

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE CONSOLIDAÇÃO DA
CULTURA ORGANIZACIONAL E DA AUTONOMIA DA ESCOLA

LUCIANE TERRA DOS SANTOS GARCIA

NATAL
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LUCIANE TERRA DOS SANTOS GARCIA

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE CONSOLIDAÇÃO DA
CULTURA ORGANIZACIONAL E DA AUTONOMIA DA ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Norte como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Maria Aparecida de
Queiroz

Natal
2008

LUCIANE TERRA DOS SANTOS GARCIA

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE CONSOLIDAÇÃO DA
CULTURA ORGANIZACIONAL E DA AUTONOMIA DA ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Norte como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 07 de maio de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a Maria Aparecida de Queiroz
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof. Dr^a Isabel Maria Sabino de Farias
Universidade Estadual do Ceará - UEC

Prof. Dr^a Maria da Salete Barboza de Farias
Universidade Federal da Paraíba - UERN

Prof. Dr^a Alda Maria Duarte Araújo Castro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN

Prof. Dr^a Érika dos Reis Gusmão Andrade
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

RESUMO

Nesse percurso investigativo, constatamos que, apesar de a literatura na área educacional apresentar o projeto político-pedagógico como um componente pedagógico capaz de promover mudanças nas práticas educacionais e consolidar a autonomia escolar, determinadas pesquisas têm contrariado esse ponto de vista por haverem atestado que muitas escolas o elaboram tão-somente para cumprir uma exigência burocrática da reforma educacional brasileira, implementada a partir da década de 1990. Apesar das forças neoliberais e neoconservadoras que orientam essa reforma compreenderem o projeto político-pedagógico como um meio de impulsionar as organizações escolares a serem em prática as políticas educacionais dessa década, entendemos que esse projeto pode, de fato, promover mudanças nas práticas escolares no sentido da superação da cultura escolar burocrática desenvolvida historicamente nesse meio. Esta pesquisa parte do pressuposto de que o processo de planejamento, de implementação e de avaliação das ações escolares, suscitado pelo projeto político-pedagógico, pode impulsionar os sujeitos a desenvolverem práticas, valores e sentidos que ultrapassem, em determinados aspectos, a cultura instituída tradicionalmente na escola, o que favorecerá, certamente, a construção de sua autonomia. A pesquisa realizada na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, situada na Zona Sul do Município de Natal, desenvolveu-se a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: análise documental, entrevista semi-estruturada e observação participante. Na escola focalizada, constatamos que o projeto político-pedagógico é produto de relações interpessoais e profissionais marcadas por poderes compartilhados, pela ação dialógica, pela participação e pela igualdade que permeiam os processos decisórios, o que possibilita a construção de sentidos comuns para orientar a ação educativa. Constatamos, ainda, a existência, entre os profissionais que integram essa instituição, de uma cultura de valorização do planejamento, da reflexão coletiva, do suporte teórico, além de um compromisso com a formação do educando com quem trabalham, possibilitando que o projeto político-pedagógico se constituísse em uma orientação para o processo de reflexão, ação e avaliação do trabalho escolar. Nessas condições, esse projeto propiciou a consolidação da autonomia escolar, que, por sua vez, vem imprimindo maior qualidade ao trabalho educativo desenvolvido na instituição.

Palavras-chave: Projeto político-pedagógico. Autonomia. Cultura organizacional.

ABSTRACT

In this research, we have found that, besides the literature in educational area presents the politic-pedagogical project as a pedagogical component that is able to promote changes in educational practices and to consolidate the school autonomy, some researches point to an opposite view-point, mainly due to the fact that these researches verify that several schools have elaborated their project just to comply with a formal exigency of the Brazilian educational reform implemented from the 1990 decade. Despite of the neoliberal and neoconservative forces (that guide this reform) understand the politic-pedagogical project as a way of stimulating scholar organizations, in order to put in practice the educational politics of this decade, we understand that this project can, in fact, promote changes in the scholar practices in the sense of overcoming the bureaucratic scholar culture historically developed in this environment. This research presumes that the process of planning, implementation and evaluation of school actions that is excited by the politic-pedagogical project can stimulate the subjects to develop practices, values, and senses, bypassing in some aspects the culture that is traditionally instituted in school, what will certainly favor the construction of its autonomy. The research that we have done in Professor Ascendino de Almeida Municipal School situated in the South Zone of Natal, RN, Brazil, was developed according to the following methodological procedures: document analysis, semi-structured interview, and participative observation. In the focused school we evidence that the politic-pedagogical project is a product of interpersonal and professional relations that are marked by shared powers, by dialogical action, by participation, and by equality, that (all of them) mediate decisional processes, what makes it possible the construction of common senses in order to guide the educative action. We yet evidence the existence, between the professionals that integrate this institution, of a culture for valuation of planning, of collective reflection, and of theoretical support, besides a commitment with the formation of the student with who they work, this making possible that the politic-pedagogical project constitutes in an orientation for the process of reflection, action, and evaluation of the school work. In these conditions, this project propitiates the consolidation of the school autonomy, what, in its turn, prints higher quality to the educative work developed in the institution.

Keywords: Politic-pedagogical project. Autonomy. Organizational culture.

DEDICATÓRIA

Para meus amados filhos
Daniel e Gabriel.

Para meus queridos pais
Letícia e José Luiz

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de inspiração, de fé e de fortaleza imprescindível para a realização deste trabalho. É em seu nome que expresso o meu profundo reconhecimento a todos aqueles que me sustentaram, apontaram caminhos e inspiraram idéias para que esta tese ganhasse corpo.

A minha *Vida*, companheiro de todas as horas, que tanto me impulsionou a empreender esta jornada quanto prestou o suporte necessário para que eu pudesse concluí-la.

À Professora Maria Aparecida de Queiroz, que se lançou comigo por novas veredas, construindo, ao longo do tempo não apenas conhecimentos e diálogos, mas também cumplicidades e amizade.

Aos professores da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, Natal - RN, especialmente aqueles que participaram mais ativamente desta pesquisa, por quem nutro admiração e respeito, com quem muito aprendi sobre ética, compromisso social e profissional diante da educação de crianças que estudam em escolas públicas.

A Dona Marta (sogra amada) e a Lena, que suprem minhas prolongadas ausências no trato com os meus filhos e com as tarefas do lar.

A Albanita (cuidadosa revisora das referências bibliográficas) e Novarice, amigas de todas as horas.

Aos professores Alda Maria Duarte Araújo Castro, Magna França e Antônio Cabral Neto, que muito contribuíram nas discussões em torno deste trabalho acadêmico.

Aos colegas da base de pesquisa Política e Gestão da Educação, companheiros de luta e de aprendizagem, com quem dividi angústias e alegrias durante esses anos: Márcio Adriano de Azevedo, Pauleany Simões de Moraes, Maria Goretti Cabral, Luzimar Barbalho, Neila Reis, Valcinete Macêdo, Adriana, Luciane Almeida A. Mascarenha, Joseneide de Souza Pessoa, Daniele Dorotéia, Maria do Socorro Batista, Moêmia, Gercina e Kelly Santos.

Aos professores e funcionários do Departamento de Educação, do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM/UERN), que tanto me auxiliaram nos momentos finais desta caminhada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 A SOCIEDADE GLOBAL E INFORMACIONAL E O EMBATE ENTRE PROJETOS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO	25
1.1 A sociedade global e informacional	25
1.1.1 O embate cultural na sociedade global e informacional.....	30
1.2 O papel da educação escolar na sociedade global e informacional.....	34
1.3 Um projeto de educação para a América Latina e os apelos da sociedade global e informacional: um embate que (res)significa o conceito de autonomia.....	41
1.4 O embate político entre projetos educacionais para a América Latina	52
CAPÍTULO 2 A CULTURA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES.....	58
2.1 Homem: um ser de cultura.....	58
2.2 A cultura escolar na perspectiva histórica	62
2.3 A escola como instituição e como organização.....	67
2.3.1 O modelo organizacional burocrático na escola.....	70
2.3.2 A desburocratização na organização escolar	73
2.4 A cultura nas organizações escolares: contextualizando a temática.....	79
2.4.1 Cultura organizacional: função e construção.....	82
2.4.2 As mudanças na cultura das organizações escolares	89
CAPÍTULO 3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO ESTRATÉGIA DE PLANEJAMENTO ESCOLAR: MANUTENÇÃO OU MUDANÇA NAS PRÁTICAS ESCOLARES?	94
3.1 O planejamento estatal e a descentralização.....	94
3.2 O planejamento como instrumento de articulação entre as esferas globais e locais: um projeto de educação na perspectiva global	97
3.3 O planejamento e o embate entre projetos antagônicos de educação: os educadores brasileiros e o projeto decorrente de poderes transnacionais	102
3.4 O planejamento do trabalho escolar conforme o planejamento estratégico: construção de mudanças?	107
3.5 O projeto político-pedagógico na concepção do planejamento participativo: instrumento de construção da autonomia.	113
3.6 A implementação e a avaliação do projeto político-pedagógico.....	120

CAPÍTULO 4 A ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ASCENDINO DE ALMEIDA: AS MULTIFACES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	127
4.1 Os atores escolares ante os ditames da reforma educacional (década de 1990).....	127
4.2 Gestão municipal e a reforma educativa no Município de Natal – RN: o Plano Municipal de Educação e o Plano de Carreira, Remuneração e Estatuto do Magistério	133
4.3 A organização do Sistema Municipal de Ensino de Natal.....	146
4.4 Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida: localização geográfica e população a que atende	149
4.5 Organização espacial na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida: entre o currículo oculto e a afirmação dos sujeitos em suas concepções	152
CAPÍTULO 5 A CULTURA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ASCENDINO DE ALMEIDA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA.....	167
5.1 Histórias de professores.....	167
5.1.1 Letícia	167
5.1.2 Leonor.....	170
5.1.3 Sofia.....	173
5.1.4 Alice	175
5.1.5 Minerva.....	178
5.2 Na confluência de culturas, a identidade de uma escola	181
5.2.1 Mudanças no sistema e na organização escolar: crise de identidade e de autonomia ...	197
5.2.2 Ritual da acolhida: expressão da cultura na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida	204
CAPÍTULO 6 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ASCENDINO DE ALMEIDA.....	209
6.1 Os sentidos do projeto político-pedagógico atribuídos pelos profissionais da escola.....	209
6.1.1 A implementação do projeto político-pedagógico como construção de sentidos	213
6.2 O encadeamento entre o planejamento, a implementação e a avaliação das ações propiciadas pelo projeto político-pedagógico.....	222
6.2.1 O acompanhamento na implementação do projeto político-pedagógico.....	225
6.2.2 A avaliação das ações escolares	228
6.3 As dificuldades suscitadas na implementação do projeto político-pedagógico	235
6.4 Iniciativas político-pedagógicas decorrentes do processo de planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho escolar.....	243
CONSIDERAÇÕES FINAIS	248

REFERÊNCIAS	260
ANEXO A	276
ANEXO B	278
ANEXO C	282

INTRODUÇÃO

Delimitação do problema da pesquisa

Nossa experiência como professora do ensino fundamental mostrou que existe uma desarticulação entre os professores, no sentido de que cada um realiza o seu trabalho individualmente, sem que haja uma sistematização coletiva. Por muito tempo, essa situação foi alvo de nossa inquietação. Justamente por isso, ao ingressar no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nos propusemos compreender as razões que motivavam essa desarticulação no trabalho dos profissionais do ensino.

