interior da Escola. Essas reflexões foram permeadas pela construção de um outro perfil do docente e discente, bem como seus espaços e tempos de formação.

Nesse movimento, os documentos apontaram para a exigência de um docente que estivesse envolvido com o processo de ensino, pesquisa e extensão, que observasse com maior atenção o desenvolvimento dos educandos, que assumisse o papel de mediador do processo de

transmissão do conhecimento, posicionando-se frente às questões sociais e interpretando a tarefa educativa como uma intervenção na realidade. Dessa forma, esperava-se que o docente fosse mais envolvido, aberto e flexível às mudanças que estavam sendo sugeridas e implementadas na ESEBA/UFU, mesmo que isso significasse rever suas concepções, crenças, valores e práticas sociais.

Porém, ao observar o resultado da Avaliação Diagnóstica, percebeu-se a predominância dos sentimentos de medo, insegurança, resistência; falta de transparência e morosidade do processo sobre os aspectos que facilitaram a implantação dos Ciclos na ESEBA/UFU. No que se refere ao perfil do aluno, apesar dos documentos explicitarem a necessidade de criar condições para que o educando tenha uma participação mais ativa em todo o processo de ensino, uma maior liberdade de expressão, maior envolvimento na construção e transformação das regras e maior inserção no campo social e político, não foi encontrado nos mesmos nenhum registro de discussões e avaliações que indicassem se houve ou não aproximações frente a esse perfil colocado para o educando.

Nesse processo, os registros encontrados nesse documento apontam para a defesa da necessidade de elaborar uma política de formação continuada que prepare os docentes a essa proposta de organização da escola. Frente a essa necessidade, as Reuniões de Professores de um mesmo Ciclo e a participação em palestras, cursos e seminários organizados pela Direção escolar, foram os espaços destacados e tidos como sendo os principais na constituição do processo de formação continuada dos docentes.

Ainda com relação ao documento da Avaliação Diagnóstica, os dados presentes nesse documento sinalizaram, por um lado, que as reuniões de ciclos e os momentos de estudo (32% da incidência de respostas), se constituíram como espaços de formação continuada dos professores. Por outro lado, observou-se que o questionamento sobre o tempo de duração dos mesmos frente à demanda colocada e à presença, em alguns momentos, de falta de objetividade, conversas paralelas e o não cumprimento do horário previamente definidos, foram considerados aspectos (12,3% do total de respostas) que interferiram negativamente no aprofundamento e avanços do processo de implantação de ciclos.

4.4 A AVALIAÇÃO NA ESEBA/UFU

No período de 1997 a 2003, a discussão sobre a avaliação na ESEBA/UFU foi encontrada nos seguintes documentos: PGIs, Atas de Reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo, artigo de Silva Nunes et al. (1999/2000), Súmulas da Reuniões do Conselho de Coordenadores de Área, Proposta do Sistema de Avaliação (UFU. ESEBA, 2002f), relatório da Avaliação Diagnóstica: implantação de ciclos (ESEBA. CA, SEAPE, 2002) e relatório do Consolidado da Avaliação Diagnóstica dos Ciclos (UFU. ESEBA, 2002g).

No PGI de 1997, a avaliação foi abordada em três momentos. Primeiro, apresenta o cronograma de divulgação dos resultados acadêmicos dos alunos para ser cumprido pelos professores e Secretaria Escolar da ESEBA/UFU, no qual estão presentes informações referentes ao tempo e data de cada bimestre, as datas de entrega dos instrumentos – boletins, fichas ou relatórios – utilizados para a divulgação do resultado da avaliação dos alunos, bem como as devidas orientações aos professores sobre como proceder para a divulgação desses resultados à comunidade escolar: Secretaria Escolar, alunos e pais.

Num segundo momento, ao explicitar sua estrutura pedagógica, o PGI (1997h) apresentou, em cada Área de Conhecimento, quais foram os procedimentos avaliativos previstos por cada área, tanto para o trabalho realizado pela equipe de professores, quanto para a avaliação do processo de ensino aprendizagem vivido pelo aluno no decorrer do ano letivo. Nesse momento, esse eixo foi tratado conforme a concepção e o entendimento do grupo de professores de cada Área de Conhecimento, não apresentando, assim, uma unidade conceitual que orientou toda a Escola.

No último momento, foram apresentados os procedimentos de avaliação, acompanhamento e controle do desenvolvimento das propostas presentes no PGI, estabelecendo os objetivos a serem alcançados. Dentre os quais este documento propõe:

Acompanhar a execução das metodologias e cronogramas propostos; realizar discussões e análises comparativas; apresentar alternativas de solução para problemas surgidos; replanejar atividades; promover trocas de experiências; levantar dados estatísticos; analisar produção e registros; subsidiar relatórios e documentos. (UFU. ESEBA, 1997h, p. 182).

O PGI de 1997 também estabeleceu a periodicidade na qual será realizado o acompanhamento dos trabalhos propostos:

Quinzenal: nas reuniões de coordenação de série e área. Mensal: nas reuniões do Conselho Pedagógico. Bimestral: nas reuniões de pais e mestres. Semestral e/ou Extraordinárias: nas reuniões do Conselho Administrativo; nas reuniões do CPA, Conselho de Classe e Diretoria da Caixa Escolar; nos contatos formais e informais com dirigentes da PROEN; nos contatos com dirigentes de órgãos da UFU indiretamente ligados à ESEBA; na conclusão de trabalho conjuntos realizados com Cursos da UFU e comunidade. (UFU. ESEBA, 1997h, p. 182).

Apesar dos PGIs do período de 1998 até 2000 manterem essa estrutura, percebeu-se nos mesmos, a incorporação de outras ações. Uma delas diz respeito à constituição da Comissão Interna responsável por elaborar uma Proposta de Reformulação Curricular, na qual foram aprovados procedimentos que ampliavam o espaço e tempo de avaliação dos discentes. Estes procedimentos foram explicitados como prioridades de ensino da seguinte maneira no PGI de 1998:

O Sistema de avaliação passou por expressiva modificação, principalmente no que diz respeito à promoção do aluno, quando criada a 'progressão parcial', do(a) aluno(a). (UFU. ESEBA, 1998, p. 6).

Criar Projeto Pedagógico Complementar, coordenado pelo SEAPE e Direção tendo em vista a realização de trabalho multidisciplinar que tem como objetivos: a) atendimento ao(à) aluno(a) com dificuldades de aprendizagem; b) complementação dos estudos de alunos(as) com 'aprovação parcial' em apenas um conteúdo. (UFU. ESEBA, 1998 h, p. 8).

No PGI de 1999, observou-se que essas ações foram, de certa forma, ampliadas, pois, além do Projeto Pedagógico Complementar (PPC), sugeria a implantação do Projeto Pedagógico Transdisciplinar (PPT) a ser realizado junto aos professores. Com relação às prioridades de ensino presentes no PGI de 2000, percebeu-se a intenção de estender essas ações para as demais séries do Ensino Fundamental, pois, segundo este PGI, buscou-se

Consolidar o Projeto de Dependência, revendo em nível regimental. [...] Implantar o Projeto Pedagógico Complementar na 5ª série do Ensino Fundamental. Implantar a Recuperação Semestral, para recomposição de notas, em substituição à Recuperação Paralela. (UFU. ESEBA, 2000d, p. 8).

Com base na análise dos PGIs, organizados entre os anos de 1997 a 2000, constatou-se que não houve nenhuma proposta que sugerisse a alteração da estrutura seriada na qual a ESEBA/UFU estava inserida.

Percebeu-se, também, que as mudanças efetivadas, como a implementação da promoção parcial do aluno com reprovação em um conteúdo, a alteração dos mecanismos de acompanhamento do aluno com dificuldades de aprendizagem, implantando o PPC e a recuperação com alteração de nota que, num primeiro momento, foi realizada a cada bimestre e, posteriormente, a cada semestre e, a implantação do PPT enquanto uma possibilidade de propiciar a formação continuada de seus professores; buscaram mais adequar a grade curricular, a apuração do rendimento escolar e a promoção do aluno da ESEBA/UFU frente às determinações do artigo 24 da LDB/1996, do que alterar sua organização do trabalho escolar presente na estrutura seriada.

Embora o PGI de 2001 não apontasse para a implantação na íntegra do Ciclo de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, observou-se a presença de algumas mudanças quando comparadas com a concepção e estrutura dos PGIs anteriores. Na sua apresentação, a Direção da Escola explicita os questionamentos sobre a organização escolar seriada e apresenta a proposta de organização escolar na perspectiva dos Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Ao definir quais seriam as prioridades acadêmicas voltadas para o ensino a serem desencadeadas na ESEBA/UFU para o ano de 2001, observa-se a presença de ações voltadas para promover a mudança da organização escolar do sistema seriado para o de ciclos – organização do tempo e espaço escolar, adoção da metodologia de projetos, implantação da reestruturação curricular, elaboração do plano de trabalho coletivamente com todas as áreas de conhecimento, adoção de uma avaliação processual, contínua, participativa e diagnóstica, implantação dos Fóruns de Classe, envolvimento da comunidade na dinâmica escolar.

Sua estrutura administrativa, mesmo tendo como referência as turmas seriadas, suas grades curriculares, matrículas iniciais, distribuição de turmas / turnos, relação do professor e conteúdo a ser trabalhado, o horário de atendimento de pais e calendário de reuniões dos docentes foram organizadas respeitando o ciclo onde o discente está presente. Sua estrutura pedagógica passou a ser explicitada respeitando a lógica proposta, apontando os objetivos de cada ciclo, seus conteúdos curriculares e corpo docente.

Nesse sentido, apesar do PGI de 2001 apresentar o cronograma de divulgação dos resultados similar aos que estavam presentes nos documentos anteriores, incorporou algumas medidas para serem implementadas a partir do ano de 2001. Além disso, definiu como prioridades acadêmicas no ensino a tentativa de

Redimensionar a avaliação ensino-aprendizagem de forma a concebê-la como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, ou seja, como uma ação humana concreta, inserida no cotidiano da escola. Implantar 'Fórum de Classe' objetivando viabilizar o diálogo dos atores escolares, por séries e classe, sobre questões surgidas no cotidiano escolar, com vistas à mediações, que busquem elucidação das mesmas. (UFU. ESEBA, 2001b, p. 10).

Retirou esse eixo de investigação da sua estrutura pedagógica, que se apresentou organizada por ciclos de aprendizagem e desenvolvimento humano e passou a tratá-lo como avaliação de aprendizagem e a avaliação institucional. Dessa maneira, esse eixo deixou de ser apresentado conforme a concepção e a definição de cada grupo de professores que compõe sua área de conhecimento, para, articulado com o projeto pedagógico da escola, ter a finalidade de subsidiar ações a serem desencadeadas no processo educativo.

Partindo desse entendimento, o PGI de 2001 definiu a avaliação da aprendizagem, como sendo uma sistemática que se constitui “num processo contínuo, no qual os aspectos qualitativos preponderam sobre os quantitativos.” (UFU. ESEBA, 2001b, p. 135). Como procedimento sugeriu que, a partir de 2001, fosse retomado o Conselho de Classe e a Auto-avaliação por parte dos alunos, grupo, turma e professores; a continuação da Recuperação Paralela, porém, conforme definição do Conselho de Coordenadores de Área, passava a ser realizada semestralmente com substituição de notas e; a que fosse substituída a aferição de pontos pela construção de um relatório de avaliação individual do aluno, destacando suas competências cognitivas, sociais e afetivas.

No que diz respeito à avaliação institucional, este PGI apresentou algumas finalidades diferentes, quando comparadas com as dos PGIs anteriores. Dentre elas, destacaram-se a necessidade de “acompanhar a execução das linhas de ação e dos projetos; supervisionar o cumprimento de calendários e programas; [...] analisar produção acadêmica dos docentes; subsidiar relatórios e textos acadêmicos; subsidiar o PGI / 2002 e outros.” (UFU. ESEBA, 2001b, p. 136).

Nas reuniões do Conselho de Coordenadores de Área do ano de 2000, a Direção Escolar e os Coordenadores das Áreas de Conhecimento discutiram a redução do tempo destinado à Recuperação Paralela, agora denominada de Semestral, passando de bimestral para semestral. Definiram os princípios que nortearam essa recuperação, mantendo a obrigatoriedade de participar aquele aluno e aluna que não conseguisse atingir 60% da nota semestral, na qual o docente iria trabalhar com as dificuldades específicas dos alunos; mantiveram, também, o princípio da recuperação ser entendida como parte do processo educativo, pois continuaria alterando a nota do aluno ao seu final.

No que se refere à análise sobre como a avaliação esteve presente nas Atas das Reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo, percebeu-se que, no período de 1997 a 2003, a discussão sobre esse eixo foi precedida por estudos e sistematizações realizados por Comissões Internas, que ficaram responsáveis por apresentar propostas que alteravam a sistemática de avaliação da ESEBA/UFU.

Nesse sentido, destacaram-se os trabalhos realizados por duas Comissões Internas. A primeira, já apresentada nesse eixo de investigação, teve como finalidade elaborar uma Proposta de Reformulação Curricular. Foi constituída em 1997 para adequar a grade curricular às determinações da LDB/1996, rever a apuração do rendimento escolar e a promoção do aluno na ESEBA/UFU.

Já os trabalhos da segunda Comissão Interna, constituída a partir das reuniões de Professores do mesmo Ciclo, foi criada com o objetivo de elaborar uma proposta de Sistema de Avaliação na ESEBA/UFU a ser implantada no ano letivo de 2002. Essa Comissão Interna apresentou uma proposta para os docentes estudá-la e encaminhar sugestões de alterações. Posterior a esse estudo, essa proposta foi discutida e aprovada em reunião do CPA realizada em abril de 2002. Como resultado desse processo, foi aprovada a alteração do tempo e espaço do sistema de avaliação passando de bimestral para trimestral; a implantação da avaliação formativa; o percentual destinado à avaliação somativa e formativa; a substituição da recuperação paralela semestral pela recuperação simultânea trimestral, com possibilidade de realização de substituição de notas e; a implantação dos Fóruns de Classe.

Além das discussões e deliberações sobre o Sistema de Avaliação da ESEBA/UFU, observou-se a utilização desse espaço para informar aos professores sobre mudanças nos procedimentos de preenchimento do controle acadêmico proposto por órgãos internos da UFU (NUPRO/DICOA).

Ao analisar as 25 atas do Conselho Pedagógico Administrativo, encontradas no período de 1997 a 2003, percebeu-se que a discussão sobre a avaliação esteve presente em quatro reuniões. Estas discussões foram precedidas pelo trabalho de Comissões Internas que, antecipavam e sistematizavam os estudos sobre esse eixo, apresentavam às Áreas de Conhecimento para serem apreciadas e, após receber críticas e sugestões dos docentes, o documento era reorganizado para ser discutido e aprovado nas reuniões do CPA.

Devido à importância dos trabalhos realizados por essas duas Comissões Internas na análise sobre esse eixo de investigação, optou-se por aprofundar os estudos dos mesmos. Nesse sentido, os trabalhos realizados pela primeira Comissão Interna, cujos trabalhos foram sistematizados no artigo de Silva Nunes et al. (1999/2000), as autoras entenderam que o processo de aprendizagem do aluno é um processo contínuo. Defenderam uma avaliação diagnóstica, que oriente o planejamento e replanejamento da ação pedagógica e que valorize as diferentes maneiras de perceber e transformar a realidade, pois a avaliação que estão propondo

é processual, contínua, investigativa, participativa, diversificada, ato cotidiano, o encontro de vários olhares sobre o processo de construção do conhecimento do/a aluno/a e suas articulações com as estratégias pedagógicas escolhidas por educador. (SILVA NUNES et al., 1999/2000, p 40).

Sugeriram que a avaliação fosse um processo coletivo e de permanente reflexão sobre a ação dos educadores e educandos, que fosse favorável à construção e à reconstrução dos conhecimentos, e que possibilitassem o diálogo entre os mesmos, recuperando suas práticas desenvolvidas, buscando seus significados de acordo com os objetivos da escola e dos envolvidos nesse processo educativo. Frente a esse desafio afirmaram ser necessária a constituição de

fóruns permanentes de expressão de aluno/a e educador/a os quais farão parte do modo de ocupar e dividir o tempo escolar. Neles deverão ser avaliados não apenas os aspectos relacionados com o/a aluno/a, mas também o fazer do/a educador/a e a relação estabelecida por aluno/a e docentes durante o ato de aprender e ensinar. (SILVA NUNES et al., 1999/2000, p. 40).

Silva Nunes e colaboradoras defenderam também, a necessidade de explicitar os valores e atitudes que, nessa concepção, serão avaliados em cada ciclo. A definição destes valores e atitudes deve ser realizada nos espaços deliberativos criados pela escola – conselho

de classe, reunião de pais, conselho pedagógico, associação de pais – para auxiliar e permitir sua proximidade com os interesses e necessidades da comunidade escolar. Após sua definição, devem ser avaliados nos espaços deliberativos, pois as autoras entendem que os mesmos são importantes no auxílio da “convivência coletiva e o cumprimento dos propósitos da escola e a relação entre os valores presentes nas aulas e os eixos do currículo”. (SILVA NUNES et al., 1999/2000, p. 42).

Propondo que a avaliação seja refletida constantemente entre os envolvidos – educadores e educandos as mesmas autoras sugerem a realização de uma avaliação descritiva, entendida como o processo no qual ocorre a “coleta e análise dos dados sobre o processo de construção de conhecimento do(a) educando(a), obtido por meio de vários instrumentos” e que esse processo deve envolver vários olhares, dentre eles a

a) auto-avaliação do/a aluno/a e dos educadores/as; b) as reuniões do conselho de classe; c) as conversas com os pais, as mães ou grupos de convivência permanente do/a aluno/a, tendo como referência o olhar deles sobre as práticas escolares e o modo como percebe o desenvolvimento deste/a; d) a elaboração de um relatório descritivo de avaliação individual do/a aluno/a; e) as assembléias de turmas; f) as anotações de aluno/a e de professores/as sobre a aula. (SILVA NUNES et al., 1999/2000, p. 43).