No período de 2002 a 2004, realizamos, na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, situada no Vale do Pitimbu, Natal (RN), uma pesquisa que resultou na nossa dissertação de mestrado a qual teve como foco o planejamento escolar na perspectiva de elaboração do projeto político-pedagógico. Ao contrário de experiências anteriores, constatamos que, naquele processo, havia uma ampla participação dos profissionais da instituição, marcada pela reflexão e pelo diálogo, levando-os a construir o planejamento em condições de igualdade e com possibilidades de exercerem autonomia na organização do trabalho.

Diante dessas constatações, passamos a nos interrogar acerca dos desdobramentos que teriam as ações de planejamento e de avaliação do trabalho escolar, baseado na reflexão coletiva, bem como sobre as mudanças que essas ações poderiam propiciar na construção de uma cultura na organização escolar. Posto que não era esse o objetivo da pesquisa, nem todos os questionamentos que dela decorriam foram respondidos. Muitas inquietações continuaram. Neste novo estudo, em nível de doutorado, passamos a investigá-las com o objetivo de compreender a organização escolar em suas múltiplas formas culturais, construídas ao longo da história dos sujeitos e da instituição, influentes na elaboração e na implementação do projeto político-pedagógico, de modo a possibilitar que o processo de planejamento, de execução e de avaliação das práticas administrativas e pedagógicas, suscite a perspectiva de uma nova cultura organizacional, marcada pela autonomia dos sujeitos.

Entendemos que na elaboração e na implementação do projeto político-pedagógico encontra-se uma forma de os membros da organização compartilharem significações e refletirem continuamente acerca das inovações e das mudanças que pretendem construir, visando a uma prática educacional autônoma. Compreendemos também que um projeto

escolar que tem por objetivo incrementar a qualidade da educação possibilita aos sujeitos refletirem sobre suas ações, seus problemas e sobre as possíveis soluções. Além do mais, como participam ativamente da elaboração e da implementação do projeto, as pessoas se comprometem na execução do que definem como proposta, desenvolvendo-se, assim, o sentido da autonomia para levar à frente o que é planejado.

A literatura registra que essa autonomia vem sendo vislumbrada (como ideal e como prática) desde o final da década de 1980, com o movimento dos educadores em defesa da escola pública, promovido por sindicatos e associação de classe que discutiam a importância de termos, como vivência escolar, a elaboração de um projeto político-pedagógico. A partir dos anos de 1990, a reforma da educação levada a cabo no país, com a promulgação da Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2000a) e com o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), subsidiada por meio de decretos, normas e diretrizes curriculares, dentre outras medidas, incentivou, com dimensões criativas e impositivas, inúmeras iniciativas administrativas e pedagógicas no interior da escola brasileira.

O projeto político-pedagógico, que integra a pauta de reforma da educação e do ensino, tem suscitado discussões que não foram divulgadas o suficiente para que este fosse amplamente posto em prática. Assim, essas discussões “estão hibernadas e [...] as escolas públicas participam de outros projetos, programas e planos sem ter clareza de suas origens e intenções. Pior, migram rapidamente para outros projetos, programas e planos e arquivam em gavetas o projeto político-pedagógico” (SILVA, M. 2003, p. 299). Dentre os projetos originados na esfera federal como parte da política educacional brasileira, temos o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), concorrendo, durante muito tempo, em vantagem com o projeto político-pedagógico.

A reforma educativa brasileira nem sempre considerou os pleitos históricos e tampouco as representações políticas dos educadores conduzidas para consolidar as relações democráticas na educação. Assim é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2000a), e o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2000b) – apesar de terem contado com a participação de segmentos organizados da sociedade e da política – foram marcados pela exclusão de muitas dessas representações políticas. Como, historicamente, a definição das políticas educacionais brasileiras não tem sido marcada por uma ampla participação dos educadores, na elaboração do projeto educativo da escola (outorgada pela referida legislação), essa participação também não tem sido devidamente contemplada.

No âmbito das diretrizes de políticas educacionais, a elaboração do projeto político-pedagógico traduz uma perspectiva de descentralizar poderes e encargos educacionais, que asseguram relativa autonomia pedagógica e administrativa às escolas públicas. Dessa forma, o projeto político-pedagógico deve ser elaborado e executado conforme o Art. 12, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2000a, p. 24), que assim determina: os “[...] estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Em consequência disso, o Art. 13, inciso I, afirma que os “docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 2000a, p. 24).

A participação dos educadores na construção desse projeto pressupõe a autonomia para que definam coletivamente os fins políticos e pedagógicos da educação e do ensino na escola. E como esses fins encontram-se expressos na reforma educacional, o projeto político-pedagógico torna-se uma forma de mobilizar os sistemas de ensino para implementarem aquelas políticas que não foram pensadas nesse âmbito. Tornam-se, então, uma imposição, sem que o seu potencial transformador da realidade¹ possa evidenciar-se, inclusive no âmbito da escola.

Assim, pesquisadores, como Silva, M. (2003), Fonseca (2003b) e De Rossi (2003), entendem que, no cotidiano das escolas públicas brasileiras, se tem privilegiado uma discussão técnico-metodológica, desconectada dos fins da educação, que não promove as mudanças político-pedagógicas esperadas pelos educadores. Isso foi observado também em uma pesquisa desenvolvida, por Cabral Neto e Almeida (2000), em unidades escolares da rede estadual de ensino no Estado do Rio Grande do Norte². Os autores demonstraram que, no período em que a pesquisa foi realizada, grande parte das escolas ainda não possuía essa proposta apesar da determinação legal. E mesmo dentre aquelas que a elaboraram, a maioria não envolveu os atores escolares. Como a comunidade escolar não decidiu construir o projeto

¹Entendemos a realidade social como histórica, inacabada, dinâmica, em contínuo processo de construção e de transformação. Conforme Pérez Gómez (1998), a vida social é uma criação histórica e convencional dos indivíduos, grupos e comunidades que desenvolvem complexas e mutantes relações denominadas realidade social. Os modos de pensamento e de comportamento individuais e coletivos, as normas de convivência, os costumes e as instituições sociais são originadas de um conjunto de circunstâncias por eles construídas de forma condicionada, ou seja, tanto são influenciados por elas quanto as elaboram ativamente. A realidade social é formada por múltiplas realidades que se completam mutuamente.

² Esta pesquisa foi realizada nos três principais municípios do Estado do Rio grande do Norte: Natal, que conta com 11 Centros Escolares, Mossoró, que engloba 3 Centros, e Caicó, com apenas um. A pesquisa abrangeu aqueles com maior número de escolas, ficando assim configurada: dois Centros Escolares em Natal, dois em Mossoró e um em Caicó.

político-pedagógico, atendia apenas a uma exigência da Secretaria Estadual de Educação, decorrente das reformas educacionais em curso no país.

Silva, Tatiane (2003), ao analisar as políticas implementadas nas Escolas Estaduais do Município de Natal³, Rio Grande do Norte (no âmbito da reforma da educação na década de 1990), tendo como objeto a autonomia pedagógica das escolas, também constata a mesma realidade. Segundo essa autora, a “autonomia pedagógica deve ser compreendida como a adoção de mecanismos administrativos, legais e pedagógicos que permitem deslocar o centro do poder decisório da esfera central do sistema educacional [...] para o espaço da unidade escolar” (SILVA, TATIANE. 2003, p. 19) o que pressupõe a elaboração e a implantação do projeto político-pedagógico.

Ainda conforme constata Silva, Tatiane (2003) a autonomia escolar depara-se com entraves que comprometem a elaboração e a implementação do projeto político-pedagógico, a exemplo da falta de participação da comunidade escolar na sua elaboração, da precariedade dos recursos materiais e humanos, da falta de articulação das pessoas envolvidas no processo escolar, do pouco conhecimento sobre a gestão descentralizada, da insuficiência na formação e da sobrecarga de trabalho dos dirigentes, da equipe técnica e dos professores. Essa ausência de participação efetiva na elaboração do projeto político-pedagógico descaracteriza uma ação reflexiva indispensável à construção da autonomia escolar, propiciando a reprodução da realidade existente.

Compreendemos, pois, que, embora seja importante assegurar legalmente a autonomia para que os sujeitos escolares construam o projeto político-pedagógico, isso não garante que as escolas o façam. Muito menos que ele seja implementado no sentido de produzir mudanças que garantam a qualidade ao trabalho escolar, pois as condições físicas das unidades escolares, de vida e de trabalho dos educadores, as práticas pedagógicas desenvolvidas, em geral, pouco se modificaram em decorrência da nova legislação. Assim sendo, interrogamos: qual o significado de autonomia que a reforma educacional tem fomentado nas escolas brasileiras, ao imprimir a obrigatoriedade da construção do projeto político-pedagógico como orientação à vida da escola?

Gandin (2002b) acredita que seria desastroso se as escolas empreendessem a elaboração do projeto político-pedagógico apenas para cumprir uma determinação legal. Ressalta ainda que, normalmente, as leis de ensino não alcançam os resultados que, em geral, são esperados, porque, por si próprias, não podem mudar a realidade nem transformar as

³ A pesquisa foi realizada em três Centros Escolares, sendo que em cada um foram escolhidas quatro unidades escolares que tinham experiência de descentralização e mais de 500 alunos matriculados.

escolas em organizações competentes. Veiga (2003a, p. 275) na tentativa de esclarecer o significado de projeto e de inovação, revela que estes tanto podem perpetuar a realidade instituída, tornando-se uma ação regulatória ou técnica, quanto podem propiciar “[...] uma ruptura que, acima de tudo, predisponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação [...]”. Uma inovação técnica ou regulatória não produz um projeto político-pedagógico capaz de mudar a realidade, pois se caracteriza

[...] pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; e de outro, pelo não-desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir (VEIGA, 2003a, p. 269).

Contrapondo-se à inovação regulatória, a autora atesta que a inovação edificante ou emancipatória concretiza-se por meio do diálogo com os saberes locais e com os diversos atores, alicerçado no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente que visa superar fragmentações entre teoria e prática, sujeito e objeto, conhecimento e realidade. Nessa perspectiva, a construção do projeto político-pedagógico é produto da reflexão dos atores escolares, que tomam como referência o contexto social mais amplo para discutir meios e fins educacionais, criando, assim, sinergias para buscar alternativas de ação. Por conseguinte, a implementação do projeto político-pedagógico tanto pode introduzir mudanças significativas no trabalho educativo desenvolvido nas unidades escolares quanto pode manter intactas as relações que caracterizam a cultura autoritária existente na escola.

As pesquisas demonstram que a segunda alternativa vem se confirmando no cotidiano escolar, apesar de o potencial transformador do projeto ser reconhecido por vários autores como Veiga (2003a), Gadotti (2001), Gandin (2002a, 2002b), De Rossi (2004) entre outros. Tal como estes, questionamos-nos acerca dos fatores que tornam o projeto político-pedagógico um instrumento de mudança ou de manutenção das relações históricas de dominação dos sujeitos que persistem no contexto escolar.

Diversos autores têm contribuído com essa discussão. Dentre estes, Gandin (2002a, 2002b) considera que o projeto político-pedagógico deve ter por base o planejamento participativo visto que essa é a forma mais adequada para o meio social. Segundo essa concepção, toda a comunidade escolar deve discutir suas práticas em condições de igualdade, bem como definir os rumos da ação educativa e as opções político-educacionais que desejam implementar. A participação representa, pois, a construção conjunta de mudanças na vida da escola.

Considerando a participação como estratégia de gestão democrática da escola, Gadotti (2001) coloca-a como uma exigência na elaboração e na implementação do projeto político-pedagógico. Por outro lado, o autor considera que a autonomia e a participação são pressupostos de uma proposta escolar, pois proporcionam a todos um conhecimento mútuo da realidade na qual estão inseridos, aproximando a necessidade dos alunos dos conteúdos que são ensinados.

Nesse sentido, Neves (1995) também entende que existe um vínculo estreito entre o projeto político-pedagógico, a participação e a autonomia na escola no desenvolvimento do trabalho pedagógico e administrativo. Essa postura contribui para concretizar a identidade escolar e a sua racionalidade interna e externa, podendo, ainda, transformar o ideal de autonomia em prática. Isso porque, para que os sujeitos possam conquistá-las e exercê-las devem desenvolver, dentre outros aspectos, “[...] habilidades para buscar elaborar e processar informações, desenvolver argumentos, analisar criticamente, negociar, liderar, incentivar a inovação, viabilizar experiências [...]” (NEVES, 1995, p. 115). Tais habilidades, que podem ser desenvolvidas na construção do projeto político-pedagógico, confirmam a idéia de que estão intimamente relacionadas, tanto com a autonomia quanto com a participação dos atores escolares.

Como o projeto político-pedagógico é abordado por vários autores sob diferentes perspectivas, entendemos, da mesma forma, que os sujeitos que o constroem precisam ser compreendidos como síntese de múltiplas influências culturais. Sendo seres culturais, a atuação destes se pauta em experiências passadas e presentes, em sistemas simbólicos, normas, valores e em crenças compartilhadas. Assim, entendemos que a cultura que se institui no cotidiano da escola é a expressão de conflitos, de reflexões e de combinados que podem contribuir tanto para a manutenção das relações quanto para produzir mudanças nas relações interpessoais e interinstitucionais.

De uma forma geral, a cultura que historicamente se consolidou nas escolas é marcada pela centralização de poder, pelo trabalho individualizado, pelo distanciamento entre quem decide e quem executa as ações pedagógicas na escola, pela hierarquização, pela repetição de ações e pela valorização da uniformidade de pensamentos. Essa cultura consolidada no ambiente escolar e absorvida pelos profissionais norteia as suas ações, sem que disso tenham plena consciência.

Em contraposição à cultura instituída, entendemos que, na implementação de um projeto político-pedagógico, o pressuposto da igualdade, da participação dos sujeitos e da autonomia escolar, bem como a relação dialógica, a cooperação profissional e a

responsabilidade comum dos atores, entram em conflito com a cultura instituída. Não basta mudar esporadicamente as práticas; é preciso que se mudem as certezas arraigadas e, à luz da reflexão acerca do trabalho escolar, se construam práticas político-pedagógicas que possibilitem conquistar a autonomia escolar, ainda que relativa.

A cultura desenvolvida na escola é, pois, o produto de interações entre os sujeitos e destes com o meio circundante. Ela interfere no tipo de organização assumida pela escola, nas posições dos sujeitos perante os problemas do cotidiano, no modo como participam na vida escolar. Os sujeitos modificam-se e mudam a cultura ao atuarem em diversos contextos sociais, refletindo acerca do que acontece em seu dia-a-dia, questionando as possibilidades de continuidade e de ruptura com o que é estabelecido.

Entendida assim, a participação dos sujeitos na construção e implementação do projeto político-pedagógico encontra-se para além do cumprimento de uma determinação legal, pois proporciona uma constante reflexão sobre as ações que realizam em meio à realidade sócio-educativa. Essa conduta tem por objetivo orientar os sujeitos escolares a criarem condições internas de diálogo e de reflexão acerca dos rumos da ação educativa e das estratégias necessárias para concretizá-las.

Desencadeia-se, dessa forma, um processo que é aprendido e efetuado na atuação conjunta das pessoas, que requer e pode promover mudanças na cultura instituída nas organizações por meio da ação-reflexão-ação sobre a prática profissional. Embora a reforma educativa do país não possa instituir, de forma imediata, mudanças substanciais na cultura escolar, os espaços de ação que abriu podem levar os sujeitos a conquistarem a autonomia em vários campos por meio da participação, do diálogo, da co-responsabilidade com o trabalho escolar.

Com esse entendimento, constatando a importância de um estudo sobre a implementação do projeto político-pedagógico, tomamos como campo de pesquisa a Escola Municipal Ascendino de Almeida, buscando esclarecer como se estabelece nesse espaço a relação entre as práticas dos sujeitos e a cultura organizacional da instituição. Para tanto, orientamo-nos pelas seguintes questões de pesquisa:

1) As políticas educacionais brasileiras da década de 1990 têm fomentado a autonomia dos sujeitos nas práticas escolares suscitadas por meio da implementação do projeto político-pedagógico?

2) As relações interpessoais dos sujeitos, que são permeadas por suas culturas específicas e por culturas institucionais, influenciando a implementação do projeto político-pedagógico, possibilitam a (re)construção de culturas que orientam a organização escolar?

3) As culturas instituídas na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida contribuem para que a implementação do seu projeto político-pedagógico seja um instrumento de manutenção ou de transformação da cultura burocrática que tem marcado historicamente as práticas escolares?

Para responder a essas questões, que conduzem as nossas reflexões, tomamos como categorias analíticas a autonomia e a cultura organizacional no contexto escolar. Compreendemos a autonomia como a capacidade de os sujeitos refletirem sobre a sua realidade, estabelecerem normas e objetivos próprios para orientar a ação conjunta e desenvolverem os meios para alcançá-los. O conceito de autonomia, segundo Barroso (2006, p. 16),

[...] está etimologicamente ligado à idéia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com 'a independência'. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não ser em relação a outras.

O coletivo que se autogoverna, de forma relacional e relativa, é capaz de seguir as suas próprias verdades e questionar, em alguns aspectos, a sua própria cultura. Refletindo sobre o instituído, torna-se a “[...] instância ativa e lúcida que reorganiza constantemente os conteúdos utilizando-se desses conteúdos, que produz com um material e em função de necessidades e de idéias elas próprias compostas do que ela já encontrou antes e do que ela própria produziu” (CASTORIADIS, 1982b).

Compreender que os sujeitos escolares são capazes de criar suas verdades implica o entendimento de que em cada unidade de ensino-aprendizagem existem culturas próprias criadas para nortear as ações em comum. Nesse sentido, Schein (1997, p. 12, tradução nossa) define a cultura organizacional como um

[...] padrão compartilhado de pressupostos básicos que o grupo aprendeu para resolver os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, que funcionou bem o suficiente para ser considerado válido e, então, ensinado aos novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir com relação a esses problemas.

Esses pressupostos são desenvolvidos historicamente pelos sujeitos considerando as relações estabelecidas no interior da organização, mas também a influência das culturas

existentes na sociedade, nas instituições em geral e no sistema escolar. A elaboração e a implementação do projeto político-pedagógico constitui-se em uma forma de os sujeitos escolares refletirem sobre essas relações e tornarem-se uma instância ativa e lúcida com vistas a desenvolver um trabalho educativo de qualidade. Consiste, por isso, em um pré-requisito para a mudança nas relações escolares visando superar a cultura burocratizada marcada pelo individualismo, pela centralização de poderes e pela execução de normas definidas externamente à escola, que dificultam a autonomia escolar.

Diante dessa compreensão, procuramos demonstrar a tese de que a cultura, decorrente da confluência histórica de culturas específicas dos sujeitos, imprime à organização escolar uma dinâmica, dando corpo à elaboração e à implementação do projeto político-pedagógico. Nesse processo de confluência de culturas e de construção desse projeto que reúne o planejamento, a execução e a avaliação de práticas administrativas e pedagógicas, instaura-se, no cotidiano escolar, uma nova cultura organizacional, marcada por práticas, valores, crenças e certezas que podem modificar a cultura burocrática instituída, tradicionalmente. Traduz-se uma dinâmica que suscita a reflexão pelos sujeitos, levando-os a construir sua autonomia pedagógica e administrativa.

Marco teórico-metodológico

Esse é um estudo de natureza qualitativa que enfatiza a descrição de eventos, de traços culturais de pessoas e de locais na pesquisa sobre fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural, assim como enfatiza a análise compreensiva dos comportamentos desses sujeitos conforme suas perspectivas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Na particularidade da implementação do projeto político-pedagógico em uma determinada escola, a adequação da abordagem qualitativa consiste no fato de prestar-se à realização de estudos empíricos relacionados com à cultura organizacional de instituições educativas.

Isso porque as metodologias de pesquisa de cunho qualitativo, segundo Minayo (1999), incorporam intencionalidades inerentes às relações humanas e às estruturas sociais, bem como à compreensão de significados, como um conceito central e integrante da totalidade. Não é possível entender a ação humana independente dos significados que os atores sociais lhes atribuem; tampouco esses significados devem ser compreendidos como uma interpretação individual.

Os métodos qualitativos de pesquisa, portanto, são importantes em um trabalho que enfatiza a cultura da organização escolar, porque possibilitam estabelecer a interseção entre a

estrutura socioeconômica e a ação humana. Na concepção de Hall (2006, p. 16), a partir da década de 1960, a cultura passou a ser vista como algo para além de um componente de integração social, devendo ser estudada como elemento fundamental, constitutivo, que influencia o movimento mundial e a vida das pessoas, uma vez que “[...] todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão ‘cultural’”.

No espaço escolar, existe uma dimensão cultural própria que possibilita à instituição ser reconhecida como tal e, portanto, a diferencia das outras organizações sociais. Além disso, cada instituição constrói culturas específicas que se refletem no conjunto das práticas, dos valores e das crenças do grupo que interage em seu interior. Essa perspectiva por nós assumida baseia-se nos Estudos Culturais⁴ que se constituem em um novo campo interdisciplinar que toma a cultura como conceito central, apoiando-se, principalmente em sua gênese, nas concepções teórico-metodológicas do marxismo. É a partir dessas concepções que compreendemos a cultura, como parte da totalidade, produtora de um conjunto de formas de pensar, de sentir e de agir das pessoas, conferindo sentido às relações que estabelecem entre si e com o meio em que vivem.