Com esse entendimento, a Proposta de Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano sugere dois objetos a serem avaliados. O primeiro se refere ao processo educativo, no qual utiliza-se como instrumentos de coleta de dados a observação participante (diário de campo do professor e do aluno, fichário de atividades do educando, vídeo, fotografias, dramatizações etc), provas, desenho, pintura, escultura, seminários, painéis de trabalho e fichas de avaliação que abordam as dimensões da formação humana (atitudes dos alunos na convivência cotidiana, relação dos alunos com a organização do trabalho pedagógico, com conhecimento, conteúdos e realizações esperadas do discente em cada área de conhecimento). Essa proposta também sugere que o avanço e a progressão dos educandos aconteça mediante à análise do conjunto da avaliação descritiva, a qual indicará se eles progrediram direto para o próximo ciclo, ou se poderão ter acesso aos conteúdos do próximo ciclo mediante à participação de um Projeto Pedagógico Complementar, que objetiva favorecer o cumprimento dos objetivos não alcançados no ciclo anterior.

O segundo objeto está voltado para a avaliação da escola. Deverá ter como referência seu Projeto Político Pedagógico devendo ser realizada semestralmente e utilizar os conselhos de classe, as assembleias de pais e do corpo docente, aulas, seminários etc.

Já a segunda Comissão Interna, responsável pela construção da Proposta de Sistema de Avaliação a ser implementada em 2002, iniciou a apresentação de seu trabalho destacando que o grupo de professores que participaram das reuniões de cada Ciclo não conseguiram alterar sua prática avaliativa. Nesse sentido, justificou a constituição dessa Comissão, afirmando que

As reflexões que se desenvolveram durante o ano de 2001 nos encontros dos docentes da ESEBA, não conseguiram apontar alterações consistentes na prática avaliativa, motivo pelo qual o grupo optou por designar a uma comissão o desafio de construir uma proposta que deverá ser analisada, discutida e possivelmente, aprovada pelo colegiado da escola. (UFU. ESEBA, 2002a, p. 1).

Sua proposta de avaliação de aprendizagem sugere uma divisão trimestral dos 200 dias letivos; a implantação da avaliação somativa (66% do total) e formativa (33% do total); a substituição da Recuperação Paralela Semestral pela Recuperação Simultânea Trimestral, com a alteração de notas para aqueles alunos que apresentarem dificuldade de aprendizagem e não obtiveram um rendimento superior a 60% na avaliação somativa e a implantação dos Fóruns de Classe, que deverão acontecer trimestralmente, envolvendo os discentes e docentes que trabalham numa mesma série/turma, os quais contribuirão no processo avaliativo, subsidiando as informações e observações necessárias à avaliação formativa. Destaca-se que, no CPA (UFU. ESEBA, 2002a, p. 2), essa proposta foi praticamente aprovada na íntegra, sendo alterado somente o “percentual a ser atribuído à avaliação somativa e formativa,” sendo aprovado o percentual de 80% e 20% respectivamente.

Apesar da mudança no tempo escolar – na recuperação e na avaliação do aluno – percebeu-se que as principais alterações propostas por essa Comissão, dizem respeito à incorporação da avaliação formativa e à criação dos espaços denominados Fóruns de Classe, para subsidiar essa modalidade de avaliação.

No que diz respeito à avaliação formativa, os estudos realizados pelos professores do 1º Ciclo sintetizaram seu conceito sobre essa modalidade de avaliação. No entendimento desse grupo, esse tipo de avaliação é

Um processo em que professores(as) e alunos avaliam-se coletivamente e se auto avaliam tendo como categorias prévias algumas habilidades que fazem parte do cotidiano escolar e se constituem fatores intra escolares que interferem no processo ensino aprendizagem, isto pressupõe uma avaliação que vá além da competência cognitiva abrangendo as competências social, comunicativa e até emocional, por compreendermos que elas permeiam todo o processo educativo. A separação das habilidades se dá exclusivamente para facilitar a discussão e o registro, porém elas não são fragmentadas, compõe todo o indivíduo. (ESEBA/UFU, [2002a], p. 2).

Segundo os trabalhos dessa Comissão Interna, a avaliação formativa foi proposta para ser realizada no interior dos Fóruns de Classe, no decorrer de cada trimestre, por todos os alunos e professores que trabalham com a turma. A esta modalidade de avaliação do aluno foi destinada 20% do total da nota de cada trimestre. Será feita

observando as habilidades e competências individuais e de interações sociais de conhecimentos, através de instrumento sugerido pela comissão. A pontuação será atribuída coletivamente pelo grupo de professores e alunos de cada turma, em reunião de série ao final de cada trimestre com a colaboração da coordenação acadêmica. (UFU. ESEBA, 2002f, p. 3).

No espaço dos Fóruns de Classe, deve ocorrer o diálogo entre professores e alunos sobre as habilidades e competências de cada aluno e as interações sociais do indivíduo no grupo. Sua realização deve ser precedida por uma auto avaliação do aluno, a qual será discutida coletivamente com os colegas e professores. Nesse espaço, além da nota da auto avaliação do aluno, serão explicitadas as notas dos demais colegas e professores que, após passar pela votação de todo o grupo, elegerá apenas uma nota que será registrada nas fichas individuais de avaliação deste Fórum. Destaca-se que a nota desse Fórum é incorporada na avaliação do aluno durante o processo de aprendizagem.

Dessa maneira, percebeu-se que essa Proposta avançou no sentido de procurar romper com a concepção de uma avaliação voltada para, apenas, o aspecto cognitivo do aluno, considerando assim, segundo estes documentos analisados, outras competências e habilidades sociais, comunicativas e emocionais presentes na construção do processo formativo do aluno.

No que diz respeito às Reuniões de Professores do mesmo Ciclo, observou-se que, apesar da Comissão Interna responsável por propor um Sistema de Avaliação para a ESEBA/UFU, afirmar que, no ano de 2001, ocorreram discussões sobre esse eixo, e que as mesmas não mudaram a prática docente; ao pesquisar nas pautas e súmulas das Reuniões de

Professores do 2º Ciclo realizadas neste ano, não foi observada nenhuma incidência de temas que discutissem sobre o sistema de avaliação na ESEBA/UFU.

Nas quinze reuniões realizadas, foi encontrada a presença de oito assuntos voltados para avaliar a organização e a escala do recreio dos alunos do 2º ciclo; avaliar as reuniões deste ciclo; conhecer a avaliação dos pais referente à qualidade da Reunião de Pais promovido pela ESEBA/UFU e a discussão sobre os objetivos, metodologias do Conselho de Classe.

Além dessas discussões, foram encontrados também, registros que indicam a realização de estudos sobre as propostas da Escola Sagarana, Escola Candanga, Pré-escola, 1ª e 2ª séries e Área de Educação Física. Mesmo observando que nos textos estudados estão presentes sistematizações sobre a concepção e os sistemas de avaliação de cada uma dessas propostas, percebeu-se que esse eixo de investigação não foi tratado como um ponto específico para ser debatido entre os professores deste ciclo, pois, não foi encontrado nenhum tipo de registro que aponte para a ampliação e aprofundamento da discussão sobre as concepções e os sistemas de avaliação dessas propostas durante esses espaços de reuniões dos professores do 2º ciclo.

Por sua vez, a partir de 2002, com a implantação da Proposta do Sistema de Avaliação para ESEBA/UFU, a discussão sobre o eixo de avaliação apresentou 22 assuntos pautados, os quais correspondem a 4,9% do total de assuntos discutidos nas Reuniões de Professores do 2º Ciclo.

Dentre os assuntos, destacaram-se a discussão sobre a definição das habilidades a serem avaliadas e a organização do cronograma dos Fóruns de Classe, os estudos sobre a avaliação formativa e a discussão sobre a definição do objeto a ser avaliado – o aluno, que, conforme os registros dos documentos analisados, percebeu-se a presença de questionamentos sobre a não realização da avaliação do outro segmento que também participa do processo de ensino aprendizagem – o professor.

Em 2003, estas reuniões ficaram restritas à organização e definição do cronograma de realização dos Fóruns de Classe, à orientação sobre o preenchimento de quadros de notas e aos informes sobre o SAEB e PROEB.

Por fim, ao observar as metas e ações do Consolidado da Avaliação Diagnóstica dos Ciclos, percebeu-se que este eixo também esteve presente na avaliação dos professores no processo vivido, apontando a necessidade de redimensionar o sistema de avaliação para 2003,

tendo como ações a implementação do Fórum de Classe; a implantação do sistema trimestral de avaliação e o redimensionamento do sistema de recuperação da aprendizagem escolar, por meio da recuperação simultânea.

Dessa forma, reforçou-se que, no período de 1997 a 1999, não houve nenhuma proposta de alteração de sua estrutura seriada. Nesse período, a ESEBA/UFU implementou ações, frente ao eixo de avaliação, voltadas para a promoção parcial do aluno com reprovação em um conteúdo e para alteração dos mecanismos de acompanhamento do aluno com dificuldades de aprendizagem, sugerindo e implantando o PPC e a recuperação com alteração de nota que, num primeiro momento, foi realizada a cada bimestre e, posteriormente, a cada semestre.

Apesar de constatar a presença de uma proposta que procurou romper com a estrutura seriada vigente na escola (SILVA NUNES et al., 1999/2000), o que se observou nos documentos que sintetizam as discussões realizadas pelos professores da ESEBA/UFU, foi o reforço dessa estrutura. A alteração mais significativa ocorreu somente com a implantação do sistema de avaliação proposto para o ano de 2002. Apesar de alterar o tempo de estudo e avaliação do aluno – de bimestral para trimestral – e da realização da recuperação – de semestral para trimestral; a ESEBA/UFU incorporou a avaliação formativa, a qual passou a ter 20% do total da nota a ser distribuída ao aluno, e constituiu o espaço de diálogo entre os alunos e professores para definir a nota correspondente a essa modalidade de avaliação – Fóruns de Classe.

Essa modalidade de avaliação e a constituição dos Fóruns de Classe foram vistos como as principais tentativas de superar a avaliação voltada somente para as habilidades e competências cognitivas dos alunos. Destaca-se que, atualmente, esse processo continua sendo discutido e avaliado pelos professores da escola.

4.5 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NA ESEBA/UFU.

As análises dos eixos de investigação, descritas nesse capítulo, explicitaram a existência de contradições no interior da ESEBA/UFU, que estiveram e estão permeadas pela constante tensão entre as diferentes concepções de educação presentes em seu espaço escolar.

Essas contradições foram observadas tanto em um único documento, quanto no conjunto dos documentos analisados. As mesmas dizem respeito à existência de um movimento tenso no interior da escola, pois, em certos momentos prevaleceram a materialização de concepções pedagógicas conservadoras – tradicional, nova e tecnicista – centradas na racionalidade formal e técnica, caracterizadas pela divisão entre pensamento e ação, sem se preocupar em estabelecer uma relação entre aluno e o conhecimento, que integrasse o conteúdo e o método e que propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. E em outros momentos, tencionando essas concepções pedagógicas conservadoras, prevaleceu a materialização de uma concepção de educação mais crítica – emancipatória e libertadora do homem – que vêm sendo construída ao longo do processo histórico da educação, no espaço das contradições e na busca de superação do modo de produção vigente, para estabelecer condições democráticas, de igualdade, oportunidade, participação e justiça social a toda sociedade.

Segundo a concepção conservadora, os diversos conhecimentos científicos se fragmentam em diversas propostas curriculares que se organizaram rigidamente em áreas de conhecimentos ou conteúdos – tanto na seleção de assuntos, quanto na sua seqüência. Os conteúdos são repetidos anualmente, de forma linear e fragmentada, predominando o método expositivo, combinando com atividades de cópias e respostas a questionários, dando maior importância ao cumprimento de tarefas – tanto por parte do aluno, como do professor e demais profissionais de educação da escola – do que estabelecer uma relação mais profunda com o mundo do conhecimento. Dessa maneira, os saberes escolares são transmitidos aos educandos em doses pré-estabelecidas, sem levar em conta os conhecimentos prévios e os espaços de construção de conhecimentos dos alunos. Os saberes escolares a serem transmitidos, não respeitam as diferenças individuais, coletivas e culturais dos educandos e nem os diferentes ritmos de aprendizagem. Cabe aos educandos apenas assimilar o conhecimento que lhes é transmitido.

Assim, as práticas pedagógicas se fundamentaram na participação passiva do educando frente ao conhecimento, sendo que a principal habilidade cognitiva para conseguir êxito no trabalho pedagógico é a memorização, articulada com o disciplinamento, pois, ao propor conteúdos fragmentados e organizados em seqüência rígida, objetivava uma uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, separando os tempos de

aprender teoricamente do tempo de repetir procedimentos práticos, exercendo com rigor o controle externo sobre o aluno.

Vários foram os momentos em que essa concepção conservadora de educação se materializou na ESEBA/UFU. Percebeu-se, na análise dos PGIs, nos estudos de Silva Nunes e colaboradoras, nas súmulas das Reuniões de Coordenadores e nas atas das Reuniões de Professores do 2º Ciclo, que as discussões sobre essa concepção de educação, foi em certos momentos, reforçada, e em outros momentos, foi reconhecida e questionada frente às necessidades colocadas pela realidade escolar.

Inicialmente, ao observar como as discussões sobre essa concepção de educação se materializaram nos PGIs – UFU; ESEBA (1997h, 1998, 1999, 2000c), percebeu-se que, na sua forma de apresentar a construção do processo educativo no interior da escola, reforçaram essa concepção conservadora de educação. Analisando sua estrutura organizacional – Anexo 4 – (UFU. ESEBA, 1997h, p. 11), suas grades curriculares (UFU. ESEBA, 1998, p. 13-18), o número de matrículas (UFU. ESEBA, 1999, p. 21-25), a distribuição do espaço físico (UFU. ESEBA, 1999, p. 27-31), o quadro de pessoal (UFU. ESEBA, 2000c, p. 31-37), os horários de aulas e calendários de reuniões (UFU. ESEBA, 1999, p. 46-52) percebeu-se que o trabalho escolar está organizado na concepção disciplinar, na qual o conteúdo prevalece no centro do processo educativo, dando a impressão de que o mesmo é algo inatingível, intocável e passível de qualquer questionamento por parte do aluno.

A partir do momento que a Escola reconheceu a existência dessa concepção conservadora de educação em seu interior, passou a questioná-la. Este movimento, tenso e conflituoso, se iniciou com os estudos de Silva Nunes et al. (1999/2000), nos quais, além de reconhecê-la e questioná-la, apresentou uma outra possibilidade de se discutir o processo educativo. Nesse sentido, as autoras afirmam que é necessário realizar uma

mudança nos conceitos de educação, de ensino-aprendizagem, de currículos, de avaliação escolar, de produção de conhecimento, de organização do tempo-espaço escolares, dentre outros. Isso implica em repensar as concepções educacionais presentes e, às vezes, cristalizadas no seio do corpo docente. (SILVA NUNES et al., 1999/2000, p. 28).

Estas reflexões e conflitos também estiveram presentes nos discursos dos docentes e da Direção Escolar em outros documentos. Dentre eles, destacaram-se as discussões das

reuniões do Conselho de Coordenadores de Área, documento no qual em novembro de 2000, foram encontradas os seguintes depoimentos dos docentes:

Embora se fale ainda que o aluno é o centro, isso não é verdade, o centro é conteúdo. As modificações são lentas e muito alicerçadas nas nossas convicções. Para o outro ser sujeito é necessário que se dê espaço para que ele seja. Mais do que aprender saberes, as crianças estão aprendendo valores. O conhecimento tem a ver com a vida, com a identificação de busca de felicidade. [...] Nós estamos muito longe de acreditarmos que o nosso aluno é o centro. Nós não confiamos nos nossos alunos. (UFU. ESEBA, 2000j, p. 2-3).

Na introdução do PGI de 2001 também foram encontradas reflexões que indicam a existência de indícios no interior da ESEBA/UFU que se aproximam da concepção conservadora de educação. Esse documento avalia que:

Em nossa reflexão, constatamos que a escola ainda é fortemente marcada pela disciplinaridade, que dificilmente prepara para viver a complexidade que caracteriza o mundo atual. Prepondera-se a tradição ocidental a qual privilegia o pensamento lógico-matemático e a racionalidade em detrimento do desenvolvimento integral do ser humano, facilmente excluindo os que não se adaptam a esse paradigma. (UFU. ESEBA, 2001b, p. 2).

Por fim, também foram identificados nas Súmulas das Reuniões de Professores do 2º Ciclo, questionamentos sobre essa concepção conservadora de educação. Ao analisar as súmulas destas reuniões, foram encontrados registros de falas dos coordenadores e professores que, ao explicitarem a prática pedagógica e a forma de avaliarem a participação dos alunos nas aulas, caracterizaram a existência de um movimento contraditório no interior desse grupo. Nesse movimento, enquanto alguns professores defendiam e argumentavam sobre a necessidade de se utilizar estratégias pedagógicas que se aproximavam da concepção conservadora de educação; outros professores e a equipe que coordenavam esse processo – Coordenação de Ciclo e SEAPE – questionavam essa concepção, utilizando-se de argumentos que se aproximavam de uma concepção mais crítica de educação.

Esse movimento de tensão e contradição pode ser exemplificado por ocasião da apresentação dos relatos de experiências dos professores com relação às dinâmicas de avaliação por eles utilizadas. Após apresentação de uma proposta de utilização do Quadro de

Bônus²³ como um instrumento de avaliação para os alunos e alunas da quinta série, houve uma discussão entre os professores deste ciclo, transcrita na seqüência:

Professor 1: Existe uma necessidade de termos uma postura única e amadurecer a idéia do quadro.

SEAPE: Começamos a revelar as práticas. Desafio: como trabalhar para conquistar a introjeção das regras? A pergunta feita anteriormente não foi respondida. Na minha observação, continuo tendo o desafio de trabalhar com o grupo diverso. Vejo a necessidade de somar enquanto grupo e trazer para as discussões a questão de como conseguir um comportamento mais adequado para trabalhar os conteúdos na sala de aula. Sou contra o quadro de bônus, considero um controle externo que não favorece a criação de valores, pois se aproxima da teoria de prêmio e castigo. Essa técnica de trabalho é utilizada com uma clientela que tem distúrbios mentais, o que não é o caso da ESEBA. Tenho dificuldades de somar com a equipe se a matriz de avaliação for essa.

Professor 1: Não concordo totalmente com a fala do SEAPE. O sistema de avaliação nota, qualitativa também cai no caso do Quadro de Bônus. Não vejo que existe diferença entre a proposta do Quadro de Bônus e o Fórum de Classe.

Professor 2: Para trabalhar cidadania e ética no processo educativo, temos que rever nossa postura. Não podemos cobrar uma coisa e fazer outra. O Quadro de Bônus é representativo.

Coordenação Ciclo: Podemos usar o velho, o Quadro de Bônus, para ter uma visão para o novo?

SEAPE: Temos que trabalhar a causa e não o efeito. Não precisamos do quadro. (UFU. ESEBA, 2003r, p. 3).

Nesse sentido, é possível perceber a tensão e resistência presente no interior do grupo, que se manifesta ora no sentido de conseguir êxito no trabalho pedagógico articulando a aquisição do conhecimento com o disciplinamento; ora no sentido de buscar respeitar as diferenças individuais, coletivas e culturais dos educandos e seus diferentes ritmos de aprendizagem.

Em outra reunião desse grupo de professores, cuja pauta estava voltada para a discussão sobre os espaços de atendimento do aluno com dificuldades de aprendizagem, também houve a materialização de momentos em que ocorreram provocações no sentido de se fazer uma reflexão sobre qual é a concepção de educação que está presente na ESEBA/UFU. Estas provocações, feitas pela Coordenação de Ciclos aos professores, se apresentaram da seguinte maneira:

²³ Segundo o grupo de professores que apresentou esse instrumento, o Quadro de Avaliação consiste na construção, por parte do professor, de um quadro com quatro colunas: 1ª – Nomes dos alunos; 2ª – Meus bônus; 3ª – Perdi; 4ª – Ganhei. “São entregues 10 bônus para cada aluno” avaliar sua participação na aula. “Este documento é avaliado semanalmente no caderno e o aluno faz sua avaliação por escrito.” (UFU. ESEBA, 2003r, p. 2). Ao final das discussões no interior desse ciclo, não foi aprovada a utilização do mesmo.

Professor 3: A ESEBA não é construtivista, uma vez que somos ainda seriada, com tempo delimitado, com notas.

Coordenação Ciclo: Então, queremos mudanças? Será que as áreas de conhecimento têm que ficar fechadas em si mesmas? Vamos ficar presos nos modelo tradicional, no qual eu ensino e você aprende? Não vamos sair desse modelo? Quando é que vamos fincar nossas raízes na interdisciplinaridade? Quando é que o aluno vai poder explicitar o seu pensamento e ter autoria quando for instigado a pensar? O que vamos avaliar? Nesse sentido, qualquer resposta nossa, é uma resposta política. (UFU. ESEBA, 2003aa, p. 2-3).

Nesses dois exemplos foi possível perceber a presença de questionamentos que se aproximaram de uma concepção mais crítica de educação, pois a mesma se mostra presente no interior das discussões desse grupo, tencionando e contradizendo a concepção conservadora de educação.

É importante ressaltar que a concepção crítica de educação defende que a escola deve proporcionar a aquisição do conhecimento mediante a articulação entre o mundo das relações sociais e produtivas. Nessa perspectiva, o professor deve estabelecer a mediação entre os alunos e a ciência que está sendo materializada na práxis social e produtiva. Assim, o processo de aprender é concretizado por meio de relações sociais, sendo necessária uma articulação entre as dimensões individuais e coletivas, objetiva e subjetiva, prática e teórica, as quais caracterizam o trabalho humano como categoria principal do processo de produção do conhecimento.

Entende-se, também, que os conteúdos devem ser selecionados a partir dos processos sociais e do trabalho, organizados transdisciplinarmente, buscando construir novas formas de articulação entre a teoria e a prática, considerando os estatutos epistemológicos específicos de cada conhecimento científico. Com esse entendimento, as práticas pedagógicas passariam a ser fundamentadas por uma participação ativa e intensa entre o educando e o conhecimento, sempre mediado pelo professor, responsável pela organização e pelo controle das experiências de aprendizagem.

Ao retomar os documentos analisados, observou-se que a proposta de Ciclo de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano se aproxima dessa concepção crítica de educação, pois, além de apontar para a necessidade de “olhar o/a aluno/a em seu processo global, ou seja, considerando seu desenvolvimento afetivo, social, cultural e cognitivo”, as autoras entendem que a escola deveria assumir os seguintes objetivos:

a) constituir-se em um espaço de vivência da diversidade cultural, étnica, racial e social; b) desenvolver ações educativas no sentido da superação de qualquer tipo de opressão, discriminação e exploração do ser humano; c) favorecer a construção e (re)construção de conhecimentos; d) contribuir para acesso à informação, de maneira que possibilite o exercício da cidadania; e) elaborar teorias e práticas, fundamentadas em valores humanos, tais como fraternidade e solidariedade; não poderia deixar de escolher, como referência teórica e prática, concepções que contribuam para a concretização de tais propósitos. (SILVA NUNES et al., 1999/2000, p. 39).

Para alcançar estes objetivos, as autoras dessa proposta entenderem que era necessário assumir o compromisso com a construção de novos conhecimentos, o que implica em organizar o currículo tendo como referência outros paradigmas educacionais, redefinir o tempo e o espaço escolar, ampliar a visão e a participação do aluno no processo educativo e um investimento político pedagógico de toda a comunidade escolar.

O PGI de 2001 reforçou essa concepção crítica ao apresentar para esse ano letivo a organização da escola em Ciclos, a qual procurou construir “uma melhor adaptação da criança em nível de desenvolvimento e uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo da escolarização, estimulando o processo de desenvolvimento.” (UFU. ESEBA, 2001b, p. 2).

Dessa maneira, mesmo mantendo a distribuição dos alunos na estrutura seriada, propôs a organização do tempo escolar em três ciclos com o objetivo de propiciar a aproximação dos docentes presentes no processo de escolarização, pois defendia que

Essa reorganização do tempo deverá viabilizar a aproximação dos professores, a fim de que possam desenvolver estudos que fundamentam os novos passos a serem seguidos. Entendemos que caberá em seguida, a cada ciclo, estabelecer o trabalho pedagógico, sem perder de vista a dimensão inclusiva integrada e coletiva da nova organização escolar. (UFU. ESEBA, 2001b, p. 3).

Essa tentativa de agrupar os docentes que trabalham com crianças de faixas etárias aproximadas, surtiu resultados positivos, os quais foram destacados na síntese da Avaliação Diagnóstica da Implantação de Ciclos na ESEBA/UFU (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002). Os dados dessa avaliação apontaram que as reuniões do grupo de professores de cada ciclo, foi o aspecto de maior importância para facilitar o processo de implantação da nova proposta de organização do trabalho escolar. Nesse sentido, percebeu-se que essa manifestação esteve presente nesses espaços de discussões do coletivo de professores, os quais, ao discutirem sobre conceitos e propostas de ações a serem realizadas com o aluno, constituíram-se nos

espaços que mais manifestaram as diferentes concepções de educação dos professores envolvidos. Esta Avaliação Diagnóstica sinalizou, mesmo que timidamente, o anseio de alguns profissionais que aspiram mudar sua prática pedagógica frente às novas perspectivas de educação.

Outros dois documentos sinalizam para a intenção dos docentes da Escola se aproximar de uma concepção mais crítica e emancipatória de educação. Tanto a Proposta para Avaliação do 1º Ciclo (ESEBA, [2002a]), quanto a Proposta de Sistema de Avaliação (UFU. ESEBA, 2002f), que foi apresentada por uma Comissão Interna em 2002, defenderam a incorporação da avaliação formativa no Sistema de Avaliação da ESEBA/UFU, pois entendiam que

A avaliação é um processo em que professores(as) e alunos avaliam-se coletivamente e se auto avaliam tendo como categorias prévias algumas habilidades que fazem parte do cotidiano escolar e se constituem fatores intra escolares que interferem no processo de ensino aprendizagem, isto pressupõe uma avaliação que vá além da competência cognitiva abrangendo as competências social, comunicativa e até emocional por compreendermos que elas permeiam todo o processo educativo. (ESEBA, [2002a], p. 2).

Esses documentos sugeriram a constituição e realização de Fóruns de Classe, os quais propunham envolver, a cada trimestre, os alunos e professores de uma mesma turma para subsidiar as informações e observações necessárias à avaliação formativa.

Além desses documentos, esta concepção crítica de educação também esteve presente nos documentos que elucidaram os princípios gerais para o processo de ensino do 1º, 2º e 3º ciclo. Partindo do princípio de que para promover o desenvolvimento integral da criança é necessário valorizar e resgatar os valores humanos, Rizzotto (2004) defendeu que o desenvolvimento de praticamente todas as “ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica.” (RIZZOTTO, 2004, p. 3). Nesse mesmo caminho, as sistematizações de Silva (2004) e Reis (2004) reforçaram a necessidade de assegurar o acesso ao conhecimento elaborado pelos diferentes componentes curriculares, proporcionando espaços de discussão sobre os valores sociais e éticos, assim como o respeito à diversidade cultural presente no contexto social onde os educandos estão inseridos.

Se por um lado, ao concluir a análise desses documentos, nos quais estão presentes propostas que defendem que o aluno seja considerado na sua totalidade, favorecendo, assim, sua formação integral, o que se percebeu foi a materialização de ações que reforçaram o aprendizado de conteúdos que pouco dialogam entre si, reproduzindo sua especificidade, descontextualizados da realidade do aluno.

Dessa maneira, mesmo com a manifestação da importância da implantação da proposta dos Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano (SILVA NUNES et al., 1999/2000), o grupo de professores da ESEBA/UFU pouco avançou, nesse breve período, na sua implementação junto aos alunos.

Por outro lado, mesmo enfrentando resistências em seu interior, a Direção Escolar e o corpo docente da ESEBA/UFU conseguiram iniciar a discussão sobre a necessidade de alterar a lógica seriada presente em seu interior. Essa discussão passou a estar presente nos documentos a partir dos estudos e sistematizações realizadas por Silva Nunes et al. (1999/2000). No momento em que se começou a questionar essa estrutura disciplinar e sua fragmentação, iniciou-se a busca por novas alternativas de organização escolar diferente da organização seriada. Os trabalhos realizados por essa comissão orientaram as mudanças sugeridas pela correspondência enviada pela Direção Escolar para os docentes em 2000 (ESEBA/UFU, 2000) e no PGI de 2001, as quais materializaram as primeiras tentativas de organizar a escola para romper com essa lógica seriada.

Nesse movimento, foram constituídos outros espaços coletivos no interior da escola – reunião de professores do mesmo ciclo, coordenadores de ciclo, os quais foram considerados importantes por propiciarem uma maior interação entre os profissionais que trabalham num mesmo ciclo, favorecendo o diálogo e a troca de informações, no sentido de tentar superar as dificuldades e diferenças presentes no ambiente escolar.

Ao debruçar sobre como o processo de discussão se materializou nos eixos de investigação propostos para analisar a experiência da redefinição do tempo escolar vivenciada pela ESEBA/UFU, percebeu-se que, por motivos diferentes, esses movimentos não foram defendidos pela totalidade da escola.

Mesmo apontando para a necessidade de, ao avaliar o processo de ensino aprendizagem, ampliá-lo para a avaliação dos alunos e professores, continuou-se avaliando somente o aluno. Da mesma maneira que apontou para uma avaliação institucional com ampliação de instrumentos e dos segmentos envolvidos nesse processo – discentes, docentes,

pais e técnicos-administrativos – a mesma continuou restrita ao trabalho de Comissões Internas com representantes do corpo docente e, quando muito, o mínimo de representantes dos demais profissionais de educação.

Mesmo apontando para a importância da participação da comunidade escolar – docentes, discentes, pais, demais profissionais da educação – todas as propostas de mudanças surgiram e foram discutidas somente entre dois segmentos – a Direção Escolar e os professores. Neste aspecto, destaca-se ainda que, os debates suscitados nos espaços coletivos foram mais tencionados pela Direção Escolar, Coordenações de Ciclo e Profissionais do SEAPE – segmentos que coordenavam todo o processo – do que pelos docentes.

Isso pode ser observado na maioria dos documentos investigados. A estrutura administrativa dos PGIs analisados nesse período continuou sendo construída e organizada pela Direção Escolar. Nas vinte atas das reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo realizadas no período de 1997 a 2003 observou-se que, dos quarenta e quatro assuntos presentes, a Direção Escolar pautou e conduziu a discussão de 77% desses assuntos, outros 14% dos assuntos tratados nessas reuniões foram conduzidos pelas Comissões Internas criadas nesse período e somente 11% dos assuntos discutidos nesse espaço é que foram pautados e conduzidos pelos Docentes. Nas sete reuniões do Conselho de Coordenadores de Área realizadas no ano de 2000, observou-se que, dos sessenta e cinco assuntos pautados, 80% foram pautados pela Direção e Vice-Direção Escolar, 15% dos assuntos foram pautados pelos Coordenadores de Área de Conhecimento e 5% por Coordenadores de Núcleo. Já nas Reuniões de Professores do 2º Ciclo enquanto os professores pautaram 12% dos assuntos a serem discutidos, a Direção Escolar pautou 11% dos assuntos e a Coordenação de Ciclo pautou 77% dos 450 assuntos informados e discutidos nesses espaços coletivos. Por fim encontrou-se três relatórios apresentados pela Coordenação de Ciclo e seis relatórios conclusivos de trabalhos realizados por seis Comissões Internas compostas por membros da Direção, SEAPE e docentes. Destaca-se que, em duas, dessas seis Comissões, se registrou a presença do segmento dos técnicos-administrativos.

Nesse aspecto, mesmo tendo a Direção Escolar valorizado os espaços coletivos e políticos existentes na estrutura organizacional da ESEBA/UFU – PGIs, Conselho Pedagógico Administrativo, Conselho de Coordenadores –, proposto e criado outros espaços – Coordenação de Ciclo, Reunião de Professores do mesmo Ciclo, Comissões Internas – o que se evidenciou durante esse período estudado, apesar de manter e criar outros espaços

propícios para uma maior distribuição de poder junto à comunidade escolar, a Direção da Escola utilizou do mecanismo de desconcentração, transferindo a autoridade da coordenação e execução das mudanças propostas para os níveis inferiores – Coordenação de Ciclo e SEAPE – mantendo assim, certa subordinação entre a direção e os coordenadores do processo durante todo os momentos de discussão realizado em conjunto com os professores.

Somente em 2002, ao analisar o relatório do Consolidado de Avaliação Diagnóstica dos Ciclos (UFU. ESEBA, 2002g), foi que se percebeu a proposição de ações políticas mais descentralizadas que envolveriam os demais segmentos da comunidade escolar – pais, discentes, técnicos-administrativos – na participação das decisões a serem tomadas pela Escola, apontando assim para a possibilidade de considerá-los como sujeitos na discussão do processo de construção do Projeto Político Pedagógico – PPP da ESEBA/UFU. Tais ações podem ser percebidas nos três primeiros objetivos presentes nesse documento. No primeiro objetivo, sendo coordenada pela Direção da Escola e Serviço Social, busca “envolver pais e mães, corpo discente e técnicos-administrativos da ESEBA/UFU na construção do PPP”, cujas ações estavam voltadas para

Promover reuniões gerais por segmento: pais e mães, corpo discente e servidores técnicos-administrativos, com a finalidade de socializar a proposta de construção do Projeto Político Pedagógico.

Estimular e viabilizar a participação dos segmentos envolvidos por meio do preenchimento de um questionário para auxiliar na construção do PPP. (UFU. ESEBA, 2002g, p. 2).

Já o segundo objetivo, cujas coordenações das ações ficaram sob a responsabilidade da Direção Escolar, Coordenação Acadêmica e SEAPE, propõe “buscar referenciais teóricos, metodológicos e práticas bem sucedidas que possam viabilizar a implementação dos ciclos.” Nesse sentido, este documento apresenta as seguintes ações:

Realizar seminários para socialização das reflexões, buscando a construção coletiva do trabalho na perspectiva de ciclos.

Efetivar grupos de estudos referentes aos temas: currículo, metodologia/estratégia, avaliação.

Promover encontros com profissionais que tenham experiência na organização escolar por ciclos. (UFU. ESEBA, 2002g, p. 2, 3).

Por fim, o terceiro objetivo propõe “viabilizar ações para a superação de questões que surgem na prática cotidiana da Escola”, cuja coordenação das ações estava sob a

responsabilidade da Coordenação Acadêmica, SEAPE e Serviço Social da ESEBA/UFU. As ações previstas para efetivar esse objetivo, envolvendo os demais segmentos da Escola, dizem respeito a:

Implementar o Fórum de Classe. Implementar o sistema trimestral de avaliação. Redimensionar o sistema de recuperação da aprendizagem escolar, por meio da implantação da Recuperação Simultânea.

Organizar e operacionalizar o Fórum de Representante de Classe (FRC) e o Grêmio Estudantil.

Estimular a participação da família nas dinâmicas escolares, por meio de encontros, palestras, oficinas e outros.

Realizar avaliações diagnósticas de alunos(as) para subsidiar projetos de interação na escola e/ou encaminhamentos a profissionais da comunidade.

Elaborar junto aos alunos(as) do 3º ciclo, um projeto de recreio orientado e/ou cultural, acompanhando-o e avaliando-o. (UFU. ESEBA, 2002g, p. 3, 4).

Dessa forma, ao examinar como ocorreu o processo de redistribuição de poder no interior da ESEBA/UFU, constatou-se que a definição e condução das discussões realizadas durante o processo de organização do trabalho escolar na ESEBA/UFU foram, nos espaços deliberativos, consultivos e normativos, definidos pela Direção Escolar e, nos espaços coletivos de orientação e reflexão sobre o trabalho docente, definidos pela Coordenação de Ciclo e SEAPE. Dessa maneira, conclui-se que houve, num primeiro momento, a manifestação do vetor da desconcentração, pois, ao transferir a autoridade da coordenação e execução das mudanças propostas para os níveis inferiores, a Direção Escolar continuou mantendo o controle das ações a serem implementadas de forma gradual e processual, para num segundo momento, propor uma participação mais efetiva da comunidade escolar como um todo.