Conforme Minayo (1999, p. 85), a cultura “[...] é um espaço de expressão da subjetividade, mas é um lugar objetivo com a [espessura] do cotidiano por onde passam e ganham cor os processos políticos e econômicos, os sistemas simbólicos e o imaginário social”. A partir dessa concepção, entendemos que a cultura é tanto influenciada pelas transformações materiais quanto influencia a construção dos sentidos que possibilitam o desenvolvimento do político e do econômico. Para apreender a essência da aparência partimos de observações e de reflexões chegando às sínteses sobre os fatos em sua dinâmica histórica, como momentos em que se articulam determinados ângulos da realidade. Tomando a particularidade educacional objeto desse estudo, analisamos os dados empíricos à luz desse

⁴ Os estudos culturais se desenvolveram na tentativa de compreensão da crise do império britânico no pós-guerra e do impacto do capitalismo nas relações socioculturais pela propagação dos meios de comunicação de massa. Criticavam a concepção de cultura como um conjunto de produtos materiais e de saberes artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. produzidos por uma elite e considerados como um ideal que os povos deveriam alcançar, o que implica a desvalorização de outros modelos. Conforme essa concepção, o modelo cultural das elites deve ser concebido como uma forma, dentre tantas outras, que também deve ser valorizada. Conforme Escosteguy (2001), os Estudos Culturais britânicos se sustentam em um campo teórico específico e heterogêneo, amparado principalmente no marxismo e a sua história está associada à trajetória da Nova Esquerda em alguns movimentos sociais. De uma forma geral, os trabalhos que seguem o referencial dos Estudos Culturais trazem a marca da crítica e não se posicionam sob o ponto de vista dominante. A partir da década de 1980, esse referencial se expandiu pelo mundo, desenvolvendo-se na América Latina em meio ao processo de redemocratização política e de intenso movimento social então existente. Segundo a autora, esses estudos têm como principal interesse a percepção das interseções existentes entre a estrutura social e as formas/práticas culturais, sendo utilizados para a realização de análises em diferentes campos de estudos, tanto como um projeto político quanto como uma concepção teórica.

referencial teórico-metodológico, construindo, assim, as mediações entre o particular e o geral.

Os estudos culturais colocam em evidência as múltiplas formas de culturas existentes na sociedade, possibilitando identificar suas várias modalidades, tais como a de massa, a empresarial, a organizacional, a juvenil, dentre outras, para designar diferentes conjuntos de significados e práticas que orientam as ações dos grupos humanos em diversos locais e épocas. É nesse sentido que Hall (2006, p. 16, grifo do autor) afirma que “[...] cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio *universo* distinto de significados e práticas – sua própria cultura”.

Falando da organização escolar, em cada uma delas, as pessoas constroem significados que conferem sentido às suas relações influenciadas pelas dimensões socioeconômicas, políticas e culturais inerentes à realidade sócio-histórica. Essas se inserem tanto na dinâmica da dominação quanto da resistência, da reprodução e da transformação. Portanto, a cultura deve ser entendida como um espaço de negociação e de conflito entre os sujeitos.

Por outro lado, o estudo da cultura organizacional valoriza a instância intermediária da ação pedagógica que articula o macro e o micro na estrutura educacional. Assim, é possível estabelecer nexos entre diferentes instâncias da realidade, unindo dimensões que, embora muitas vezes sejam tratadas como independentes, interagem em um mesmo objeto de estudo. Nessa perspectiva, Nóvoa (1995) ressalta que conceder atenção às organizações escolares contextualiza as instâncias e as dimensões educativas. "É essa capacidade integradora que pode conceder à análise das organizações escolares um papel crítico e estimulante, evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico" (NÓVOA, 1995, p. 20).

Ainda que não exista uma vasta literatura sobre a temática da cultura organizacional em instituições escolares brasileiras⁵, a nossa opção por utilizar esse referencial para compreender as interações interpessoais e interinstitucionais na implementação do projeto político-pedagógico em uma realidade específica decorre da crença de que as relações sociais devem ser compreendidas de forma multidisciplinar, articulando saberes produzidos em diferentes disciplinas na análise de um objeto de estudo. Assim, é possível entender a

⁵ Isso nos leva a buscar referências na área da Administração de Empresas onde estão consolidadas pesquisas sobre a cultura nas organizações, sem, no entanto, perder de vista a origem antropológica do conceito de cultura. Na perspectiva antropológica, o simbolismo cultural é visto como um fator presente em todos os aspectos da vida social, atribuindo-lhes significados. Contudo, nessa perspectiva, os padrões culturais não são vistos como fontes de dominação nem de poder. Daí buscarmos também apoio, principalmente, na Sociologia e na Filosofia, para compreendermos a cultura e suas intermediações com o objeto deste estudo. Também nos apoiamos em estudos de autores portugueses (como Nóvoa, 1995; Costa, 2003a, 2003b; Torres, 2005), cujo referencial da cultura da organização escolar já se encontra consolidado para a compreensão da realidade nesse âmbito.

interdependência da cultura com outras esferas do conhecimento, especialmente no que se refere à sua articulação com a estrutura e os processos produtivos.

Na apreensão dos dados de campo, tomamos como referência recursos da etnometodologia, para apreender, no ambiente natural dos sujeitos, os métodos que eles utilizam para realizar suas ações práticas, tais como elas ocorrem. Diante da nossa intenção de pesquisa seria importante identificar os conhecimentos que os sujeitos utilizavam na intervenção da realidade, bem como os sentidos que atribuem ao movimento peculiar nas relações que estabelecem. Conforme Coulon (1998), a etnometodologia analisa os métodos, as crenças e os procedimentos por que se pautam os atores sociais ao desenvolverem ações em seu cotidiano. Nesse sentido, “[...] é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar” (COULON, 1995, p. 30). A partir desse referencial, compreendemos que a realidade escolar é sempre recriada nas decisões que os sujeitos tomam em seu cotidiano, pois, para atuar em seu meio, refletem sobre as suas ações e desenvolvem métodos que lhes permitem interferir na própria realidade.

Ao propor o desenvolvimento de uma pesquisa em uma realidade particular não é nosso objetivo generalizar as conclusões desse estudo para outras situações, pois o particular é apenas uma das possibilidades que o todo contém. Conforme Bourdieu (2005, p. 15), “[...] não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como ‘caso particular do possível’ [...]”. Assim, como parte da esfera global, produto de um determinado tempo e espaço, o entendimento do específico pode auxiliar na compreensão do contexto em várias dimensões da realidade (local, regional, nacional e global).

Nesse sentido, a análise das relações interpessoais e interinstitucionais propiciadas pela implementação do projeto político-pedagógico de uma determinada escola pode contribuir, no plano político, para a compreensão do processo no qual os sujeitos interpretam e (re)significam as diretrizes políticas (nacionais e locais) à luz das culturas existentes na organização. No pedagógico, esse estudo pode concorrer para elucidar a discussão acerca do processo de planejamento-execução-avaliação das ações sustentadas pela implementação do projeto político-pedagógico, podendo conduzir à construção de uma nova cultura escolar marcada pela autonomia.

Assim explicitadas as intenções deste estudo, pretendemos compartilhar os resultados da pesquisa com os profissionais que atuam na Escola Municipal Professor Ascendino de

Almeida, visando subsidiar as decisões cotidianas. Cremos que a possibilidade de discutir sobre os traços da cultura de uma organização escolar e a implementação do projeto político-pedagógico como estratégia de política educacional pode suscitar reflexões importantes para o planejamento, assim como novas ações podem ser desencadeadas conduzindo a mudanças em determinados aspectos.

Como o referencial sobre a cultura das organizações escolares só recentemente foi divulgado no Brasil, nas pesquisas que realizamos, em bibliotecas *on-line* de universidades públicas e no banco de teses e dissertações da CAPES, não encontramos trabalhos relacionados com a implementação do projeto político-pedagógico analisado à luz da cultura da organização escolar. Nisso consiste a originalidade deste objeto de estudo, que nos remeteu a uma investigação teórico-metodológica e empírica bastante criteriosa.

Procedimentos de pesquisa

Durante todo o processo da pesquisa, buscamos, na literatura, a compreensão de um quadro geral da realidade que orienta o projeto nacional de política educacional. Uma literatura específica possibilitou aprofundar os conhecimentos acerca da implementação do projeto político-pedagógico, da autonomia, das culturas das organizações escolares e das políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 1990. O aporte teórico-metodológico também foi importante para desenvolvermos os meios para efetuar a pesquisa de campo na Escola Municipal Ascendino de Almeida, tendo em vista apreender os traços que denotam a construção da autonomia, a cultura da escola e a relação desses com a implementação do projeto político-pedagógico.

Na tentativa de compreender nosso objeto de estudo e de responder às questões que orientam o desenvolvimento da pesquisa, adotamos como procedimentos técnicos: 1) a análise documental; 2) as entrevistas semi-estruturadas; e 3) a observação participante. Contando com os dados⁶ empíricos e à luz do referencial teórico-metodológico, retomamos as questões de pesquisa e procuramos relacionar o que ocorre na escola com o contexto socioeconômico, político e cultural em que a escola se situa.

1) Análise documental

A análise documental é uma técnica importante para este estudo, porque suscita tanto a identificação de informações úteis para a compreensão da realidade em apreço, quanto a

⁶ Consideramos dados toda e qualquer informação que pudesse subsidiar a compreensão da realidade estudada.

construção de evidências para fundamentar determinadas afirmações. Lüdke e André (1986, p. 38) consideram que a “[...] análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Sob tal orientação, analisamos as leis e diretrizes que orientaram a reforma da educação brasileira. Analisamos também planos produzidos por organismos técnicos (UNESCO e CEPAL) e financeiros multilaterais (Banco Mundial) versando sobre a economia e as políticas de educação por eles tuteladas na América Latina (em particular no Brasil), as quais denotam a interação existente entre as orientações transnacionais e a reforma da educação brasileira. Analisamos ainda documentos norteadores da educação no Município de Natal – RN, que, por sua vez, se articulam com as políticas educacionais brasileiras e outros provenientes da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida no período de 1996 a 2006, conforme mostra a Tabela 1:

Do acervo documental analisado, destacamos: 1) documentos originados dos organismos multilaterais que orientam as políticas educacionais para América Latina e Caribe; 2) a legislação e as diretrizes educacionais para o ensino fundamental brasileiro; 3) as diretrizes que norteiam a educação nas escolas municipais de Natal; e 4) documentos originados da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida.

Tabela 1 – Acervo documental analisado

1) Documentos originados de organismos multilaterais.	<ul style="list-style-type: none"> • Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. • Recomendações para execução do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe – PROMEDLAC IV E V. • Recomendações do Projeto Regional para Educação da América Latina e Caribe – PRELAC. • Declaração Mundial de Educação para Todos.
2) Documentos norteadores da educação escolar brasileira.	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. • Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996. • Plano Nacional de Educação. • Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade;

<p>3) Documentos que norteiam a educação no Município de Natal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lei nº 5.650, de 20 de maio de 2005, Plano Municipal de Educação (2005-2014) • Lei Complementar nº 58, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração e Estatuto do Magistério público Municipal de Natal. • Dados estatísticos da Rede Municipal de Educação. • Diretrizes educacionais para as escolas municipais de Natal. • Resolução nº 003/01 do Conselho Municipal de Educação.
<p>4) Documentos provenientes da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atas de reuniões da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida no período de 1996 a 2006. • Projeto político-pedagógico da escola. • Projeto de alfabetização apresentado pelos professores. • Pautas de reuniões, textos informativos e outros que circulavam pela organização durante a coleta de dados para a pesquisa.

A análise documental possibilitou ampliar a compreensão do funcionamento do sistema de ensino e da escola, inclusive as regras e os valores que orientam as condutas dos sujeitos nessa instituição. Assim como com os dados provenientes das entrevistas semi-estruturadas, as informações obtidas a partir da análise documental foram utilizadas de forma articulada com o aporte teórico.