Pode-se afirmar que, ao analisar a experiência da Escola, nesse período investigado, houve a presença de indícios da interferência do modelo de reestruturação dos programas sociais utilizado pelo neoliberalismo para realizar as reformas sociais nos países latino-americanos. Ou seja, a experiência de distribuição do poder vivenciada pela ESEBA/UFU para realizar a mudança na organização e gestão de seu trabalho escolar, aproximam-se das mesmas políticas que definiram os vetores da desconcentração e descentralização utilizadas pelo neoliberalismo na reestruturação e implementação gradual de suas políticas sociais vividas pelos Estados latino americano durante o período dos anos de 1980.

Além disso, percebeu-se, também, que, nos registros presentes nos documentos investigados, existiram grupos em movimentos que buscaram, ora aproveitar os espaços políticos que já existiam e que foram criados para tentar aproximar de uma concepção mais crítica de educação, ora resistir, omitir e até mesmo negar a proposição de novas maneiras de se organizar o trabalho escolar.

Nesse movimento, por um lado, foi possível perceber a existência de citações nos documentos analisados que indicam a presença de um grupo de docentes nos debates realizados nesses espaços políticos, por outro lado, deparou-se também com a existência de certa omissão, discordância e até desinteresse de outro grupo de docentes nas discussões encaminhadas. Destaca-se, também, que foi percebida a ausência de voz dos demais segmentos – discentes, pais, técnicos-administrativos – pois, mesmo sendo incluídos nos discursos dos segmentos que coordenaram esse processo, não foi encontrado nenhum tipo de registro nos documentos analisados que indicasse a sua convocação para uma efetiva participação no processo vivido pela ESEBA/UFU.

Mesmo assim, não se pode negar que a ESEBA/UFU procurou romper com o modelo de organização e gestão do trabalho rígida, burocrática, hierarquizada, formal e fiel às decisões tomadas fora de seu contexto e impostas por um conjunto de preceitos legalmente instituído. Essa tentativa de ruptura pode ser observada nos movimentos presentes durante a utilização dos espaços deliberativos, consultivos e normativos existentes e criados pela Direção Escolar, pois, percebeu-se que esses espaços possibilitaram a materialização do “jogo democrático”, ou seja, possibilitou a materialização de uma luta política no seu interior frente às necessidades e demandas que permeiam as relações sociais e as práticas educativas apontadas pelos segmentos que coordenavam o processo – Direção Escolar, Coordenação de Ciclo e SEAPE – e os docentes.

Percebeu-se que a existência desse movimento complexo e contraditório no interior da ESEBA/UFU, o qual expressa diferentes concepções, interesses e tensões, requer uma tomada de posição por parte dos sujeitos que estiveram inseridos na mesma. Dessa maneira, entende-se que essa escola vem buscando construir um processo de aprendizado e de luta política por projetos de sociedade que estão em disputa, criando espaços que possibilitam aos professores avançarem nas reflexões de sua prática educativa, repensarem suas estruturas de poder e discutirem sobre a criação e consolidação de canais que possibilitem uma efetiva participação dos segmentos da comunidade escolar. Pode-se afirmar que a ESEBA/UFU

buscou e está buscando se distanciar de uma gestão escolar conservadora para construir e consolidar uma gestão escolar mais democrática.

Concordando com os conceitos de Sander (1995), Mendonça (2000) e Dourado (2001b), percebe-se que esse movimento contraditório também se manifesta na maneira como a ESEBA/UFU vem sendo administrada. A administração escolar vem passando também por um movimento de confrontação entre os enfoques tecnocrático e desenvolvimentista em relação ao enfoque sociológico. Se por um lado, a escola apresenta características que reforçam seu caráter autoritário, normativo, hierárquico e legalista, revelando uma tradição positivista e um compromisso com a reprodução estrutural da sociedade e suas organizações, por outro lado, a Direção da Escola e os docentes apontam para a existência de ações de explicitam a existência de conflitos, tensões e contradições que ocorrem frequentemente tanto no interior dessa Escola, quanto na sociedade em que está inserida.

Ao reconhecerem a existência desses fenômenos, esses segmentos, reconhecem, também, que os mesmos não podem mais serem tratados com neutralidade, desprovidos de uma perspectiva histórica e um critério político. Esse reconhecimento pôde ser percebido principalmente durante a análise dos documentos produzidos por Silva Nunes et al. (1999/2000), Rizzotto (2004), no relatório da Avaliação Diagnóstica da Implantação dos Ciclos na ESEBA/UFU (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002), nas súmulas e atas das Reuniões de Professores do 2º Ciclo e no Consolidado da Avaliação Diagnóstica dos Ciclos (UFU. ESEBA, 2002g). Nesses registros encontrou-se a presença de textos que indicam o reconhecimento, por parte dos segmentos envolvidos, de estarem inseridos num contexto social permeado por conflitos, contradições e disputas de poder. Nesse contexto, estes segmentos apontam para a necessidade de se valorizar efetivamente a participação e envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de formação humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a analisar a experiência da organização do trabalho escolar na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, no período de 1997 a 2003, frente às políticas educacionais no contexto do neoliberalismo e aos modelos de gestão da educação.

Ao analisar como ocorreu o avanço da economia global e as redefinições colocadas pelo neoliberalismo na tentativa de superar a crise estrutural do capitalismo, percebeu-se que o modo toyotista de organização do trabalho, pensado numa perspectiva de processos recessivos, não produziu o efeito esperado.

O projeto social do Estado neoliberal caracterizou-se pela máxima fragmentação social, dividindo-o em diferentes grupos minoritários, que se isolaram e competiram entre si, não conseguindo constituir-se como uma maioria capaz de questionar a hegemonia em vigor. Esse projeto social ficou ainda mais visível quando foi focalizada a definição de suas políticas públicas que, nas últimas décadas, se materializaram como forma de regulação social e de ajuste estrutural, apontando para uma concepção produtivista e mercantilista, desenvolvendo habilidades e competências definidas pelo mercado.

Ao investigar como as políticas neoliberais estruturaram suas reformas sociais, na América Latina e no Brasil, principalmente, na utilização das modalidades de descentralização, desconcentração, privatização e focalização para a implementação de políticas que propunham a reorganização do gasto público frente às necessidades sociais, percebeu-se que, no projeto neoliberal, o Estado passou, por um lado, a centralizar as decisões políticas e de gestão, o controle e os recursos financeiros; e por outro, num primeiro momento, a desconcentrar suas ações, garantindo e respeitando suas estruturas e seus mecanismos de atuação e executando suas deliberações a nível local, e a privatizar as empresas estatais, transferindo-as para o setor privado sem reduzir sua esfera de atuação na economia.

Num segundo momento, implementou os processos de descentralização de atribuições e recursos, ora tratando da transferência de responsabilidades de uma esfera de governo para outra – do Estado para Estados Federativos ou dos Estados Federativos para os

Municípios focalizando a aplicação de seus recursos; ora da execução de políticas públicas por entidades não-governamentais do Terceiro Setor sob o controle centralizado no Estado.

No Brasil, as propostas de descentralização ocorreram num contexto de desregulamentação do Estado, favorecendo o livre jogo do mercado e atendendo às exigências dos organismos multilaterais para diminuir os gastos públicos. Neste contexto, foram retiradas do Estado e transferidas para a sociedade, as responsabilidades das tarefas referentes às políticas sociais, aumentando assim, o controle financeiro e legal sobre esse processo de desregulamentação. Frente às circunstâncias históricas que rodearam a implementação dos processos de descentralização nas políticas públicas, percebeu-se que os mecanismos criados para a distribuição e o reordenamento do poder na sociedade, pouco contribuíram para resolverem os problemas que foram destinados a resolver.

Dessa maneira, tanto o projeto neoliberal concebido como uma resposta à crise do capital, como as reformas por ele orientadas, não proporcionaram um mundo globalizado repleto de oportunidades. O que vem se tornando cada vez mais evidente é o crescimento da desigualdade social, violência, conflitos entre os segmentos sociais, e uma infinidade de aspectos decorrentes do forte caráter destrutivo instaurado pela concepção neoliberal e pela reestruturação produtiva altamente flexível.

Nessa conjuntura, ao aprofundar os estudos sobre quais foram as configurações que o projeto neoliberal trouxe para as políticas educacionais do Estado brasileira, percebeu-se que, frente às transformações ocorridas pela incorporação de um novo modelo de produção – toyotismo, houve uma mudança de configuração do espaço pedagógico, materializando assim, um deslocamento do valor econômico da educação.

No processo de substituição do princípio educativo da base técnica de produção do fordismo pelo princípio do toyotismo, percebeu-se que houve uma maior aproximação da ciência ao piso da fábrica e aos seus trabalhadores. Essa aproximação, mediada pela articulação de um modelo de gerência do processo produtivo, passou a dirigir os processos de trabalho exigindo uma produção mais enxuta e uma administração descentralizada, responsabilizando ainda mais o trabalhador pelas questões decorrentes de seu trabalho.

Baseado no princípio de que só se produz o que é vendido, sendo o consumo o condicionante de toda a organização da produção, e, no reconhecimento da importância da utilização de ferramentas de gestão de qualidade total, o toyotismo introduziu sistemas – *Just in Time*, *Kaban*, Qualidade Total e trabalho em equipe – que interferiram na gestão dos

processos de trabalho para garantirem o aumento da produtividade sem aumentar a quantidade e os custos dos produtos produzidos. A partir daí, passou a exigir a formação de um trabalhador que atuasse em todos os setores da economia, que tivesse capacidades intelectuais que o qualificasse para uma rápida adaptação a uma produção cada vez mais flexibilizada, competitiva e excludente.

Se, por um lado, em consequência ao movimento iniciado ao final da década de 1980, constatou-se a existência de movimentos sociais que, contando com a participação de educadores e governos democráticos, almejavam alcançar uma educação de qualidade para todos, demonstrando assim, certa resistência frente ao avanço do projeto neoliberal capitalista para a escola pública e ao modelo de internacionalização proposto para a educação. Destacou-se que esses movimentos sociais defenderam a escola como sendo um território de luta, um espaço de formação social que amplia a capacidade humana e habilita as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades, com práticas que promovam o fortalecimento do poder social e a democracia.

Por outro lado, contrariamente a esse movimento e com a justificativa de promover a melhoria da qualidade da educação, percebeu-se a materialização do projeto de escola proposto pelo Estado neoliberal, na qual, a escola era entendida como uma forma particular de vida organizada, com o objetivo de produzir, reproduzir e legitimar os interesses econômicos e políticos das elites empresariais, privilegiando assim o capital cultural dos grupos da classe dominante. Sua pedagogia nega as vozes, experiências e histórias dos estudantes, trabalhadores e homens, reduzindo a aprendizagem à dinâmica da transmissão e da imposição de conhecimentos.

Neste contexto, a partir dos anos de 1990, mesmo mantendo o discurso da importância da educação para o desenvolvimento econômico do Estado, da necessidade de reorganizar e reformar o sistema educacional para corrigir suas deficiências – presença de um alto índice de analfabetismo nos quatro primeiros anos de escolarização do ensino fundamental, de um nível de conhecimento avaliado como crítico e muito crítico nos alunos do terceiro ano do ensino médio e, o difícil acesso ao ensino superior – constatou-se que houve um deslocamento da promessa de uma escola integradora, em função das demandas e necessidades da economia nacional e da competitividade das empresas e da riqueza social, para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela capacidade e competência que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no

mercado de trabalho. Ou seja, houve um deslocamento da promessa do pleno emprego para a difusão da promessa da empregabilidade.

Esse deslocamento apontou para um incremento do capital humano individual sobre o capital humano social, no qual, a economia poderia crescer valorizando a lógica competitiva e excludente na disputa por um mercado. Assim, mesmo defendendo a educação como um setor de formação para o mundo do trabalho, deixou de tratá-la como um direito social, passou-se a ser concebida como um bem de consumo, no qual, o indivíduo tornou-se um consumidor de conhecimento que o habilitasse a participar de uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho.

No que diz respeito ao modelo de gestão presente no interior da escola, percebeu-se a manifestação de dois modelos diferentes de gestão. Enquanto, ao final da década de 1980, buscou-se estabelecer relações mais horizontais em função de uma maior socialização do poder de decisão, as quais defenderam que a direção escolar deve ser o órgão colegiado de maior poder, composto pelos vários segmentos organizados da comunidade escolar: professores, funcionários e alunos, pais e representantes de organizações da sociedade civil ligadas à escola pública; houve, no início dos anos 1990, a materialização de uma outra proposta de organização e gestão do trabalho escolar.

Esse novo modelo de gestão escolar baseou-se no enfoque gerencialista, no qual, a participação se restringiu à sistematização de atividades que garantam a eficiência administrativa e a eficácia do trabalho escolar, constituindo-se assim, num modelo de gestão que apenas executa tarefas pré-estabelecidas, separando a gestão pedagógica da gestão administrativa, ou seja, transformou a direção da escola, num gestor de recursos humanos e materiais disponíveis na realidade, desconsiderando e distanciando-se da reflexão pedagógica sobre a intenção prática da escola em que atua.

Nesse sentido, enquanto a gestão democrática contrapunha tanto as teorias e procedimentos que aplicam os princípios da gerência científica levando os sistemas de ensino e escolas a se inserirem na lógica gerencial da fábrica capitalista, quanto às teorias enraizadas nos princípios da administração científica – da racionalidade instrumental, da divisão pormenorizada do trabalho, da hierarquia de cargos e funções e da obediência às normas previamente estabelecidas; o modelo gerencial de gestão escolar transpôs, linearmente, uma série de conceitos, procedimentos e princípios aplicados pela gestão empresarial e gerência da qualidade total, oriundos do setor produtivo, para a gestão escolar, interferindo

profundamente nas relações de trabalho presentes em seu interior, exercendo assim, um controle minucioso e burocrático do trabalho escolar.

Se, por um lado, percebeu-se a existência de propostas de organização dos sistemas de ensino mais democráticas, que trouxeram para dentro da escola, uma educação com uma formatação própria para cada realidade escolar, respeitando as características histórico-culturais, os ritmos e as conjunturas presentes em sua localidade, sem perder de vista a mudanças presentes na conjuntura mundial, resgatando assim, seu papel político e a função social da educação frente às necessidades e demandas sociais do lugar onde a escola está inserida. Nesse sentido, ao considerar a educação como uma prática social, cuja função política está na forma como promove a interlocução do conhecimento produzido pelo homem com a realidade social mais ampla, estas propostas que utilizaram uma gestão mais democrática, defenderam a escola como sendo um local privilegiado para promover a formação e a transformação social, e que sua existência é resultado dos projetos de sociedade que estão em disputa frente a relação entre o capital e o trabalho.

Por outro lado, contrapondo e tencionando com a modalidade de gestão democrática, percebeu-se também a existência de propostas de organização dos sistemas ensino voltados para a implementação de uma gestão gerencial. As ações deste modelo gerencial de gestão basearam-se muito mais na racionalidade técnica, na eficiência e na eficácia administrativa, marcado por uma excessiva rigidez burocrática, pela dificuldade de mobilizar e organizar o coletivo de profissionais que trabalham na escola, pela sobrecarga de atividades e pela fragmentação do trabalho escolar em projetos específicos, do que por meio de processos democráticos. Assim, mesmo priorizando a participação, a democratização e a autonomia escolar, o modelo de gestão gerencial exerceu um controle detalhado e burocrático do trabalho escolar, os quais não combinaram nem com as necessidades e realidades presentes na comunidade escolar, nem com as práticas presentes no modelo de gestão democrática.

Com essa configuração frente à reestruturação produtiva colocada pelo Estado neoliberal, buscou-se identificar quais foram os elementos que nortearam algumas das experiências dos Sistemas Municipais e Estaduais que ousaram novas alternativas de organização escolar. Dentre essas propostas, esse estudo restringiu-se àquelas experienciadas pelos municípios de Porto Alegre e Belo Horizonte: Escola Cidadã e Escola Plural, e pelas Redes de Ensino do Distrito Federal e de Minas Gerais: Escola Candanga e Escola Sagarana, respectivamente. Nesse sentido, foi possível identificar como se apresentavam os eixos de

investigação relativos à concepção de educação, à avaliação, ao perfil do professor e do aluno, ao processo de ensino aprendizagem e à organização do trabalho escolar.

Além disso, ao observar a concepção de educação presentes em cada proposta estudada, percebeu-se que, apesar de terem sido construídas em diferentes realidades, com formatação própria, sua formulação foi precedida de um diagnóstico da situação da escola, das disputas políticas que as envolveram. Estas propostas se aproximam ao considerar a educação como um processo de produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos; como uma prática social voltada para a construção da cidadania que buscam garantir o acesso e permanência do aluno no interior da escola. Nesse sentido, valorizam o conhecimento que a criança traz de sua realidade, reconhecendo que a escola não é o único lugar em que se adquire o conhecimento produzido pelo homem. Apesar de trilhar por caminhos diferentes, estas propostas reconhecem que a concepção de educação se relaciona com a concepção de sociedade e de homem. Defendem que a mesma deve privilegiar o trabalho coletivo e a participação de todos nesse processo, valorizar a formação humana na sua totalidade e considerar que o conhecimento é fruto da ação humana e de interações entre o sujeito e o objeto. Assim, essas propostas acreditam que seja possível propiciar a formação de sujeitos capazes de tomarem decisões e em condições de intervir e transformar a realidade em que estão inseridos.

Por sua vez, a avaliação foi redimensionada. Deixou de ser voltada exclusivamente para o rendimento do aluno, passando a constituir uma rede mais humanizada, complexa, pluralista e flexível, ampliando-se para todos os participantes do processo educativo. As propostas procuraram assumir a avaliação em outra dimensão, procuraram superar o ato de medir resultados para fazer parte do processo de formação do aluno e do professor, constituindo-se como um importante elemento da organização, planejamento e prática pedagógica. Dessa forma, a avaliação passou a ser considerada como um processo coletivo, formativo e contínuo, onde se avalia para identificar, diagnosticar e redimensionar a ação educativa.