2) Entrevistas semi-estruturadas

Compreendemos a entrevista como uma importante forma de interação, que proporciona a reflexão por parte do entrevistado e do pesquisador e apreende a palavra de quem vivencia uma determinada situação como recurso de conhecimento da realidade que se pretende conhecer. Essa técnica permite a apreensão dos significados das ações compartilhadas pelos sujeitos de forma que o pesquisador possa entrecruzá-los adentrando nos modelos culturais por eles (os sujeitos) internalizados.

No caso desta pesquisa, realizada na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, as entrevistas foram importantes para a compreensão do percurso histórico dos sujeitos e de sua atuação na formação da cultura da unidade escolar que sustenta o projeto de educação e de sociedade que permeia o projeto político-pedagógico dessa organização.

Também foi importante para conhecermos o que os sujeitos escolares pensam acerca das atuais políticas educacionais que conferem autonomia à escola.

Realizamos entrevistas semi-estruturadas que têm como característica a organização de um conjunto de questões norteadoras. Isso, conforme Triviños (1987), tanto valoriza a presença do pesquisador quanto confere liberdade ao entrevistado para responder às questões, visto que, por vezes, incentiva-se que este fale livremente sobre assuntos que se desdobram a partir do tema principal. Tomamos como critérios, para a seleção dos entrevistados, a *diversidade* dos segmentos profissionais que participaram do processo de elaboração e de implementação do projeto político-pedagógico; a *atuação* do professor na escola em dois turnos, o que pressupõe um melhor conhecimento da realidade da instituição; e a *permanência* na escola há pelo menos 6 anos, tendo participado da elaboração da proposta pedagógica da escola, a partir de 2001, ocasião em que as discussões foram impulsionadas.

Em obediência a tais critérios, entrevistamos a diretora e a vice-diretora, a coordenadora geral e dois professores da escola eleita como campo empírico. As pessoas não foram identificadas por seu nome próprio, mas por pseudônimos, garantindo o anonimato dos informantes. Na tabela 2, apresentamos os sujeitos (pseudônimos) com os cargos que desempenhavam na escola, no momento em que coletamos os dados.

Tabela 2: Relação dos sujeitos e suas respectivas funções (2006).

Pseudônimo	Função
Alice	Coordenadora Geral
Leonor	Professora
Letícia	Diretora
Minerva	Professora
Sofia	Vice-diretora

Nessa identificação, escolhemos nomes cujos significados vislumbram características gerais das pessoas. Destacamos, em Letícia, a sua alegria; em Leonor, uma filosofia de vida e o trabalho orientado por princípios religiosos; em Sofia, a sabedoria; em Alice, a nobreza de caráter; e em Minerva, a sua capacidade de reflexão. Embora qualquer uma, por suas virtudes, pudesse chamar-se Letícia, Leonor, Sofia, Alice ou Minerva, foi preciso realizar escolhas para melhor distingui-las. As entrevistas das educadoras serão referenciadas neste texto por esses nomes fictícios, seguidos do ano em que os dados foram coletados.

Para a entrevista, desenvolvemos um roteiro comum a fim de garantir que os mesmos temas fossem abordados por todos os entrevistados, respeitando-se as particularidades das experiências pessoais e profissionais, conforme pode ser observado no *Anexo A*. O roteiro em questão foi elaborado com os seguintes eixos temáticos: a história pessoal, profissional e acadêmica dos profissionais; a cultura da organização escolar; as políticas educacionais que conferem autonomia às escolas; e a implementação do projeto político-pedagógico da escola. No que se refere à cultura organizacional, coletamos informações acerca da história dos sujeitos: sua formação educacional e profissional; as pessoas ou os acontecimentos considerados importantes para essa formação; o seu ingresso na escola, campo de pesquisa. Também buscamos compreender a história da organização escolar: os problemas que marcaram a vida da escola e as decisões tomadas para enfrentá-los; as transformações então ocorridas; como as pessoas se sentiram; de que forma superaram as dificuldades; quem foi importante nesse processo; qual seria a missão da escola, e se essa missão foi alterada no decurso histórico da organização.

Acerca da influência das atuais políticas educacionais no contexto escolar, as pessoas falaram sobre o que sabem e o que pensam em relação às decisões tomadas no tocante às políticas educacionais (no Brasil e no Município de Natal), bem como sobre quem participa dessas decisões; que forças nelas interferem; que políticas educacionais atuais são importantes para o trabalho escolar e que sentido tem a autonomia para esse trabalho. Quanto à implementação do projeto político-pedagógico, os profissionais da escola explicitaram de que modo, com que frequência e com que finalidade realizam o planejamento das atividades escolares; quem participa e quem coordena esse planejamento. Em se tratando da execução deste, revelaram como isso acontece, qual o suporte que os profissionais têm para planejar e realizar suas ações, o que facilita ou dificulta o desenvolvimento do que é planejado, se os sujeitos refletem sobre as suas ações e avaliam a execução do que planejam, como isso acontece, e o que facilita ou dificulta o encaminhamento de novas ações.

As entrevistas foram realizadas, em sua maioria, na própria escola; apenas uma ocorreu na casa de uma professora, durante as férias escolares, devido ao seu afastamento das atividades profissionais por uma licença médica. Foram gravadas em áudio e transcritas pela própria pesquisadora no formato de um texto escrito. Em seguida, foram encaminhadas para que os entrevistados comprovassem a fidedignidade de suas informações e autorizassem a divulgação dos dados no relatório de pesquisa.

Ao receber as entrevistas de volta, procedemos à análise dos dados, organizamos os textos enumerando todos os parágrafos para facilitar a localização posterior das informações e

reservamos um espaço para anotações à margem da folha. Cada entrevista foi impressa em papel de cor diferente para identificar o entrevistado, sem que, para isso, fosse necessário recorrer a outros códigos.

Iniciamos a análise das entrevistas relendo-as atentamente para ter uma noção de conjunto, assinalando os trechos das falas que correspondiam aos temas propostos aos entrevistados. Destacamos as palavras que se repetiam e que traziam um sentido em comum, os padrões regulares de comportamento e de pensamento, palavras ou frases empregadas de forma peculiar aos temas em discussão. Em seguida, agrupamos esses conjuntos de informações em subtemas considerando o objetivo da pesquisa e os temas propostos para as entrevistas.

Aos temas que se referem ao projeto político-pedagógico, às políticas educacionais e à cultura organizacional, agregamos subtemas oriundos das entrevistas, sendo que um mesmo subtema poderia estar articulado a mais de um tema. Assim, no que se refere ao tema projeto político-pedagógico, agrupamos os seguintes subtemas: o seu *sentido* para os profissionais, os processos de *reflexão, planejamento e avaliação*, as *estratégias* desenvolvidas, a *participação* da comunidade escolar. Ao tema políticas educacionais, articulamos os subtemas: *autonomia*, relação *escola-secretaria* de educação, *políticas* importantes para o trabalho escolar, *anseios* dos profissionais. Por fim, acerca da cultura da organização escolar, definimos os seguintes subtemas: *formação pessoal* (informações acerca da história dos sujeitos, pessoas que os influenciaram e valores pessoais); *processo* (seqüência de acontecimentos, mudanças ao longo do tempo); *visão de mundo* (como os sujeitos vêem o trabalho que realizam, o que pensam sobre a educação e sobre os objetivos da instituição, além das convicções que influenciam a sua participação no contexto escolar); *estratégias* utilizadas (métodos e técnicas utilizados pelas pessoas para realizarem determinadas ações); informações sobre as *pessoas e os objetos* (percepção dos sujeitos acerca das pessoas com as quais trabalham, sobre os pais dos alunos, sobre os educandos e sobre os artefatos escolares); e *missão* da escola. Para cada subtema, criamos um código de identificação.

Depois disso, fizemos cópia xérox de todo o material para manter uma cópia integral das análises realizadas até então e voltamos aos dados verificando as páginas que continham parágrafos multicodificados, ou seja, que continham informações classificadas em mais de um subtema. O número de cópias de cada página correspondeu ao número de códigos utilizados em um mesmo parágrafo. Por exemplo: se em uma página houve um parágrafo que recebeu três códigos, nós fizemos três cópias dessa página, uma para cada subtema. Tivemos o cuidado para que as cópias avulsas fossem tiradas em papel de cor correspondente a cada

entrevistado. O conjunto de parágrafos que continham trechos de uma mesma idéia foram recortados e colados em fichas identificadas com os subtemas e organizadas em um fichário.

Após agrupar as fichas conforme os subtemas, procuramos ver os padrões de comportamento e de pensamento decorrentes da análise. Por exemplo: o subtema autonomia foi incluído no fichário correspondente às políticas educacionais e as fichas organizadas nos seguintes blocos, etiquetados com as seguintes denominações: sentido que os profissionais atribuem à autonomia; como esta se expressa na relação entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação; as informações referentes à autonomia administrativo-financeira e pedagógica.

Com base nesses blocos de informações, construímos os *mapas temáticos* ou *quadros referenciais* correspondentes aos temas cultura organizacional, políticas educacionais e implementação do projeto político-pedagógico. Para cada um deles, registramos no cabeçalho a síntese de cada bloco e, abaixo, organizamos em colunas o cognome do entrevistado seguido de um resumo das suas falas referente a cada bloco. Cada resumo foi identificado com o número do parágrafo da entrevista para facilitar a localização das informações no texto, conforme mostramos no *Anexo C*.

Esse mapa proporcionou uma visão geral das informações, o estabelecimento de relações entre elas, o desvelamento dos sentidos contidos nas falas dos sujeitos, a interpretação dos pontos de divergência e de convergência entre as informações, a articulação entre a teoria e a realidade estudada, consolidando, assim, a elaboração do relatório final da pesquisa. Na elaboração desse relatório, utilizamos tanto os mapas quanto as fichas, visto que os primeiros traziam a visão geral dos sentidos e as segundas, os trechos das falas dos entrevistados que utilizamos, ora na íntegra, ora como referência na produção do conteúdo dos temas e subtemas suscitados.

Para que pudéssemos ter uma melhor compreensão acerca da cultura da organização escolar, com base nas observações e nas análises efetuadas, construímos um quadro com três colunas em que articulamos os três níveis da cultura propostos por Schein (2001; 1997): os artefatos, os valores e os pressupostos básicos ou certezas tácitas. Na primeira coluna, descrevemos alguns aspectos observados na escola (comportamentos manifestos, regras e costumes). Na segunda, identificamos os valores assumidos pelos profissionais (expressos no projeto político-pedagógico da escola) que poderiam estar movendo o que observamos. E na terceira, as nossas hipóteses acerca das certezas tácitas⁷ que poderiam estar movendo os

⁷ Conforme Schein (2001, p. 35), as certezas tácitas ou pressupostos básicos referem-se aos valores e crenças que foram gradualmente sendo compartilhados pelos sujeitos e tidos como corretos. Para o autor, compreender a

sujeitos nessas ações. Esse quadro foi apresentado e discutido com dois profissionais da escola (os mesmos que foram entrevistados), tendo em vista (des)confirmar as hipóteses que levantamos acerca dos pressupostos básicos que poderiam estar movendo os sujeitos ao desempenhar determinadas ações, sendo que estas foram, em sua grande maioria, confirmadas. Além de possibilitar uma melhor compreensão sobre a cultura organizacional, as discussões com os professores também foram importantes para elucidar dúvidas, trazer novas informações (ou aprofundá-las) em relação ao que estava acontecendo no contexto escolar.