Essas quatro propostas estudadas nesse trabalho, reconhecem o educando como um indivíduo singular que possui ritmos diferentes de desenvolvimento, com particularidades, necessidades e diferenças, que devem ser respeitadas e consideradas como centro de todas as relações construídas no interior do processo educativo; como um sujeito produtor de conhecimentos; como um ser ativo que se constrói frente aos acontecimentos de sua realidade.

Defendem que o educando deve ser o centro de todo o processo educativo, pois é o seu objeto, é o que vai ser formado a partir da valorização de seus saberes e de suas aprendizagens contínuas.

Com relação aos educadores, além destas quatro propostas defenderem a necessidade da construção coletiva do trabalho pedagógico a ser realizado com os alunos, propõem a criação de situações coletivas de formação continuada, pois, consideram que os educadores têm a função de mediadores no processo de ensino aprendizagem, passando a ser atores, pesquisadores e elaboradores de propostas que atendam às demandas apresentadas no processo de ensino aprendizagem dos educandos.

Dessa maneira, percebeu-se que essas propostas constroem seu processo de ensino aprendizagem partindo da integração dos interesses e necessidades de todos os sujeitos e segmentos que atuam na mesma escola. Defendem que o processo de construção e aquisição do conhecimento deve ser construído pelo grupo envolvido e desenvolvido interdisciplinarmente, buscando uma maior proximidade com os contextos em que são utilizados.

Porém, ao observar como são organizados seus currículos, percebeu-se que, a Escola Sagarana enfatiza que o conhecimento e as habilidades devem servir como instrumentos mediadores, articulando um saber específico com os outros saberes e a experiência dos alunos. As demais propostas – Escola Cidadã, Escola Plural e Escola Candanga – avançam no sentido de considerar o conhecimento como uma prática social, um processo histórico, uma ação humana que, partindo da realidade vivida e articulada com as questões de interesse social, favorece a participação do sujeito no processo de ensino, levando-o a se posicionar, compreender criticamente o mundo em que vive construindo saberes na relação ativa do mesmo com as possibilidades de transformação da realidade em que vive.

Depreende que as propostas apresentadas – Escola Cidadã, Plural, Candanga e Sagarana – procuraram minimizar os limites da lógica seriada, especialmente quanto à seletividade e exclusão. Partem da proposição de assumir o educando como referência, independentemente do aprofundamento, que é dado por cada uma destas, para organizar o trabalho escolar. Subdividem o tempo de escolarização do aluno no Ensino Fundamental em tempos menores – ciclos ou fases – e tomam as idades de desenvolvimento do educando como referência para promover, independente da inserção e das reais mudanças que conseguem

efetivar, a formação humana do educando e organizar todo o trabalho escolar. Apontam para a necessidade de ampliar os espaços de reflexão coletiva entre os docentes, bem como a constituições de Conselhos ou Colegiados com o intuito de valorizar a participação dos demais segmentos envolvidos com a escola – docentes, discentes, funcionários e pais – procurando, assim, uma participação efetiva destes segmentos e uma maior democratização das relações de poder presentes em seu interior.

Ao delinearem novos contornos para a organização do trabalho escolar, estas propostas o fazem articuladas com uma nova compreensão da própria concepção de educação, do processo de ensino aprendizagem, do lugar do aluno e do professor nesse processo e da avaliação. Ao propor o rompimento definitivo com a seriação, estas propostas trazem consigo uma visão mais ampliada desses processos e elementos de modo a se constituir novas bases para a gestão da escola na perspectiva da gestão democrática, na medida em que apontam para a dimensão transformadora que a educação pode assumir frente à construção de um currículo escolar fundamentado na criação de espaços interculturais, por sua vez trabalhado na perspectiva inter e transdisciplinar, o caráter participativo e coletivo do trabalho escolar, a centralidade do aluno e do professor como sujeitos do conhecimento, o sentido global e processual da avaliação.

Estas propostas defendem uma educação permanente com uma formatação própria para cada realidade local, respeitando as características histórico-culturais, os ritmos e as conjunturas específicas de cada comunidade, sem perder de vista a dimensão global do mundo em que vivemos. Além de ter como característica a busca pela democratização da educação, seja no acesso e permanência do aluno, ou na própria organização do trabalho escolar, no processo de ensino aprendizagem, na relação entre o educando e o educador e nos processos de avaliação; estas propostas se caracterizaram, também, por estarem inseridas no interior do movimento pela democratização do próprio Estado brasileiro. Estas experiências reafirmam que a alteração da lógica da organização da escola está articulada com a alteração da lógica de organização da sociedade e, nitidamente, representam a existência de resistências frente ao avanço do projeto neoliberal capitalista para a escola pública.

Ao analisar a experiência no processo de discussão e revisão da organização do tempo escolar da ESEBA/UFU, procurou-se identificar, nos documentos produzidos no período de 1997 a 2003, quais foram as questões e temáticas que estiveram presentes na tentativa de superar ou romper com a estrutura seriada e o impacto destas questões e temas na

organização e gestão do trabalho escolar na ESEBA/UFU, materializadas nos mesmos eixos de investigação que foram referência para a análise das experiências que ousaram novas alternativas de organização escolar.

É importante destacar que, durante essa pesquisa, houve certa dificuldade em reunir todos os documentos, pois os mesmos estavam incompletos. Em certos casos, foram encontrados registros que indicavam a realização de reuniões e estudos que estavam programados para acontecerem, sem nenhuma sistematização ou registro em súmulas, atas ou ajuda memória de informações sobre o período de sua realização, quais foram os segmentos da comunidade escolar que participaram, quais foram as discussões e deliberações resultantes desses momentos.

Em outros casos, deparou-se com a ausência total de registros de reuniões que aconteceram. Não foram encontrados quarenta por cento das atas das Reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo – CPA realizadas entre os anos de 1997 a 2003, 42% das súmulas das reuniões do Conselho de Coordenadores de Área realizadas no ano de 2000, os registros de uma palestra, três seminários e dois encontros institucionais realizados entre os anos de 1997 e 2001, bem como a maioria das sínteses das Reuniões de Professores do 1º e do 3º ciclos realizadas entre os anos de 2001 a 2003. Percebeu-se que a ESEBA/UFU teve dificuldades, ou não valorizou o registro sistematizado de sua vivência durante esse importante processo de discussão e revisão da organização de seu trabalho escolar. Diante dessa realidade, destacamos essa ausência de registros como uma primeira dificuldade presente no interior da Escola, pois entendemos que a mesma impacta diretamente no processo de avaliação, planejamento e organização do trabalho escolar, bem como na definição de estratégias e ações a serem realizadas junto aos segmentos de sua comunidade.

Ao debruçar sobre quais foram as questões e temáticas que estiveram presentes no processo de discussão e revisão da organização tempo escolar vivenciada pela ESEBA/UFU, constatou-se que, nos documentos encontrados e analisados, houve o predomínio da discussão de temas e assuntos que se distanciaram do propósito de refletir sobre a organização do trabalho escolar numa lógica diferente da estrutura seriada.

Nos Planos Globais Integrados – PGI, nas Atas das Reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo, nas súmulas das Reuniões do Conselho de Coordenadores de Área, nas súmulas e atas das Reuniões de Professores do mesmo Ciclo, nas Comunicações Internas da Direção da ESEBA/UFU para os docentes, nos relatórios da Coordenação

Acadêmica e Comissões Internas, foram encontrados registros de discussões voltadas muito mais para os assuntos relacionados à rotina do trabalho escolar, às adaptações necessárias ao projeto pedagógico existente no interior da Escola, às propostas de projetos de ensino e trabalhos de campo a serem realizados com os alunos, à programação de atividades comemorativas, à organização do quadro de pessoal, à participação ou não em projetos de extensão; do que como efetivar uma proposta de organização do trabalho escolar que pudesse, de fato, minimizar os problemas educacionais presentes na lógica seriada.

As discussões, os assuntos e questionamentos sobre a lógica seriada, que ocorreram no sentido de contribuir para sua superação, pouco estiveram presentes nesses documentos analisados. Esses assuntos se apresentaram com maior frequência nos registros dos documentos de Silva Nunes et al. (1999/2000), do PGI (2001), da Correspondência Interna emitida pela Direção Escolar para os docentes (ESEBA/UFU, 2000), no relatório da Avaliação Diagnóstica do processo de implantação dos ciclos na ESEBA/UFU (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002), no Consolidado da Avaliação Diagnóstica dos Ciclos (UFU. ESEBA, [2002g]). Somente nesses cinco documentos foram encontrados, com uma maior incidência, assuntos que se relacionaram com a intenção de rever sua concepção de educação e o processo de ensino aprendizagem presente no interior da Escola; discutir sobre a centralidade do aluno e do professor nesse processo e o sentido processual da avaliação; a necessidade de assumir o educando como referência para organizar o trabalho escolar, de rever os princípios para proceder a divisão do tempo de escolarização do aluno, de realizar um diagnóstico e prognóstico da realidade escolar, de ampliar os espaços de reflexão coletiva e participação efetiva de toda a comunidade escolar.

Além de perceber que a Escola encontrou dificuldades tanto para organizar seus registros institucionais, sistematizando o processo vivido pela ESEBA/UFU durante suas discussões sobre a revisão da organização do tempo escolar, quanto para refletir sobre a organização do trabalho escolar na lógica do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano; percebeu-se que, com a implementação das Reuniões dos Professores do mesmo Ciclo – espaço que, sistematicamente, reunia professores de diferentes áreas de conhecimento para, coletivamente, apresentar, discutir e planejar atividades de ensino a serem realizadas com alunos e alunas de uma mesma fase de formação humana – a Direção Escolar e parte do corpo docente da ESEBA/UFU conseguiram iniciar a discussão sobre a necessidade de alterar a lógica seriada presente em seu interior.

No momento em que se começou a questionar essa estrutura disciplinar e sua fragmentação, percebeu-se a intenção da Escola em buscar novas alternativas de organização escolar diferente da organização seriada. Nesse processo, o relatório sobre a proposta de Reformulação Curricular, apresentada por uma Comissão Interna que, posteriormente, foi publicada por Silva Nunes et al. (1999/2000), se constituiu como um importante documento de referência, pois orientou, principalmente, as mudanças sugeridas pela correspondência enviada pela Direção Escolar para os docentes em 2000 (ESEBA/UFU, 2000) e o PGI de 2001 (UFU. ESEBA, 2001b) nos quais materializaram as primeiras tentativas de romper com essa lógica seriada.

Nesses dois documentos – ESEBA/UFU (2000) e UFU. ESEBA (2001b) – foram mantidos os espaços consultivos e deliberativos existentes – PGIs, Conselho Pedagógico Administrativo, Conselho de Coordenadores, Áreas de Conhecimento – e criados novos espaços coletivos no interior da escola – Reuniões de Professores do mesmo Ciclo, Coordenação de Ciclo e Comissões Internas – para propiciar uma maior interação entre os profissionais de diferentes áreas de conhecimento, que favorecesse o diálogo, a troca de informações e experiências. Destaca-se que, na Avaliação Diagnóstica de Implantação de Ciclos realizada na Escola (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002), as Reuniões dos Professores do mesmo Ciclo foram consideradas como principal aspecto que facilitou o início do processo de implantação de ciclos na ESEBA/UFU – 26% de aprovação entre os docentes, pois, favoreceu a aproximação entre os professores que atuam num mesmo ciclo e a integração dos diversos componentes curriculares, prevalecendo o diálogo e a negociação de idéias frente à busca da superação dos contrastes e das diferenças presentes no interior de cada grupo de professores.

Porém, ficou evidente que, nos documentos investigados, estiveram presentes tanto falas e citações que apontaram para a presença e inferência de um grupo de docentes que defenderam uma concepção mais crítica de educação nos debates realizados nesses espaços políticos, quanto a presença de certa discordância, omissão e até desinteresse de outro grupo de docentes nas discussões encaminhadas. É importante destacar que foi percebida a ausência de voz dos demais segmentos – discentes, pais, técnicos-administrativos – pois, mesmo sendo incluídos nos discursos dos segmentos que coordenaram esse processo, não foi encontrado nenhum tipo de registro nos documentos analisados que indicasse a sua convocação para uma efetiva participação no processo vivido pela ESEBA/UFU.

Neste aspecto, percebeu-se que os debates suscitados nos espaços coletivos foram mais tencionados pela Direção Escolar, Coordenações de Ciclo e Profissionais do SEAPE – segmentos que coordenavam todo o processo – do que pelos docentes. Isso pode ser observado na maioria dos documentos investigados entre os anos de 1997 a 2003, pois, além de organizar os PGIs, a Direção Escolar se fez presente em todas as Comissões Internas desse período, pautou 77% dos assuntos presentes nas reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo, pautou 80% dos assuntos discutidos nas reuniões do Conselho de Coordenadores de Área realizadas no ano de 2000. Já as Reuniões de Professores do 2º Ciclo enquanto os professores pautaram 12% dos assuntos a serem discutidos, a Direção Escolar pautou 11% dos assuntos e a Coordenação de Ciclo pautou 77% dos 450 assuntos informados e discutidos nesses espaços coletivos.

Dessa maneira, mesmo encontrando documentos – Silva Nunes et al. (1999/2000), Avaliação Diagnóstica do processo de implantação dos ciclos na ESEBA/UFU (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002), Consolidado da Avaliação Diagnóstica dos Ciclos (UFU. ESEBA, [2002g]) – que ressaltaram a importância da manutenção e ampliação dessas reuniões de professores e a necessidade de envolver os demais segmentos da comunidade escolar – pais, discentes e técnicos-administrativos – na construção do Projeto Político Pedagógico da Escola, percebeu-se que essas ações pouco se efetivaram, pois, a Direção Escolar continuou responsável pela coordenação das ações a serem empreendidas e o corpo de docentes da Escola continuaram sendo os segmentos que foram envolvidos na construção desse processo.

Mesmo mantendo e criando outros espaços propícios para uma maior distribuição de poder junto à comunidade escolar, a Direção da Escola utilizou-se do mecanismo de transferência da coordenação e execução das mudanças propostas para os níveis inferiores – Coordenação de Ciclo e SEAPE – mantendo certa subordinação entre a direção e os coordenadores do processo durante os momentos de discussão realizados em conjunto com os docentes, manifestando, assim, o vetor da desconcentração, pois, ao transferir a autoridade da coordenação e execução das mudanças propostas para os níveis inferiores – Coordenação Acadêmica e SEAPE – a Direção Escolar continuou mantendo o controle das ações a serem implementadas de forma gradual e processual.

Somente ao analisar o relatório do Consolidado de Avaliação Diagnóstica dos Ciclos (UFU. ESEBA, 2002g), foi que se percebeu a proposição de ações políticas mais descentralizadas que envolveriam os demais segmentos da comunidade escolar – pais,

discentes, técnicos-administrativos – na participação das decisões a serem tomadas pela Escola, apontando assim para a possibilidade de considerá-los como sujeitos na discussão do processo de construção do Projeto Político Pedagógico – PPP da ESEBA/UFU.

Porém, apesar de perceber a proposição de ações mais descentralizadoras, conclui-se que a Escola manifestou dificuldades em efetivar essa ação, pois, em nenhum momento, ao analisar os documentos de pesquisa, foi constatada a ampliação dos espaços de tomada de decisão para garantir a participação ativa dos demais segmentos da comunidade escolar.

Ao observar como ocorreu a discussão sobre o processo de ensino aprendizagem na ESEBA/UFU, percebeu-se a presença de certas contradições no seu interior. Alternando momentos em que se discutia se era o aluno ou o conteúdo que estaria no centro do processo de ensino aprendizagem, o que se percebeu foi que, em certos momentos, somente o conteúdo foi considerado como a referência desse processo, definindo a concepção da organização curricular, dos conteúdos e projetos de ensino. Essa percepção pode ser constatada nos documentos do PGI (1997h, 1998, 1999 e 2000c), as Cartas de Convocações e Súmulas das reuniões do Conselho Pedagógico e nas Atas das reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo.

Em outros momentos, além de considerar o conteúdo como centro, passou a se discutir sobre a importância de se considerar o aluno como parte integrante da discussão do processo de ensino aprendizagem. Independente do nível de aprofundamento dessas discussões percebeu-se, por um lado, que, nas Reuniões dos Professores do 2º Ciclo, nos documentos do Consolidado da Avaliação Diagnóstica da Implantação dos Ciclos, nos relatórios de Silva (2004) e Reis (2004) foram manifestadas essa intenção de incorporar o aluno no processo de construção do conhecimento. Por outro lado, observou-se que, nos documentos de Silva Nunes et al. (1999/2000) e Rizzotto (2004) destacaram mais o discurso de uma concepção de educação que sugere que o aluno seja o centro do processo de ensino aprendizagem.

Percebeu-se que o corpo docente da ESEBA/UFU começou a se aproximar de uma concepção mais crítica de educação, após a criação de espaços coletivos que favoreceram a realização de discussões, no sentido de considerar o aluno como o centro do processo educativo. Os espaços constituídos para reunir os professores de todas as áreas de conhecimento, que atuavam num mesmo ciclo, contribuíram para aprofundar as discussões

entre os docentes, sobre qual seria a concepção de homem, de sociedade, de formação humana proposta por essa escola, e qual impacto dessa concepção na forma de organizar o trabalho escolar para atender a esse fim.

Ao analisar qual seria o perfil do professor e do aluno na ESEBA/UFU, percebeu-se que foram concretizadas ações voltadas para a ampliação da ação pedagógica dos professores para além do ensino, instalando e ampliando os espaços de formação continuada; estimulando-os a incorporar práticas que vão desde os estudos sobre outras propostas de organização do trabalho escolar, a discutir e planejar sua ação pedagógica em conjunto com professores de outras áreas de conhecimento, a participar de projetos de extensão e, a realizar, sistematizar e socializar experiências de caráter científico.

Somente nas súmulas das Reuniões de Professores do 2º ciclo, no artigo de Silva Nunes et al. (1999/2000), no PGI de 2001 (UFU. ESEBA, 2001b), na Avaliação Diagnóstica da Implantação dos Ciclos (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002), no Consolidado da Avaliação Diagnóstica da Implantação dos Ciclos (UFU. ESEBA, [2002g]), nos relatórios de Rizzotto (2004), Silva (2004) e Reis (2004), foi que se percebeu o início da discussão e do questionamento sobre o perfil do docente, sua formação e o perfil do aluno presente no interior da Escola.

Esses documentos apontaram para a exigência de um docente que estivesse envolvido com o processo de ensino, pesquisa e extensão, que observasse com maior atenção o desenvolvimento dos educandos, assumindo o papel de mediador do processo de transmissão do conhecimento, posicionando-se frente às questões sociais e interpretando a tarefa educativa como uma intervenção na realidade. Porém, o resultado da Avaliação Diagnóstica (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002) expôs uma realidade em que os professores manifestaram sentimentos de medo, insegurança, resistência frente às mudanças sugeridas, destacando que houve falta de transparência no processo e avaliando que o mesmo foi moroso no seu desenvolvimento.

Nesse processo, os registros encontrados apontam para a necessidade de elaborar uma política de formação continuada que possibilite um maior aprofundamento teórico-metodológico para o funcionamento dos Ciclos. Frente a essa necessidade, as Reuniões de Professores de um mesmo Ciclo e a participação em palestras, cursos e seminários organizados pela Direção escolar, foram os espaços destacados e tidos como sendo os principais na constituição do processo de formação continuada dos docentes, mas que não

foram suficientes para possibilitar esse aprofundamento. Nesse aspecto, percebe-se que houve uma certa impaciência, por parte dos docentes, em construir coletivamente o processo de implantação dos ciclos.

No que se refere ao perfil do aluno, apesar desses mesmos documentos – súmulas das Reuniões de Professores do 2º ciclo, Silva Nunes et al. (1999/2000), no PGI de 2001 (UFU. ESEBA, 2001b), Avaliação Diagnóstica da Implantação dos Ciclos (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002), Consolidado da Avaliação Diagnóstica da Implantação dos Ciclos (UFU. ESEBA, [2002g]), relatórios de Rizzotto (2004), Silva (2004) e Reis (2004) – explicitarem a necessidade de se criarem condições para que o educando tenha uma participação mais ativa em todo o processo de ensino, mais liberdade de expressão, mais envolvimento na construção e transformação das regras e maior inserção no campo social e político; não foram encontrados, nos mesmos, nenhum registro de discussões e avaliações que indicassem se houve ou não aproximações frente a esse perfil colocado para o educando.

Com relação à avaliação, percebeu-se que a alteração mais significativa ocorreu somente com a implantação do sistema de avaliação proposto para o ano de 2002 (UFU. ESEBA, 2002F). Além de alterar o tempo de estudo e avaliação do aluno – de bimestral para trimestral – e da realização da recuperação – de semestral para trimestral, essa proposta incorporou a avaliação formativa na ESEBA/UFU, a qual passou a ter 20% do valor total da nota a ser distribuída ao aluno. Para isso, constituiu um espaço de diálogo entre os alunos e professores para definir a nota correspondente a essa modalidade de avaliação, o qual foi denominado Fóruns de Classe.

Se por um lado, a incorporação dessa modalidade de avaliação e a constituição dos Fóruns de Classe foram vistos como as principais tentativas de superar a avaliação voltada somente para as habilidades e competências cognitivas dos alunos, por outro lado, foram encontrados documentos – súmulas das Reuniões de Professores do 2º ciclo, Silva Nunes et al. (1999/2000), a Avaliação Diagnóstica da Implantação dos Ciclos (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002), o Consolidado da Avaliação Diagnóstica da Implantação dos Ciclos (UFU. ESEBA, [2002g]) – que apontaram para a necessidade de, ao avaliar o processo de ensino aprendizagem, ampliá-lo para a avaliação dos alunos e professores. Nesse aspecto, percebeu-se a materialização de mais uma dificuldade vivida pela ESEBA/UFU no processo de implantação dos Ciclos, pois, continuou-se avaliando somente o aluno. Da mesma maneira que apontou para uma avaliação institucional com ampliação de instrumentos e dos

segmentos envolvidos nesse processo – discentes, docentes, pais e técnicos-administrativos – a mesma continuou restrita ao trabalho de Comissões Internas com a participação de representantes do corpo docente e, quando muito, o número mínimo de representantes dos demais profissionais de educação que trabalham na Escola.

Frente às análises presentes durante o processo de discussão e revisão da organização do tempo escolar da ESEBA/UFU, ao avaliar qual foi a concepção de educação que estava presente em seu interior, percebeu-se que houve a explicitação de movimentos contraditórios, ocorrendo em certos momentos, tanto a materialização de tendências pedagógicas conservadoras centradas na racionalidade formal e técnica, orientada pela divisão entre pensamento e ação, e pela falta de relação entre o aluno e o conhecimento; quanto, em outros momentos, a materialização de tendências pedagógicas mais críticas, emancipatória e libertadora do homem, construídas no espaço das contradições e na busca de superação do modo de produção vigente, para estabelecer condições democráticas, de oportunidade, participação e justiça social a toda sociedade.

Foi nesse movimento dinâmico e tenso, permeado por lutas e resistências, que a Direção Escolar e um grupo de docentes propuseram a organização do trabalho escolar na ótica dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Para tanto, foram criados espaços coletivos para que os professores discutissem e planejassem seu trabalho pedagógico fora de suas áreas disciplinares, reconhecendo a importância e a necessidade da constituição de espaços coletivos no interior da escola. Percebendo o quanto essa realidade é complexa, lenta e gradual, concluiu-se que, apesar das ações depreendidas para, durante o período de realização desta pesquisa, implementar essa estrutura de organização, as mesmas foram insuficientes para superar, definitivamente, as tendências pedagógicas centradas na racionalidade formal e técnica do processo de transmissão do conhecimento.

Longe de parecer um quadro estático e desanimador, concluiu-se que a ESEBA/UFU procurou e vem procurando romper com o modelo de organização e gestão do trabalho rígida, burocrática, hierarquizada, formal e imposta por um conjunto de preceitos legalmente instituído. Essa tentativa de ruptura pode ser observada nos movimentos presentes durante a utilização dos espaços deliberativos, consultivos e normativos existentes e criados pela Direção Escolar – CPA, Conselho de Coordenadores, Coordenação de Ciclo, Reunião de Professores do mesmo Ciclo –, pois, percebeu-se que esses espaços possibilitaram a materialização do “jogo democrático”, ou seja, possibilitou a materialização de uma luta

política no seu interior frente às necessidades e demandas que permeiam as relações sociais e as práticas educativas tencionadas tanto pelos segmentos que coordenavam o processo – Direção Escolar, Coordenação de Ciclo e SEAPE – quanto pelos docentes.

Vale ressaltar a existência desse movimento complexo e contraditório no interior da ESEBA/UFU, o qual expressa diferentes concepções, interesses e tensões, requer uma tomada de posição por parte dos sujeitos que estiveram inseridos na mesma. Dessa maneira, entende-se que essa escola vem buscando construir um processo de aprendizado e de luta política por projetos de sociedade que estão em disputa, criando espaços que possibilitam aos professores avançarem nas reflexões de sua prática educativa, repensarem suas estruturas de poder e discutirem sobre a criação e consolidação de canais que possibilitem uma efetiva participação dos segmentos da comunidade escolar. Conclui-se, então, que a ESEBA/UFU buscou e está buscando se distanciar de uma gestão escolar conservadora para construir e consolidar uma gestão escolar mais democrática.

Concordando com os conceitos de Sander (1995), Mendonça (2000) e Dourado (2001b), percebeu-se que esse movimento contraditório também se manifesta na maneira como a ESEBA/UFU vem sendo administrada. A administração escolar também passou por um movimento de confrontação entre os enfoques tecnocrático e desenvolvimentista em relação ao enfoque sociológico. Se por um lado, a escola apresentou características que reforçam seu caráter autoritário, normativo, hierárquico e legalista, revelando uma tradição positivista e um compromisso com a reprodução estrutural da sociedade e suas organizações. Por outro lado, a Direção da Escola e os docentes apontaram para a existência de ações que explicitam a existência de conflitos, tensões e contradições que ocorrem freqüentemente tanto no interior dessa Escola, quanto na sociedade em que está inserida.

Ao reconhecerem a existência desses fenômenos, a Direção Escolar e o corpo de docentes reconheceram, também, que esses conflitos, tensões e contradições não podem mais serem tratados com neutralidade, desprovidos de uma perspectiva histórica e um critério político. Esse reconhecimento é percebido principalmente durante a análise dos documentos produzidos por Silva Nunes et al. (1999/2000), Rizzotto (2004), no relatório da Avaliação Diagnóstica da Implantação dos Ciclos na ESEBA/UFU (ESEBA/UFU. CA. SEAPE, 2002), nas súmulas e atas das Reuniões de Professores do 2º Ciclo e no Consolidado da Avaliação Diagnóstica dos Ciclos (UFU. ESEBA, 2002g). Nesses documentos encontrou-se a presença de registros que indicam o reconhecimento, por parte dos docentes envolvidos, de estarem

inseridos num contexto social permeado por conflitos, contradições e disputas de poder, apontando para a necessidade de se valorizar efetivamente a participação e envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de formação humana.

Apesar desse estudo fornecer elementos que contribuíram para a compreensão da experiência de organização do tempo escolar da ESEBA/UFU, frente às políticas educacionais no contexto do neoliberalismo e aos modelos de gestão da educação, o caminho ainda é longo. Nesse sentido, há outros elementos que precisam ser aprofundados, devendo, pois, se constituírem objeto de pesquisa em trabalhos futuros.

É preciso, por exemplo, investigar na atual conjuntura econômica, política, social e cultural, o porquê de instituições e sistemas escolares, imbuídos em promover uma transformação na sua gestão e organização do trabalho escolar, deparam com grande resistência e inúmeros empecilhos, dificuldades, e problemas que dificultam a implementação e a manutenção de uma tendência mais democrática de gestão? E mais especificamente, até que ponto o viés psicopedagógico, que orienta todo o planejamento escolar, conseguiu superar a fragmentação do processo de construção do conhecimento?

Nesse contexto, quais são as implicações, as relações dessa opção de mudança de organização do trabalho escolar com o papel que os trabalhadores vêm desempenhando no quadro conjuntural que continua sendo delineado. Ou seja, como tem sido a participação e o envolvimento dos profissionais da educação com as lutas dos segmentos sociais presentes nos sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais?

Portanto, percebe-se que o desafio teórico-prático de investigar a organização do trabalho escolar, só foi possível a partir da compreensão da necessidade de envolver a toda a comunidade escolar, articulado com o aprofundamento do estudo sobre o caráter coletivo do trabalho escolar e com a constituição de novos espaços voltados para a flexibilização e divisão do poder no interior desta escola.

Enfim, é certo que esse trabalho não se encerra aqui, uma vez que há a necessidade de continuar caminhando na busca de satisfazer essas inquietações, com novos estudos e pesquisas.

6 REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000. 151 p.

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. **Educação & Sociedade**: Revista quadrimestral de Ciência da Educação / Centro de Estudos da Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, v. 15, n. 74, p. 163-189, Abr. 2001.

ALVES, R. Quero uma escola retrógrada...**Aprendiz**. 17 nov. 2000. Disponível em: <http://uol.com.br/aprendiz/n_colunas/r_alves/id240800.htm>. Acesso em: 17 nov. 2000.

_____. Escola da Ponte. **Aprendiz**. 16 nov. 2000b. Disponível em: <http://uol.com.br/aprendiz/n_colunas/r_alves/id240800.htm>. Acesso em: 16 nov. 2000.

_____. Escola da Ponte 2. **Aprendiz**. 16 nov. 2000c. Disponível em: <http://uol.com.br/aprendiz/n_colunas/r_alves/id300900.htm>. Acesso em: 16 nov. 2000.

_____. Escola da Ponte 3. **Aprendiz**. 16 nov. 2000d. Disponível em: <http://uol.com.br/aprendiz/n_colunas/r_alves/id290900.htm>. Acesso em: 16 nov. 2000.

_____. Escola da Ponte 4. **Aprendiz**. 16 nov. 2000e. Disponível em: <http://uol.com.br/aprendiz/n_colunas/r_alves/id071000.htm>. Acesso em: 16 nov. 2000.

_____. Escola da Ponte 5. **Aprendiz**. 18 out. 2000f. Disponível em: <http://uol.com.br/aprendiz/n_colunas/r_alves/index.htm>. Acesso em: 18 out. 2000.

_____. Tênis x frescobol. **Aprendiz**. 17 nov. 2000g. Disponível em: <http://uol.com.br/aprendiz/n_colunas/r_alves/index.htm>. Acesso em: 17 nov. 2000.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**, ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7. reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005a. 261 p.

_____. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005b. 172 p.

_____. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1995. 200 p.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, ano 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

AZEVEDO, J. M. L. de. O estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.).

Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-42.

BERNARDO, J. O proletariado como produtor e como produto. **Revista de Economia Política**, v. 5, n. 3, jul/set. 1985.

_____. A autonomia nas lutas operárias. In: BRUNO, L; SACCARDO, C. (Org.). **Organização, trabalho e tecnologia.** São Paulo: Atlas, 1986.

_____. **Economia dos conflitos sociais.** São Paulo: Cortez, 1991. 371 p.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20/12/1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDBEN. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de dezembro de 1996, p. 27.833-27.841.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E REFORMA DO ESTADO – BRASIL. MARE. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado.** Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995. 68 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E INVESTIMENTOS ESTRATÉGICOS. **Plano Brasil de Todos: Participação e Inclusão – Plano Plurianual 2004-2007.** Brasília: Governo do Brasil, 2004.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL – BRASIL. SEF. **Escola plural:** proposta político pedagógica. MEC/SEF. Brasília: SEF, 1994, 62 p. (Série Inovações, 5).

BRUNO, L. Reestruturação capitalista do Estado nacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 13-42.

_____. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: _____. (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo:** leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996. p. 91-123.

CASASSUS, J. **Tarefas da educação.** Campinas: Autores Associados, 1995. 124 p.

CORIAT, B. **Pensar pelo avesso:** o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro/Revan: UFRJ, 1994. 212 p.

COSTA, V. L. C.; MAYA, E. M.; MANDEL, L. M. **Gestão educacional e descentralização:** novos padrões. São Paulo: Cortez. Fundação do Desenvolvimento Administrativo, 1997. 188 p.

DOURADO, L. F. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001a. p. 49-57.

_____. A escola de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 77-95.

DRAIBE, S. As políticas sociais e o neoliberalismo. **Revista USP**, São Paulo: EDUSP, n.º 17, p. 86-101, 1994.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 229-251.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA – FEDF. DP. **Escola Candanga: uma lição de cidadania**. 2. ed. Brasília, 1997a. 63 p. (Cadernos da Escola Candanga. Fundamentos Político-Pedagógicos, 1).

_____. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Candanga**. 2. ed. Brasília, 1997b. 24 p. (Cadernos da Escola Candanga. Série Diretrizes Operacionais, 2).

_____. **As fases de formação no ensino fundamental: orientações básicas**. Brasília, 1997c. 44 p. (Cadernos da Escola Candanga. Série Diretrizes Operacionais, 3).

_____. **As fases de formação no ensino fundamental: 2ª fase de formação**. Brasília, 1998. 44 p. (Cadernos da Escola Candanga. Série Diretrizes Operacionais, 4).

GADOTTI, M. O projeto da Escola Cidadã como alternativa ao projeto neoliberal: educar para e pela cidadania. In: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES. SEMINÁRIO INTERNACIONAL. Out. 2000, Buenos Aires. **Artigo...** Buenos Aires: CLACSO, Grupo de Trabajo de Educación y Sociedad, 2000. 15 p. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/artigos_gadotti_portugues.htm#3._Sobre_Escola_Cidad%E3>. Acesso em: 07 fev. 2007.

GALVÃO, I. Grupo social e atividade intelectual. In: _____. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 64-67.

_____. Reflexão sobre a prática pedagógica: enfocando situações de conflito. In: _____. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 103-112.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação nos tempos neoliberais, In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 45-59.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 93-124.

GÓMEZ, J. M. **Políticas e democracia em tempos de globalização**. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2000. p. 13-86.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999. 120 p.

GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. In: _____ **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 6. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1976. p. 375-413.

GRECO, F. A. S. **Dimensão pedagógica dos ciclos e áreas da ESEBA**: princípios gerais para o processo de ensino, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo. Uberlândia, 2004. Relatório.

IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Revisado em dez. 2003. Disponível em: <http://www2.ibge.gov.br/pub/censos/censo_demografico_2000/educação/brasil/>. Acesso em: 12 jan. 2005.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230 p.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 78-95.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 33-57.

LANZA, A. A. X.; LEAL, L. de E. V. **A formação humana e os ciclos escolares**: construindo competências. Belo Horizonte: SEE/MG. 2000. 19 p. (Organização do tempo escolar na Escola Sagarana, 1).

LUCENA, C. **Tempos de destruição**: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2004. 301 p.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação**. Campinas: CEDES, v. 22, f. 12, n. 77, p. 28-48, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 97 p.

MARX, K. **A miséria da filosofia**. Trad. José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985, 225 p.

MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais. In: GONÇALVES, L. A. O. (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-27.

MCLAREN, P. Pedagogia crítica: uma visão geral. In: _____. **A vida nas escolas**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed. 1997. p. 189-230.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** Campinas: FE/UNICAMP; R. Vieira Gráfica. 2000. 457 p.

MORAES, C. S. V. Ensino médio e qualificação profissional: uma perspectiva histórica. In: BRUNO, L. (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas.** São Paulo: Atlas, 1996. p. 124-145.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. Utilização da “análise de conjuntura” como estratégia coletiva de ensino-aprendizagem da realidade social. **Revista Especial de Educação Física**, Uberlândia, v. 3, p. 314-337, nov. 2006.

OLIVEIRA, D. A. Políticas educacionais nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, L. F.; PARO V. H. **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001. p. 105-121.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Relatório sobre o desenvolvimento humano.** Brasília. 2005.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. 119 p.

_____. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001. 144 p.

_____. **Administração escolar: introdução crítica.** 2. ed. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1987. 175 p.

PAULA, G. M. de. **Privatização e estrutura de mercado na indústria siderúrgica mundial.** 1998. 452 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003. 207 p.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 19-42.