Os dados provenientes das entrevistas, por vezes, foram utilizados para elucidar informações obtidas a partir da observação participante. Este foi o primeiro procedimento de pesquisa desenvolvido no cotidiano escolar, portanto, nas entrevistas, tivemos a oportunidade de questionar os sujeitos escolares acerca dos sentidos que atribuímos a certos fatos observados, assim como solicitar explicações sobre determinados aspectos que não compreendíamos. Passamos, então, a explicitar os nossos procedimentos no que se refere à observação participante.

3) A observação participante

Por meio da observação participante, procuramos compreender as relações das pessoas entre si e com o ambiente escolar, os seus costumes e as regras que orientam as atividades nesse âmbito. Ao observar diretamente a realidade escolar, tivemos a oportunidade de apreender pontos de vista dos observados e assim traduzir os princípios que orientam as ações do cotidiano e que dão vida à implementação do projeto político-pedagógico da escola.

Nessa tarefa, tomamos como referência teórico-metodológica as idéias de Bogdan e Biklen (1997), tanto no que se refere ao posicionamento do pesquisador no contexto escolar quanto no que diz respeito à elaboração do roteiro que orienta a coleta de dados, que mostramos no *Anexo B*. Acreditamos haver empreendido uma *participação moderada*, uma vez que procuramos principalmente observar o ambiente físico e a forma como as pessoas se relacionavam no dia-a-dia, sem, no entanto, nos abstermos de uma efetiva socialização com os sujeitos e de participar das conversas entre os profissionais, sempre com o intuito de coletar informações.

cultura de uma organização implica “desencavar algumas dessas certezas operantes, embora os membros não tenham consciência delas, porque elas já são automáticas”.

No processo observacional, priorizamos a descrição do ambiente físico da escola e o que as pessoas falavam sobre este; as expressões verbais utilizadas pelos sujeitos para descrever como são as pessoas, suas relações e a escola; as relações dos diferentes profissionais da escola, no desempenho de suas tarefas e com os alunos; a forma como as informações circulam na escola e como as decisões são tomadas; o modo como os profissionais e os pais dos alunos se articulam participando das atividades escolares; e as reuniões de planejamento e de avaliação do trabalho escolar orientadas pelo projeto político-pedagógico.

As observações transcorreram no período de março de 2006 a março de 2007 na sala dos professores, quando esses se encontravam na hora da entrada e do recreio; na sala de aula de dois professores, nas reuniões de planejamento, acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas e escolares, e em alguns eventos, como a Festa Junina e a Mostra Cultural, realizadas na escola. Optamos por observar o trabalho na sala de aula de duas professoras, as mesmas que foram entrevistadas (uma delas com uma turma de 1º ano de escolaridade, no turno vespertino, e a outra com o 5º ano, no turno matutino), porque julgamos interessante conhecer de que forma os princípios acordados no projeto político-pedagógico ganhavam concretude na ação daqueles que o tinham elaborado. Esse procedimento de pesquisa possibilitou compreender suas relações com os alunos e com os outros profissionais.

Também marcamos presença nas reuniões em que os coordenadores escolares e os professores planejavam o seu trabalho semanal, nas sessões de estudos realizados acerca do projeto político-pedagógico e nas avaliações do trabalho administrativo e pedagógico desenvolvido em 2006. Participamos, ainda, como observadoras, do encontro em que os profissionais da educação definiram o calendário escolar e as atividades do ano letivo de 2007, bem como de uma reunião do Conselho Escolar. Essas observações foram importantes para compreendermos melhor as relações interpessoais desenvolvidas na escola, as reflexões suscitadas pelo planejamento e pela avaliação das ações desenvolvidas, o que as pessoas pensam sobre o projeto político-pedagógico e como acontece a participação dos atores escolares nas decisões. Também tornaram-se extremamente pertinentes quando as confrontamos com as informações obtidas nas entrevistas.

Acompanhamos ainda a realização da *II e III Mostras Culturais da Escola Municipal Ascendino de Almeida*, ocorridas em 2005 e em 2006. Nesses eventos, os alunos mostraram para a comunidade escolar as aprendizagens desenvolvidas por meio de projetos durante o ano letivo, assim como realizaram apresentações artístico-pedagógicas. Observamos a *Escola de Pais* do 3º bimestre de 2006, na qual os pais dos alunos vivenciaram um dia de aula de seus

filhos, discutiram temas como a sua participação na vida da escola, receberam da professora a avaliação dos alunos e os trabalhos que estes produziram.

Em todas as ocasiões, tomamos pequenas notas sobre o que percebíamos, organizando, em seguida, as notas de campo, que, conforme Bogdan e Biklen (1997, p. 150) consistem no “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Nessas anotações, descrevemos os locais, as pessoas, suas ações e suas conversas. Registramos, ainda, as idéias, os comentários e as preocupações dos pesquisadores. Enfim, tudo aquilo que julgamos importante para a análise dos dados. As notas de campo, provenientes das observações realizadas, foram lidas, repetidas vezes, com a intenção de apreender as idéias, interpretá-las e articulá-las às informações das entrevistas.

No transcorrer desse processo de observações, realizamos registros fotográficos, pois entendemos que esses documentos imagéticos, quando são articulados com outras informações, constituem-se em importante instrumento de descrição e de compreensão dos acontecimentos e da realidade. Por meio da fotografia, mostramos reuniões de planejamento ocorridas na escola, eventos como a *Mostra Cultural* e a *Escola de Pais*, assim como cenas das salas de aula e do cotidiano escolar. Fotografamos, ainda, o espaço pelo qual os sujeitos escolares circulam e interagem, expressando, assim, seus valores e suas crenças.

Estrutura da tese

Esta tese está estruturada em seis capítulos. Além desses capítulos, na introdução delimitamos o objeto de estudo, os objetivos a serem alcançados bem como expusemos as questões de pesquisa e a tese que procuramos comprovar. Descrevemos, ainda a metodologia e os procedimentos utilizados para dar corpo a esse estudo.

No primeiro capítulo analisamos as mudanças socioeconômicas, políticas e culturais, ocorridas a partir da segunda metade do século XX, impulsionaram reformas educacionais em países de todo o mundo, em particular, na América latina e Caribe. Essas reformas foram impulsionadas por forças conservadoras que defendem um projeto global de educação conforme os interesses das classes no poder em âmbito mundial. Em contraposição a esse projeto, os educadores advogam um outro que afirma a necessidade da educação escolar possibilitar o desenvolvimento humano em sua plenitude bem como mudanças nas relações de dominação existentes no contexto escolar. Nesse embate, o projeto político-pedagógico e a autonomia escolar são compreendidos a partir de perspectivas diversas: para o primeiro grupo

como uma forma de modernizar as relações escolares e para o segundo como meio de promover mudanças que imprimam maior qualidade ao trabalho educativo.

O segundo capítulo mostra que os homens desenvolvem culturas para nortear a ação coletiva quer atuando em sociedade quer em suas organizações, para conferir sentido e estabilidade às relações que estabelecem. Como uma instituição do Estado, desenvolveu-se nas escolas uma cultura com características burocráticas, que ainda prevalece na atualidade, apesar de grupos conservadores e progressistas afirmarem a necessidade de sua superação, a partir de parâmetros distintos. Conforme o modelo burocrático, as escolas são regidas por normas comuns, entretanto, cada uma desenvolve culturas próprias, respondendo às solicitações do meio, do sistema educacional e dos sujeitos. Refletimos, ainda, sobre a função que a cultura desempenha na organização escolar, como ela se forma, os níveis que a compõem assim como as possibilidades de mudança.

O terceiro capítulo discute a temática do projeto político-pedagógico como uma estratégia de planejamento escolar que, no contexto da reforma educacional dos países latino-americanos, articula as orientações provenientes da esfera nacional e transnacional, que recomenda a utilização do planejamento estratégico. Nessa perspectiva, o projeto torna-se um instrumento de controle do trabalho escolar. Os educadores progressistas, ao contrário defendem que o projeto político-pedagógico deve ser construído utilizando o planejamento participativo a fim de que as pessoas construam sentidos comuns e compromissos coletivos, que propiciem a construção de mudanças no trabalho escolar. A implementação desse projeto se consubstancia em um contínuo planejar, executar, acompanhar e avaliar as ações propostas para que os objetivos sejam alcançados.

No quarto capítulo apresentamos as multifaces da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida: o que os educadores pensam acerca da reforma educacional que vivenciam, considerando as orientações nacionais e municipais; como o sistema educacional do Município de Natal está organizado; onde a escola se localiza e que população atende; e, por fim, como os sujeitos se organizam no espaço escolar.

O quinto capítulo retrata a formação da cultura da organização escolar, buscando alguns de seus traços nas histórias de seus fundadores e nas vivências desenvolvidas em comum. Mostramos, ainda, como determinadas imposições do sistema produziram impactos nas relações interpessoais e nas práticas que os sujeitos desenvolviam na escola.

No sexto capítulo, refletimos sobre a implementação do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida abordando os sentidos que esse processo suscita para os educadores. Analisamos o processo de planejamento, implementação,

acompanhamento e avaliação das ações propiciadas pelo projeto político-pedagógico, evidenciando as dificuldades enfrentadas pelos profissionais assim como as iniciativas decorrentes desse processo.

A discussão desenvolvida nesse relatório de pesquisa conduziu às considerações que tecemos sobre a implementação do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, na perspectiva de consolidação de uma cultura organizacional diferente daquela cultura que se desenvolveu tradicionalmente nas escolas e da construção da autonomia escolar.

CAPÍTULO 1 A SOCIEDADE GLOBAL E INFORMACIONAL E O EMBATE ENTRE PROJETOS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO

A educação escolar, ao longo de sua história, é influenciada pelo que acontece na sociedade; e não há como ser diferente, dada a estreita articulação entre estas. O que se processa no âmbito social, econômico-produtivo, político e cultural reflete-se na estrutura e nas práticas educacionais. Assim, a configuração da sociedade global e informacional propicia a difusão de imagens e de culturas globais que têm como objetivo modificar as culturas locais para dar sustentação ao atual projeto de reestruturação do sistema econômico capitalista. É também com esse objetivo que o imperialismo econômico-cultural dos países desenvolvidos tem impulsionado reformas nas áreas sociais, particularmente na educacional.

Nesse universo de relações, antigas bandeiras de lutas, como aquelas dos educadores por autonomia e pela produção de um projeto político-pedagógico, foram apropriadas e ressignificadas para dar legitimidade às reformas educacionais em curso. Em contraposição a esse projeto global, muitos educadores defendem uma outra concepção de educação que tem por fim propiciar o desenvolvimento do homem em sua plenitude, considerando as dimensões ética, política e cultural que constituem a formação humana.

1.1 A sociedade global e informacional

O desenvolvimento da eletrônica, da informática e das tecnologias de informação e de comunicação, a partir da segunda metade do século XX, proporcionou não apenas modificações na esfera produtiva e no mundo do trabalho mas o desenvolvimento de uma sociedade global e informacional, a globalização da economia, das comunicações e da informação. Essas transformações mundiais têm propiciado uma maior diferenciação do crescimento econômico, acentuando a polarização da renda, aumentando, assim, as desigualdades sociais entre países, regiões e no interior desses.