PINTO, A. V. **Ciências e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 537 p.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO – PNUD; IPEA; FJP. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil.** 2000. Disponível em: http://www.fjp.gov.br/produtos/cees/idh/atlas_idh. Acesso em: 17 jan. 2006.

RABELO, E. H. **Avaliação.** Belo Horizonte: SEE/MG. 2000. 7 p. (Organização do tempo escolar na Escola Sagarana, 1).

REIS, B. B. P. Princípios gerais para a educação no 3º ciclo. In: GRECO, F. A. S. (Org.) **Dimensão pedagógica dos ciclos e áreas da ESEBA: princípios gerais para o processo de ensino, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo.** Uberlândia, 2004. 1p. Relatório.

RIZZOTTO, D. D. C. **Implantação de ciclos na ESEBA: um resgate histórico – 1º ciclo.** Uberlândia, [2003]. 4p. Relatório.

_____. Princípios gerais para o ensino no 1º ciclo. In: GRECO, F. A. S. (Org.) **Dimensão pedagógica dos ciclos e áreas da ESEBA: princípios gerais para o processo de ensino, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo.** Uberlândia, 2004. 7p. Relatório.

ROCHA, S. (Org.). **Ciclos de Formação: proposta político pedagógica da Escola Cidadã.** Cadernos Pedagógicos. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999, 111 p. Cadernos Pedagógicos 9.

RODRIGUES, N. **Organização dos tempos e espaços escolares em ciclos.** Belo Horizonte: SEE/MG. 2000a. 11 p. (Organização do tempo escolar na Escola Sagarana, 1).

_____. **Educação fundamental e organização escolar – seriação e ciclos. Caderno do Professor.** CERP/SEE-MG, n.5, p. 9-18, Mar. 2000b.

RODRIGUES, C. A. C. et al. PDE – Movimentos e tensões no cotidiano escolar. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. de. (Orgs.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate.** Goiânia: Ed. da UCG, 2004. p. 165-187.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina, construção e reconstrução do conhecimento.** Campinas: Autores Associados. 1995. 209 p.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. de (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 13-24.

SILVA, M. L. Princípios norteadores do processo educacional. In: GRECO, F. A. S. (Org.) **Dimensão pedagógica dos ciclos e áreas da ESEBA: princípios gerais para o processo de ensino, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo.** Uberlândia, 2004. 4p. Relatório.

SILVA, M. S.; PINHEIRO, M. S. de F.; FREITAS, N. E. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos: projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses.** Uberlândia: UFU, 2003. 158 p.

SILVA, M. S. P. da. **Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994).** 1999. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SILVA NUNES, A. M. F. da. et al. Ciclos de aprendizagem e desenvolvimento humano: uma proposta política pedagógica na perspectiva da inclusão. **Ensino em Re-vista,** Uberlândia: UFU/EDUFU, v.8, n.1, p. 27-49, jul. 1999/ jun. 2000.

SOARES, J. de L. **Sindicalismo no ABC paulista: reestruturação produtiva e parceria.** Brasília: Outubro – Centro de Educação e Documentação Popular, 1998. 356 p.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-39.

SOUZA, S. A. de. Políticas públicas educacionais do Paraná e a gestão escolar compartilhada (1995-2002). In: LIMA, A. B. de. (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004. p. 601-73.

TEIXEIRA, L. H. G. (Coord) **O diretor da unidade escolar frente às tendências presentes na gestão da escola pública de Minas Gerais**. Juiz de Fora, 2003. 110 p. Relatório Final de Pesquisa. Mimeo.

VIEIRA, E. As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 54, p. 67-73, 1997.

VIEIRA, S. L. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção? In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 59-89.

ZAULI, E. M. Crise e reforma do Estado: condicionantes e perspectiva da descentralização de políticas públicas. OLIVEIRA, D. A. & DUARTE, M. R. T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 43-54.

DOCUMENTOS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – ESEBA/UFU. **[Correspondência]**. Uberlândia, 2000. Correspondência enviada em 12 dez. 2000 pela direção da ESEBA/UFU para os professores apresentando proposta de medidas amplas a serem discutidas e aprovadas em CPA para serem implantadas a partir do ano de 2001.

_____. **Proposta para avaliação 1º Ciclo – Séries Iniciais (1ª e 2ª séries)**. Consolidado: Estudos relativos ao processo de avaliação formativa. Uberlândia, [2002a]. 07 p. Relatório.

_____. **Súmula de reunião de professores realizada no dia 19 mar. 2002**. Uberlândia, 2002b. 08 p.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. COORDENAÇÃO ACADÊMICA. SETOR DE APOIO AO PROCESSO

EDUCACIONAL – ESEBA/UFU. CA. SEAPE. **Avaliação diagnóstica: implantação de ciclos.** Uberlândia, 2002. 07 p. Relatório.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. SETOR DE APOIO AO PROCESSO EDUCACIONAL – ESEBA/UFU. SEAPE. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 05 fev. 2001.** Uberlândia, 2001a. 05 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 08 fev. 2001.** Uberlândia, 2001b. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 14 fev. 2001.** Uberlândia, 2001c. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 21 fev. 2001.** Uberlândia, 2001d. 04 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 07 mar. 2001.** Uberlândia, 2001e. 04 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 14 mar. 2001.** Uberlândia, 2001f. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 21 mar. 2001.** Uberlândia, 2001g. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 28 mar. 2001.** Uberlândia, 2001h. 05 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 23 mai. 2001.** Uberlândia, 2001i. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 30 mai. 2001.** Uberlândia, 2001j. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 06 jun. 2001.** Uberlândia, 2001k. 02 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 13 jun. 2001.** Uberlândia, 2001l. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 20 jun. 2001.** Uberlândia, 2001m. 04 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 27 jun. 2001.** Uberlândia, 2001n. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 08 ago. 2001.** Uberlândia, 2001o. 04 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 20 fev. 2002.**
Uberlândia, 2002a. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 06 mar. 2002.**
Uberlândia, 2002b. 02 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 20 mar. 2002.**
Uberlândia, 2002c. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 27 mar. 2002.**
Uberlândia, 2002d. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 03 abr. 2002.**
Uberlândia, 2002e. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 04 abr. 2002.**
Uberlândia, 2002f. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 22 abr. 2002.**
Uberlândia, 2002g. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 24 abr. 2002.**
Uberlândia, 2002h. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 30 abr. 2002.**
Uberlândia, 2002i. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 13 mai. 2002.**
Uberlândia, 2002j. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 15 mai. 2002.**
Uberlândia, 2002k. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 22 mai. 2002.**
Uberlândia, 2002l. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 27 mar. 2002.**
Uberlândia, 2002m. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 06 jun. 2002.**
Uberlândia, 2002n. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 12 jun. 2002.**
Uberlândia, 2002o. 04 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 19 jun. 2002.**
Uberlândia, 2002p. 02 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 26 jun. 2002.**
Uberlândia, 2002q. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 03 jul. 2002.**
Uberlândia, 2002r. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 10 jul. 2002.**
Uberlândia, 2002s. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 07 ago. 2002.**
Uberlândia, 2002t. 04 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 14 ago. 2002.**
Uberlândia, 2002u. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 21 ago. 2002.**
Uberlândia, 2002v. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 28 ago. 2002.**
Uberlândia, 2002x. 07 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 04 set. 2002.**
Uberlândia, 2002w. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 11 set. 2002.**
Uberlândia, 2002y. 04 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 18 set. 2002.**
Uberlândia, 2002z. 02 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 25 set. 2002.**
Uberlândia, 2002aa. 02 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 02 out. 2002.**
Uberlândia, 2002ab. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 09 out. 2002.**
Uberlândia, 2002ac. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 23 out. 2002.**
Uberlândia, 2002ad. 04 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 30 out. 2002.**
Uberlândia, 2002ae. 04 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 06 nov. 2002.**
Uberlândia, 2002af. 04 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 13 nov. 2002.** Uberlândia, 2002ag. 05 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 20 nov. 2002.** Uberlândia, 2002ah. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 27 nov. 2002.** Uberlândia, 2002ai. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 04 dez. 2002.** Uberlândia, 2002aj. 02 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 11 dez. 2002.** Uberlândia, 2002ak. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º e 3º ciclos realizada no dia 08 mai. 2002.** Uberlândia, 2002al. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º e 3º ciclos realizada no dia 07 mai. 2002.** Uberlândia, 2002am. 04 p.

_____. **Súmula de reunião de professores da 3ª série realizada no dia 28 mai. 2002.** Uberlândia, 2002an. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores da 5ª série realizada no dia 29 mai. 2002.** Uberlândia, 2002ao. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores da 3ª série realizada no dia 25 nov. 2002.** Uberlândia, 2002ap. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores com pais do 2º ciclo realizada no dia 19 jun. 2002.** Uberlândia, 2002aq. 05 p.

_____. **Súmula de reunião de professores com pais da 5ª série ‘A’ realizada no dia 07 nov. 2002.** Uberlândia, 2002ar. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores com pais da 5ª série ‘B’ realizada no dia 13 nov. 2002.** Uberlândia, 2002as. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores com pais da 5ª série ‘C’ realizada no dia 14 nov. 2002.** Uberlândia, 2002at. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores com pais da 3ª série realizada no dia 02, 03 e 04 dez. 2002.** Uberlândia, 2002au. 06 p.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SEE/MG. **Sistema Integrado de Informações Educacionais – SEE/MEC: Censo Escolar 2003 – final de ano.** Uberlândia: 40ª SRE. 2003. 24 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – UFU. ESEBA. **Ata de reunião do Conselho Pedagógico Administrativo realizada no dia 02 jul. 1997.** Uberlândia, 1997a. 15 p.

_____. **Ata de reunião do Conselho Pedagógico Administrativo realizada no dia 03 jul. 1997.** Uberlândia, 1997b. 07 p.

_____. **Ata de reunião do Conselho Pedagógico Administrativo realizada no dia 03 dez. 1997.** Uberlândia, 1997c. 09 p.

_____. **Ata de reunião do Conselho Pedagógico Administrativo realizada no dia 15 dez. 1997.** Uberlândia, 1997d. 07 p.

_____. **Ata de reunião do Conselho Pedagógico Administrativo realizada no dia 16 dez. 1997.** Uberlândia, 1997e. 07 p.

_____. **Ata de reunião do Conselho Pedagógico Administrativo realizada no dia 17 dez. 1997.** Uberlândia, 1997f. 8 p.

_____. **Ata de reunião do Conselho Pedagógico Administrativo realizada no dia 18 dez. 1997.** Uberlândia, 1997g. 11 p.

_____. **Ata de reunião do Conselho Pedagógico Administrativo realizada no dia 18 dez. 2000.** Uberlândia, 2000a. 02 p.

_____. **Ata de reunião do Conselho Pedagógico Administrativo realizada no dia 21 fev. 2001.** Uberlândia, 2001a. 11 p.

_____. **Ata de reunião do Conselho Pedagógico Administrativo realizada no dia 26 abr. 2002.** Uberlândia, 2002a. 08 p.

_____. **Ata de reunião do Conselho Pedagógico Administrativo realizada no dia 25 mar. 2002.** Uberlândia, 2002b. 09 p.

_____. **Ata de reunião do Conselho Pedagógico Administrativo realizada no dia 19 set. 2002.** Uberlândia, 2002c. 11 p.

_____. **Ata de reunião do Conselho Pedagógico Administrativo realizada no dia 27 nov. 2002.** Uberlândia, 2002d. 02 p.

_____. **Ata de reunião do Conselho Pedagógico Administrativo realizada no dia 12 dez. 2002.** Uberlândia, 2002e. 10 p.

_____. **Ata de reunião do Conselho Pedagógico Administrativo realizada no dia 20 jan. 2003.** Uberlândia, 2003a. 11 p.

_____. **Ata de reunião do Conselho Pedagógico Administrativo realizada no dia 27 fev. 2003.** Uberlândia, 2003b. 01 p.

_____. **Ata de reunião do Conselho Pedagógico Administrativo realizada no dia 13 mar. 2003.** Uberlândia, 2003c. 08 p.

_____. **Ata de reunião do Conselho Pedagógico Administrativo realizada no dia 07 mai. 2003.** Uberlândia, 2003d. 12 p.

_____. **Ata de reunião do Conselho Pedagógico Administrativo realizada no dia 29 ago. 2003.** Uberlândia, 2003e. 1 p.

_____. **Ata de reunião do Conselho Pedagógico Administrativo realizada no dia 09 out. 2003.** Uberlândia, 2003f. 06 p.

_____. **Ata de reunião do Conselho Pedagógico Administrativo realizada no dia 08 dez. 2003.** Uberlândia, 2003g. 06 p.

_____. **Carta de Convocação para reunião do Conselho Pedagógico a ser realizada no dia 14 fev. 2000.** Uberlândia, 2000k. 01 p.

_____. **Carta de Convocação para reunião do Conselho Pedagógico a ser realizada no dia 08 mai. 2000.** Uberlândia, 2000l. 01 p.

_____. **Carta de Convocação para reunião do Conselho Pedagógico a ser realizada no dia 04 dez. 2000.** Uberlândia, 2000m. 01 p.

_____. **Comissão de reorganização do quadro docente da ESEBA e de revisão das normas internas de capacitação docente.** Documento apresentado no dia 31 out. 2003. Uberlândia, 2003h. 33 p. Relatório.

_____. **Consolidado da avaliação diagnóstica dos ciclos.** Uberlândia, [2002g]. 06 p. Relatório.

_____. **História da ESEBA:** Documentos. Uberlândia, [199-]. Dossiê de documentos de diferentes datas organizado por Ana Maria Ferola da Silva Nunes, Diretora da Escola de Educação Básica.

_____. **[Memorando interno].** Uberlândia, 2000b. Memorando Interno enviado em 21 ago. 2000, pela direção da ESEBA/UFU para coordenadores/as das áreas de conhecimento instituindo o Plano de Gerenciamento do Tempo, Espaço e Produtividade da ESEBA.

_____. **PGI - Planejamento Global Integrado.** Uberlândia, 1984. 74 p. Apostila.

_____. **PGI - Planejamento Global Integrado.** Uberlândia, 1987. 108 p. Apostila.

_____. **PGI - Planejamento Global Integrado.** Uberlândia, 1988. 150 p. Apostila.

_____. **PGI - Plano Global Integrado.** Uberlândia, 1996. 150 p. Apostila.

_____. **PGI - Plano Global Integrado.** Uberlândia, 1997h. 182 p. Apostila.

- _____. **PGI - Plano Global Integrado.** Uberlândia, 1998. 133 p. Apostila.
- _____. **PGI - Plano Global Integrado.** Uberlândia, 1999. 146 p. Apostila.
- _____. **PGI - Plano Global Integrado.** Uberlândia, 2000c. 172 p. Apostila.
- _____. **PGI - Programa Global Integrado.** Uberlândia, 2001b. 136 p. Apostila.
- _____. **Proposta do sistema de avaliação na ESEBA.** Uberlândia, 2002f. 09 p. Relatório.
- _____. **Proposta para o plano de liberação para qualificação dos professores efetivos da ESEBA/UFU.** Uberlândia, 2000n. 3 p. Relatório.
- _____. **Súmula de reunião do Conselho Pedagógico realizada no dia 13 mar. 2000.** Uberlândia, 2000d. 06 p.
- _____. **Súmula de reunião do Conselho Pedagógico realizada no dia 20 mar. 2000.** Uberlândia, 2000e. 07 p.
- _____. **Súmula de reunião do Conselho Pedagógico realizada no dia 10 abr. 2000.** Uberlândia, 2000f. 05 p.
- _____. **Súmula de reunião do Conselho Pedagógico realizada no dia 05 jun. 2000.** Uberlândia, 2000g. 11 p.
- _____. **Súmula de reunião do Conselho Pedagógico realizada no dia 07 ago. 2000.** Uberlândia, 2000h. 03 p.
- _____. **Súmula de reunião do Conselho Pedagógico realizada no dia 02 out. 2000.** Uberlândia, 2000i. 06 p.
- _____. **Súmula de reunião do Conselho Pedagógico realizada no dia 27 nov. 2000.** Uberlândia, 2000j. 05 p.
- _____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 08 jan. 2003** Uberlândia, 2003i. 01 p.
- _____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 07 mar. 2003** Uberlândia, 2003j. 03 p.
- _____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 11 mar. 2003** Uberlândia, 2003k. 05 p.
- _____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 18 mar. 2003** Uberlândia, 2003l. 05 p.
- _____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 19 mar. 2003** Uberlândia, 2003m. 04 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 23 mar. 2003**
Uberlândia, 2003n. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 26 mar. 2003**
Uberlândia, 2003o. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 04 abr. 2003**
Uberlândia, 2003p. 05 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 09 abr. 2003**
Uberlândia, 2003q. 04 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 29 abr. 2003**
Uberlândia, 2003r. 03p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 30 abr. 2003**
Uberlândia, 2003s. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 20 mai. 2003**
Uberlândia, 2003t. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 06 jun. 2003**
Uberlândia, 2003u. 04 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 11 jun. 2003**
Uberlândia, 2003v. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 17 jun. 2003**
Uberlândia, 2003x. 02 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 24 jun. 2003**
Uberlândia, 2003w. 04 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 25 jun. 2003**
Uberlândia, 2003y. 01 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 02 jul. 2003**
Uberlândia, 2003z. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 06 ago. 2003**
Uberlândia, 2003aa. 02 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 13 ago. 2003**
Uberlândia, 2003ab. 02 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 20 ago. 2003**
Uberlândia, 2003ac. 02 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 27 ago. 2003**
Uberlândia, 2003ad. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 24 set. 2003**
Uberlândia, 2003ae. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 01 out. 2003**
Uberlândia, 2003af. 13 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 04 nov. 2003**
Uberlândia, 2003ag. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 05 nov. 2003**
Uberlândia, 2003ah. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 08 nov. 2003**
Uberlândia, 2003ai. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º ciclo realizada no dia 17 dez. 2003**
Uberlândia, 2003aj. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º e 3º ciclos realizada no dia 28 mai. 2003**
Uberlândia, 2003ak. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º e 3º ciclos realizada no dia 18 jun. 2003**
Uberlândia, 2003al. 02 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º e 3º ciclos realizada no dia 10 set. 2003**
Uberlândia, 2003am. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º e 3º ciclos realizada no dia 17 set. 2003**
Uberlândia, 2003an. 03 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º e 3º ciclos realizada no dia 08 out. 2003**
Uberlândia, 2003ao. 05 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º e 3º ciclos realizada no dia 15 out. 2003**
Uberlândia, 2003ap. 02 p.

_____. **Súmula de reunião de professores do 2º e 3º ciclos realizada no dia 22 out. 2003**
Uberlândia, 2003aq. 02 p.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Decreto-lei n.º 762, de 14/08/1969, que autoriza o funcionamento da Universidade de Uberlândia, e dá outras providências. In: **Diário Oficial da União**, de 15/08/1969.

_____. Lei n.º 6.532, de 24/05/1978, Acrescenta e altera dispositivos no Decreto-lei n.º 762, de 14/08/1969, que autoriza o funcionamento da Universidade de Uberlândia, e dá outras providências. In: **Diário Oficial da União**, de 26/05/1978.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC. **Portaria n. 094, de 05 de novembro de 1981**. Aprova o Regimento Interno da Escola Nossa Casinha: Pré-escolar e 1º Grau. Brasília: Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. 1981.

_____. **Portaria n. 095, de 05 de novembro de 1981**. Declara regularidade dos estudos levados a efeito na Escola Nossa Casinha: Pré-escolar e 1º Grau. Brasília: Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU. **Estatuto**. Aprovado na 287ª reunião do Conselho Universitário, realizada em 18 de dezembro de 1998. Uberlândia: Imprensa Universitária/UFU, 1999a, p. 09-31.

_____. **Regimento Geral da Universidade Federal de Uberlândia**. Aprovado na 294ª reunião do Conselho Universitário, realizada em 26 de novembro de 1999. Uberlândia: Imprensa Universitária/UFU, 1999b, p. 32-111.

_____. **Resolução n.º 01/83, de 30 de agosto de 1983**. Modifica a denominação da Escola Nossa Casinha: Pré-escolar e 1º Grau para Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 1983.

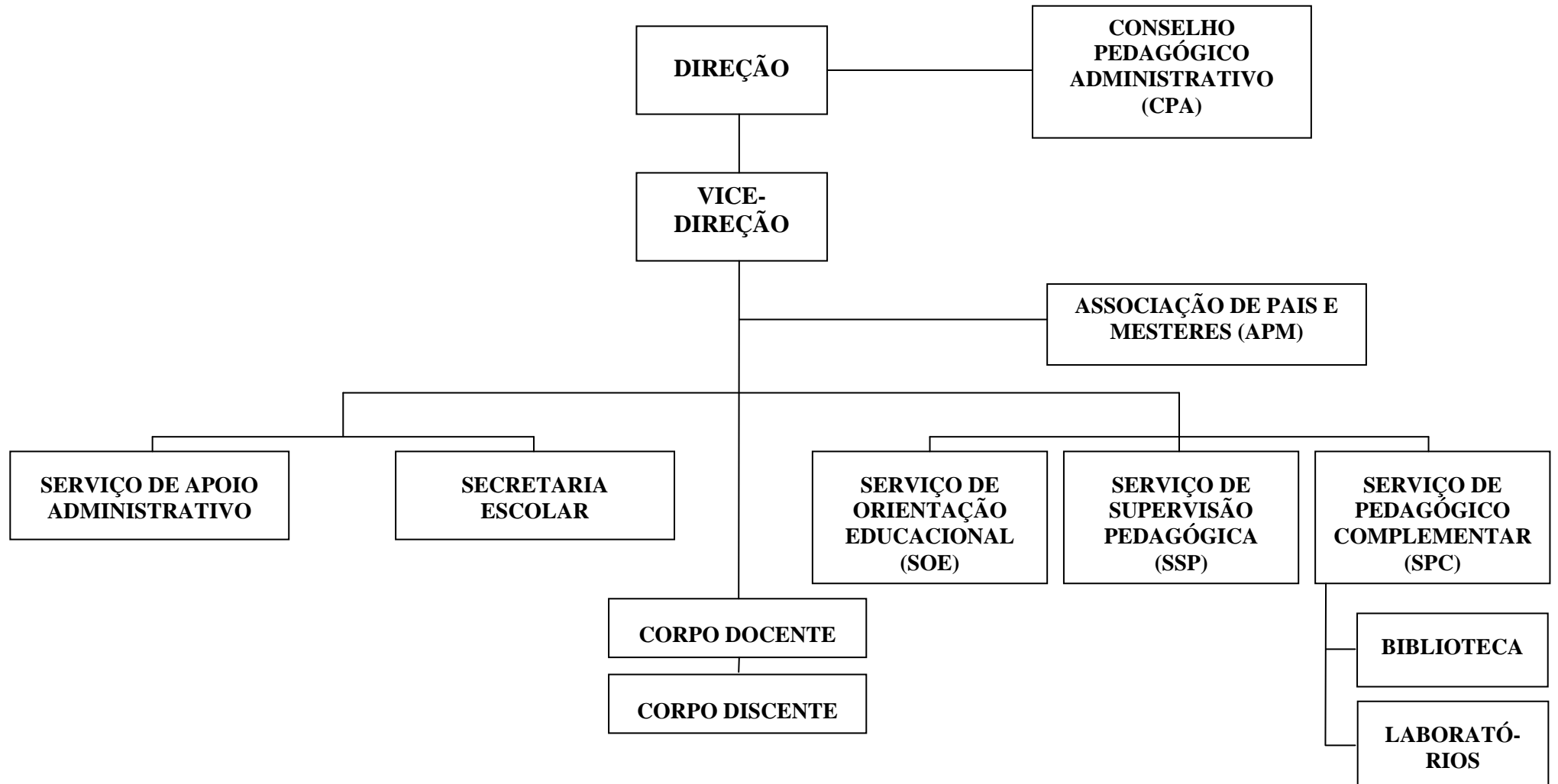
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – UFU. ESEBA. **Regimento Escolar da “Escola Nossa Casinha – Pré-escolar e 1º Grau”**. Uberlândia, 1981. 41 p. Mimeo.

_____. **Proposta de Regimento Interno da Escola de Educação Básica da UFU**. Uberlândia, 2000o. 31 p. Mimeo.

7 ANEXOS

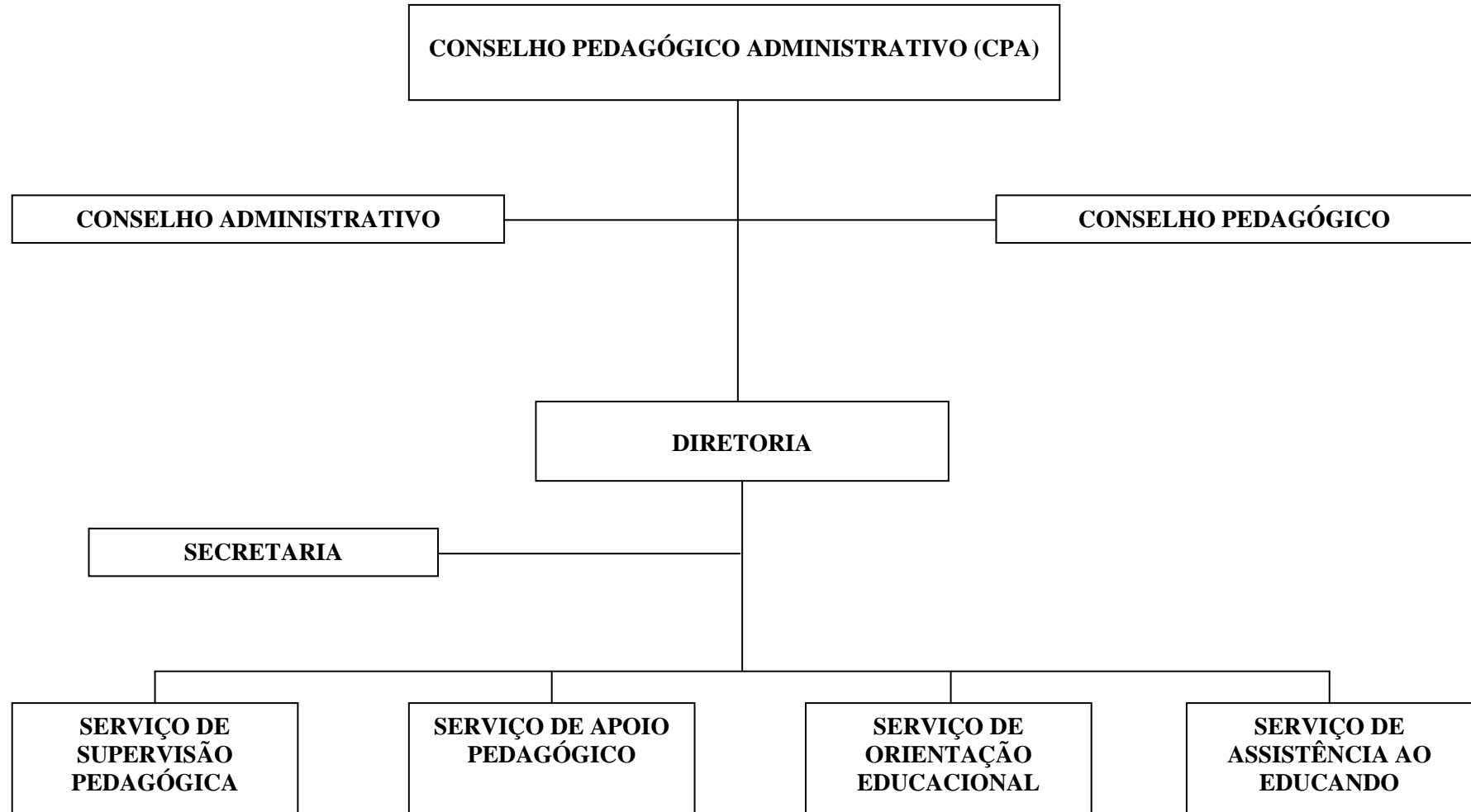
QUADRO 2

ANEXO 1: ORGANOGRAMA DA ESCOLA NOSSA CASINHA: PRÉ-ESCOLAR E 1º GRAU – 1981.



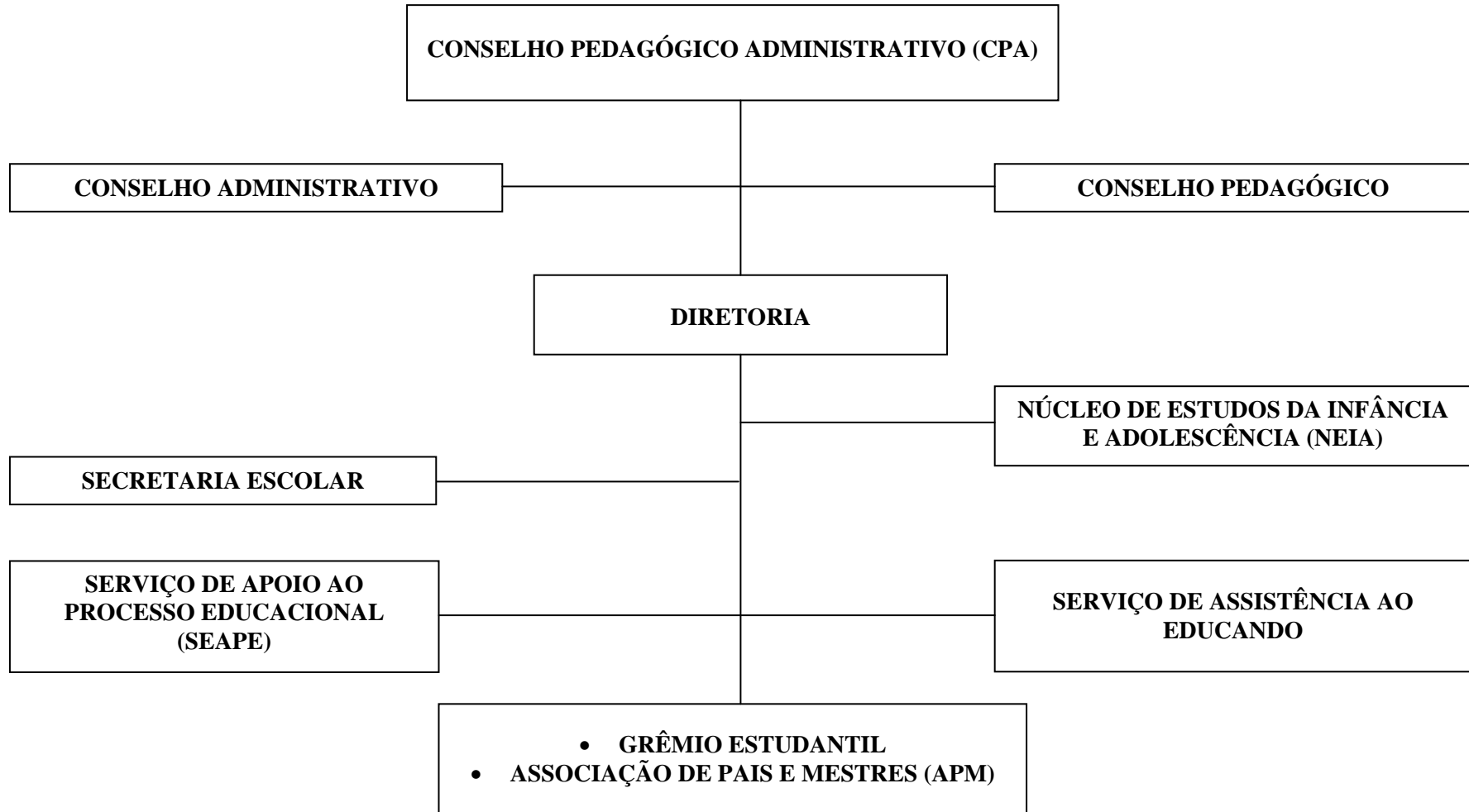
QUADRO 3

ANEXO 2: ORGANOGRAMA DA ESCOLA EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – 1988.



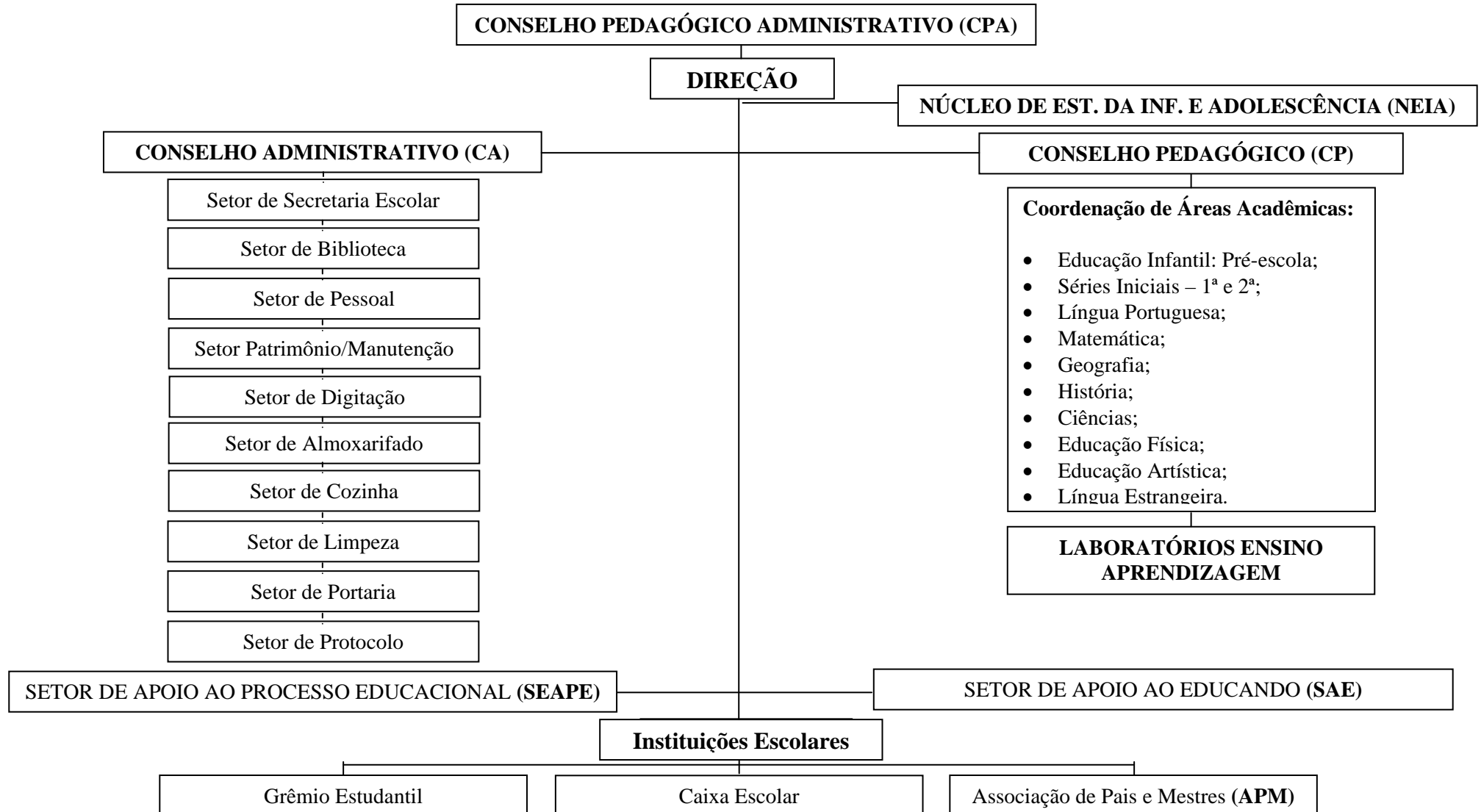
QUADRO 4

ANEXO 3: ORGANOGRAMA DA ESCOLA EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – 1996.



QUADRO 5

ANEXO 4: ORGANOGRAMA DA ESCOLA EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – 1997.



QUADRO 6
ANEXO 5: ORGANOGRAMA DA ESCOLA EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – 2001.