As profundas mudanças na área socioeconômica e na base técnico-produtivo, desencadeadas na década de 1970, levaram Schaff (1995) a considerar que as sociedades contemporâneas estejam vivendo uma segunda revolução técnico-industrial. A primeira revolução ocorreu entre o final do século XVIII e o início do século XX, quando a força física do homem foi substituída pela energia das máquinas. A atual revolução técnico-industrial requer maior capacidade intelectual do homem e o substitui por autômatos. Ou seja, os

grandes avanços no campo da microeletrônica, inicialmente voltados a pequenos objetos de uso cotidiano (relógios e calculadoras), utensílios domésticos e outros aparelhos eletroeletrônicos, permitiram também criar máquinas industriais mais “inteligentes”, que conseguem operar de forma totalmente autônoma, com controle próprio; que podem ser programadas a partir de computadores, e executadas a partir de dispositivos mecatrônicos embarcados nestas.

Segundo Schaff (1995, p. 27), as transformações atuais têm provocado “[...] um grande crescimento da produtividade e da riqueza social [...]”. Consideramos, contudo, que estas têm acarretado sérios problemas, como a exclusão do acesso aos bens produzidos socialmente e a substituição do trabalho humano tradicional em decorrência da automação e da robotização. Além do mais, apenas uma pequena parcela da população está sendo beneficiada com esses avanços. Para Ianni (1997, p. 10),

Está em curso novo surto de universalização do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório. O desenvolvimento do modo capitalista de produção, em forma extensiva e intensiva, adquire outro impulso, com base em novas tecnologias, criação de novos produtos, recriação da divisão internacional do trabalho e mundialização dos mercados. As formas produtivas básicas, compreendendo o capital, a tecnologia, a força de trabalho e a divisão transnacional do trabalho, ultrapassam fronteiras geográficas, históricas e culturais, multiplicando-se assim as suas formas de articulação e contradição.

Na concepção de Ianni (1997), a nova divisão transnacional das relações de trabalho leva a uma redistribuição de empresas, conglomerados e corporações por todo o mundo. Estas se redistribuem criando cidades globais que generalizam a força produtiva e as relações da produção capitalista. As empresas se reestruturam para atender às exigências de produtividade, agilidade e capacidade das inovações, visto que os mercados crescem em nível nacional, regional e mundial, implicando novas formas de organização social e técnica do trabalho e mobilização da força de trabalho nessas escalas.

Em um contexto como esse, formas de produção recentes se misturam às antigas, criam-se novas formas de opressão ao trabalhador e de luta de classes que se engendram em uma acirrada batalha pela sobrevivência. Referindo-se às transformações ocorridas no processo de produção, Harvey (1993) explica que o uso de novas tecnologias, baseadas na informática e na mecatrônica, e a invenção de formas de organização do trabalho, como o gerenciamento de estoque *just in time*, possibilitaram a diminuição do tempo de giro na produção e o estímulo ao consumo. Isso porque, com a aceleração do ritmo de inovação da

produção, esta passou à alçada de setores do mercado altamente especializados, e em pequena escala, introduzindo sempre novidades e estimulando o seu consumo.

O sistema de produção flexível já requer um trabalhador mais qualificado, funcional e polivalente, trazendo como consequência a instabilidade no trabalho (para a maioria). O acesso ao conhecimento científico e técnico assumiu grande importância: exige-se, hoje, que o trabalhador esteja sempre atualizado e respondendo prontamente às demandas do mercado. Além disso, como as informações precisas e atualizadas tornaram-se mercadorias valorizadas, aumentaram-se os investimentos em pesquisas para oferecer novidades à produção, e o conhecimento passou a impulsionar a concorrência em escala mundial, pondo-se cada vez mais a serviço do capitalismo.

Castells (2000) considera que um sistema assim configurado tem como característica básica o fato de ser informacional e global. É informacional porque a produtividade e a competitividade dos agentes econômicos dependem de suas capacidades para gerar, processar e aplicar a informação com base no conhecimento. É global porque as atividades produtivas, o consumo e a circulação organizam-se globalmente, de modo que a produtividade é gerada e a concorrência se estabelece pela interação mundial. Ainda segundo Castells (2000, p. 129), no cenário mundial, a renda é polarizada entre pobres e ricos, havendo também uma significativa “[...] diferenciação de crescimento econômico, capacidade tecnológica e condições sociais entre as áreas do mundo, entre países, nos países e até nas regiões [...]”. O autor admite que essa diferenciação tem raízes históricas e se deve às diferentes capacidades dos países em utilizar as novas tecnologias da informação, à possibilidade de acesso aos grandes mercados, e ao papel dos governos na promoção da competitividade de seus países na economia global.

Apesar de essa diferenciação ser histórica e estar se agravando em decorrência das distintas capacidades de investimento na área tecnológica, não é um processo natural nem foi conquistada por méritos específicos; decorre de relações de exclusão social e de dominações impostas pelo sistema capitalista, que se perpetuam dentro dos países e entre esses. Por isso, na sociedade global e informacional, a concorrência de mercado é desigual entre os países e tem agravado as disparidades sociais e culturais.

Os defensores da economia de mercado apresentam a globalização como a expressão das forças de mercado livre e como o triunfo da competição igualitária. Sabemos, contudo, que as interações realizadas no mercado global são muito desiguais e decorrem, dentre outras razões, das condições históricas de colonização e de expropriação da riqueza produzida nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos. E embora proclamem uma igualdade legal entre as

pessoas e as nações, o que existe, de fato, é uma desigualdade real, que define as relações na sociedade de classes.

Realizando uma leitura crítica da realidade atual, Chesnais (1995) utiliza o termo mundialização para tratar do capital produtivo aplicado na indústria e em serviços ou do capital que se valoriza na forma de dinheiro. Defende a tese de que a mundialização deve ser pensada como uma fase do processo de internacionalização do capital e de sua valorização, que vem ocorrendo nas regiões do mundo em que há recursos ou mercados. Desde a década de 1990, o autor acompanha o aumento das operações puramente financeiras dos grupos industriais, o que o autoriza a concluir que grande parte do capital gerado pela força de trabalho de países endividados, como os da América Latina, é repassado para a esfera financeira como pagamento de suas dívidas internas e externas. Desse modo, o capital deixa de ser aplicado em políticas que conferem direitos às populações locais, impondo, inclusive, o corte de investimento nos setores sociais, uma vez que os credores impõem como prioridade aos países devedores o pagamento de suas dívidas.

Para concretizar o projeto capitalista, no mundo globalizado, as empresas realizam novas combinações entre os investimentos, o comércio e a cooperação internacional. Combinando esses fatores, torna-se possível racionalizar operações e assegurar uma concentração de capital que lhes possibilita atuar no meio econômico independente da ação direta do Estado. Nesse particular, Bruno (2003, p. 17) revela que, a partir do final dos anos de 1960, o Estado vem perdendo poder na coordenação econômica, pois as grandes empresas passaram a se relacionar diretamente (entre si e com os trabalhadores) “[...] assumindo elas próprias, cada vez mais, funções econômicas e políticas de abrangência supranacional”.

Isso se deve, em parte, aos avanços na área da informação e das telecomunicações, os quais permitiram que as funções econômicas fossem exercidas ininterruptamente, interligando o mundo e ampliando o poder das corporações transnacionais que coordenam as decisões econômicas em escala mundial. Nesse sentido, os governantes locais perderam, em grande parte, a sua autonomia em elaborar e implementar políticas próprias, em particular para a educação, submetendo-se (e concordando com) às orientações das grandes corporações e de seus credores.

Em tal processo, as relações entre as grandes empresas, o Estado e a sociedade são redimensionadas com o deslocamento de poderes do âmbito nacional ou regional para o global. Bruno (2003), analisando as relações na sociedade globalizada, discute a forma como as estruturas de poder se articulam a partir de diferentes pólos: os grandes grupos econômicos; os organismos internacionais que não mais se correspondem diretamente com os Estados, mas

com as grandes empresas; os organismos políticos e administrativos do governo, que são em grande parte cooptados pelos interesses do capital; e as centrais sindicais, que estão burocratizadas e garantem a disciplina dos trabalhadores enquadrando suas lutas na legalidade capitalista transnacional e nacional.

Nesse novo modelo, o Estado deixa de ocupar o centro das articulações entre os sindicatos e as empresas de modo que estas passam a ocupar o vértice das relações de poder. Nesse novo arranjo organizativo das relações capitalistas, o Estado operacionaliza as decisões provenientes dos centros de poder transnacional e as legitima juridicamente. Além disso, mantém, entre outras funções, a de administrar a dívida interna e externa e a desregulamentação da economia. Assim, continua tendo um importante papel a desempenhar no contexto da globalização, o de proteger as grandes fortunas e o de garantir que as empresas concorram livremente no mercado mundial.

Para adequarem-se ao contexto global, os Estados são impulsionados a realizar reformas estruturais, sendo que novas organizações e instâncias, tais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), a União Européia (UE) e o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), passaram a interferir em maior ou menor intensidade nessas reformas. Além disso, pesa sobre os Estados as influências de antigas organizações como o Fundo Monetário Internacional – FMI – e o Banco Mundial. O primeiro atua no financiamento dos ajustes da dívida econômica dos países em desenvolvimento da Ásia, África e América Latina; o segundo auxilia na cobrança das dívidas externas dos países fazendo com que adotem ajustes estruturais, privatizem empresas públicas e abram seus mercados, favorecendo, de preferência, a concorrência mundial (SIQUEIRA, 2004; SOARES, 2003).

Em meio a essa confluência de poderes, os Estados reformam seus aparelhos político-administrativos e de controle social, uma vez que cresce a pressão para que deixem de produzir bens e serviços e repassem essa função para a iniciativa privada, transformando-se apenas em reguladores dos interesses definidos externamente. Desse modo, as grandes empresas, as corporações e os conglomerados transnacionais traçam políticas de produção, comercialização e de conquista de mercados, planejam e controlam estratégias de acumulação, induzindo os governos dos países, das regiões e do mundo a agirem conforme esses interesses. São, portanto, as empresas transnacionais que coordenam o processo econômico mundial, movimentando e dispersando empresas e capitais, rompendo com as fronteiras nacionais, atravessando territórios, regimes políticos e culturas para garantir a acumulação de capital.

Sendo assim, o desenvolvimento da eletrônica e da informática tanto agilizou o mundo dos negócios quanto propiciou a formação da sociedade global e informacional. Esta é marcada por transformações no sistema produtivo e na organização do trabalho, pelo incremento da competição entre as pessoas e entre as nações no mercado global, pela polarização da renda, pelo aumento da desigualdade social, pela redução de investimentos nos setores sociais, pelo redimensionamento das relações de poder em nível mundial e do papel do Estado. O desenvolvimento da sociedade global e informacional também tem propiciado a desterritorialização de coisas, pessoas e idéias, levando à formação de culturas globais.

1.1.1 O embate cultural na sociedade global e informacional

O desenvolvimento de uma sociedade global e informacional implicou modificações profundas nas culturas e nas identidades locais, visto que colocou as pessoas em interação em todo o mundo, impulsionando mudanças em suas maneiras de ser, de pensar e de sentir. Entre as ocorrências do plano socioeconômico e político que repercutem no plano cultural, podemos destacar as inúmeras interconexões pessoais possibilitadas pelos avanços tecnológicos; o declínio da autonomia econômica do Estado-nação⁸; o movimento de integração dos Estados – regionalização – a fim de preservar seus interesses; as transformações ocorridas na esfera do trabalho que criaram tanto o executivo, que atua em diferentes países quanto um exército de força de trabalho barata, que migra, à procura de emprego, para diferentes partes do mundo.

Sendo assim, a formação da sociedade global e informacional tem possibilitado não só uma maior interpenetração entre pessoas e culturas como também a formação de uma cultura global. Featherstone (1999) considera que não é possível estabelecer um conceito de cultura global, no que se refere à homogeneidade e à integração que a cultura supostamente proporciona aos indivíduos, mas é possível utilizar esse conceito no sentido de um processo de integração e de desintegração que vem ocorrendo em nível transnacional.

Para o autor, os processos culturais trans-sociais assumem variadas formas que “[...] sustentam a permuta e o fluxo de mercadorias, de pessoas, de informações, conhecimentos e imagens que dão origem aos processos de comunicação que adquirem uma certa autonomia a nível global” (FEATHERSTONE, 1999, p. 7). Ainda na concepção desse autor, essa interação pode originar sistemas culturais que não devem ser interpretados como resultantes do

⁸ Conforme Afonso (2001), o projeto de modernidade capitalista consolidou-se em torno do Estado-nação como um projeto de sociedade constituído a partir do desenvolvimento econômico e social representado pela revolução industrial e um projeto político-cultural inspirado no racionalismo humanista burguês das revoluções americana e francesa. Incorpora-se à organização política do Estado o conceito de nação para reforçar a idéia de unidade de território, etnia, governo e identidade nacional.

enfraquecimento da soberania dos estados nacionais; tampouco como sistemas que seriam absorvidos em unidades maiores para, futuramente, constituírem um estado mundial capaz de produzir homogeneidade e integração cultural.

Nesse sentido, a cultura que se desenvolve nacionalmente é diferente daquela que se universaliza. Para Smith (1999, p. 190-191), as culturas nacionais são “[...] particulares, ligadas ao tempo e expressivas [...]”, possuem fortes conotações emocionais para os que dela compartilham, são historicamente específicas, limitadas e expressam uma identidade que une os indivíduos em um sentimento de unidade, singularidade, pertencimento e confiança⁹. Ainda conforme o autor, a cultura global, ao contrário, são culturas de Estado, cuja base técnica e elitista não apresenta referência às tradições dos povos. É uma cultura que não possui vínculo com nenhum lugar ou tempo, sendo uma mistura de componentes trazidos de diversos lugares, veiculados pelos sistemas de comunicação global, sendo, portanto, artificial, técnica, atemporal, neutra afetivamente e, por isso, não responde às necessidades dos povos de uma determinada época ou lugar.

Ao contrário dessas formas culturais, as culturas locais são continuamente reforçadas pela existência de objetos, animais, acontecimentos, pessoas e instituições que têm força simbólica e que celebram a unidade dos que compartilham um passado, relembrando, reiteradamente, a história construída em comum. Por isso, elas não podem desaparecer cedendo espaço para a cultura global. Contudo, não se pode negar que estão ocorrendo mudanças nos modos de vida locais, movidas por imagens e concepções suscitadas globalmente.

Além disso, uma vez que na sociedade global e informacional diferentes culturas se inter-relacionam, ocorre entre as pessoas o confronto, a aceitação, a necessidade da afirmação de crenças particulares, a preservação dessas e a dominação de outras, o que implica processos de dissolução, afirmação e hibridização cultural em longo prazo. Sabemos que a história humana é repleta de exemplos de marginalização, de escravização e de discriminação de grupos e de pessoas que adotam formas diferentes de ver e de sentir o mundo.

O desenvolvimento de uma cultura global pode representar formas de dominação entre os povos em amplitude mundial. Apesar de os meios de comunicação possibilitarem o acesso às informações provenientes das mais distantes regiões do planeta, nem todas as pessoas usufruem dos benefícios de uma formação global; ao lado do homem universal,

⁹ Segundo Smith (1999), os sentimentos e os valores compartilhados por um povo referem-se: 1) ao sentido de continuidade, visto que as experiências do grupo são passadas às novas gerações; 2) a memórias compartilhadas acerca de eventos e de personagens que fizeram parte da história do povo; e 3) ao senso de destino comum que une as pessoas do grupo no qual compartilham experiências.

existem muitos excluídos das vantagens da sociedade global e informacional. Não só o acesso à informação não está igualmente disponível a todos os grupos ou classes sociais como nem todos são capazes de produzir e de veicular mensagens mundialmente. Portanto, a cultura global não é a expressão da igualdade, mas de concepções de minorias privilegiadas.

Pela via da globalização econômica são difundidas imagens e culturas de Estado que visam modificar as culturas locais conforme as necessidades do processo de reestruturação do capital. O atual processo de globalização representa, conforme Jameson (2001), uma nova fase de imperialismo¹⁰, cuja principal política é a propagação do mercado livre por todo o globo, que representa uma forma de dominação cultural e econômica que os países desenvolvidos impõem aos demais. Entendemos que estes países forçam a abertura das fronteiras econômicas dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, tendo em vista não somente a acumulação de capital mas também a alteração dos modos de vida dos povos e nações para atender aos propósitos de acumulação. O desenvolvimento das tecnologias de comunicação e de informação bem como a globalização dos mercados econômicos não apenas propiciam a difusão de imagens, de informações e de diferentes formas culturais em todo o mundo como também possibilitam a construção de novas formas de pressão econômica.

Interferindo nessa discussão, Jameson (2001) afirma que o processo de globalização econômica e a expansão do poder norte-americano subordinam os Estados-nação. Esses, além de perderem a autonomia econômica, perdem também a autonomia cultural, uma vez que países como os Estados Unidos pretendem que seus interesses sejam considerados como universais. O modo de vida norte-americano vem sendo largamente difundido em todo o mundo graças aos avanços na área das telecomunicações e ao processo de globalização da economia, que respondem pela propagação do consumismo característico dessa cultura.

Jameson (2001) também esclarece que da mesma forma que existe um movimento do econômico para o cultural, o movimento da cultura para a economia não é menos significativo. Após a Segunda Grande Guerra Mundial, os Estados Unidos esforçaram-se para dominar o mercado estrangeiro da indústria de entretenimento, utilizando-se da via política e de pacotes de ajuda econômica, derrotando as políticas protecionistas locais. Acordos da

¹⁰ Segundo Jameson (2001), o imperialismo pode ser definido como as formas que alguns países utilizam para pressionar economicamente outras nações a assumirem determinadas posições. Esses modos de influência e de poder foram se modificando conforme o período histórico e assumem novos contornos na atualidade. Antes da Primeira Grande Guerra Mundial, o imperialismo tinha uma forma colonialista e era exercido por algumas nações européias, pelos Estados Unidos e pelo Japão. Após a Segunda Guerra, com a descolonização, torna-se mais sutil visto que os Estados Unidos da América e alguns países da Europa Ocidental passaram a se utilizar de pressões econômicas e de chantagens para obter benefícios.

OMC e do NAFTA¹¹, tendo em vista a expansão econômica, procuraram abrir as fronteiras de outros países para o cinema, a televisão e a música americana, o que resultou em crise da indústria cultural nesses países (JAMESON, 2001). Da mesma forma, a OMC vem atuando, com o apoio de instâncias multilaterais de poder, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, no sentido de ampliar a ação do mercado econômico, inclusive inserindo nas relações de mercado áreas que anteriormente não estavam sujeitas ou tinham pouca penetração da racionalidade econômica, como é o caso da educação.

Por todo o mundo, são divulgadas imagens globais, segundo as quais o econômico e o cultural se entrelaçam para reforçar interesses políticos, divulgar modos de vida e valores próprios de grupos hegemônicos, além de estabelecer relações entre o que é valorizado localmente e o que se espera vender. O imperialismo econômico-cultural, exercido por algumas nações desenvolvidas, faz com que as mais pobres se integrem ao contexto de concorrência mundial no mercado em condições desiguais, que abram as suas fronteiras econômicas para a atuação de empresas transnacionais e implementem uma série de políticas para adequá-las à concorrência mundial.

Nesse contexto, as imagens veiculadas mundialmente associam o Estado à ineficiência e, ao mesmo tempo, ressaltam a eficácia e a eficiência dos setores empresariais que devem ser tomados como parâmetro de ação nos setores públicos. Assim, procura-se legitimar a redefinição do papel do Estado, sob a orientação do ideário neoliberal, como regulador das políticas transnacionais na esfera local, e a ampliação das forças de mercado.

Nesse embate de forças mundiais, a educação é considerada um instrumento capaz de preparar a força de trabalho para sua inserção no mercado global e impulsionar o desenvolvimento dos países. Para tanto, devem ser aceitas as propostas de instituições multilaterais de poder que indicam os caminhos para o desenvolvimento. Dessa forma, o imperialismo do mercado global procura modificar as práticas educativas e as culturas locais realizando reformas nos sistemas educativos. Além de ser uma área importante para a exploração do capital, a educação ainda desempenha a função de socialização de valores e de representações que os donos do poder consideram importantes para a formação da classe trabalhadora.

Por meio de comunicações globais e da ação educativa, difundem-se discursos e sentidos que se constituem em condição de funcionamento da economia. Tendo em vista o fato de que, na sociedade global e informacional, a dimensão cultural assume grande

¹¹ Organização Mundial do Comércio e Acordo Norte-americano de Livre Comércio.

importância, os processos econômicos característicos dessa sociedade dependem da constituição de significados em comum. Nesse sentido, analisa Hall (2006, p. 17, grifo do autor) que o

[...] ‘econômico’, por assim dizer, não poderia funcionar nem teria efeitos reais sem a ‘cultura’ ou fora dos significados e dos discursos. A cultura é, portanto, nestes exemplos, uma parte constitutiva do ‘político’ e do ‘econômico’, da mesma forma que o ‘político’ e o ‘econômico’ são, por sua vez, parte constitutiva da cultura e a ela impõem limites. Eles se constituem mutuamente – o que é outra maneira de dizer que se *articulam* um ao outro.

Assim, ambas as dimensões (econômicas e culturais) se entrelaçam para reforçar os interesses político-econômicos, atribuindo maior força a esses quanto mais os significados que lhes dão sustentação forem absorvidos pelos sujeitos. Em função disso, organizações transnacionais de poder orientam reformas educativas em diversos países, em especial na América Latina, com o objetivo de socializar sentidos que reforçam os interesses de grupos hegemônicos das sociedades capitalistas.

Assim, pois, no âmbito da sociedade global e informacional desenvolve-se uma cultura com características diversas das nacionais. A cultura global constitui-se em culturas de Estado, considerando-se que os grupos hegemônicos da sociedade global e informacional difundem imagens, valores e modos de vida que atendem aos atuais interesses do sistema capitalista. Apesar de existir um imperialismo econômico-cultural, localmente, as pessoas compartilham uma história, sentimentos e significados comuns e, portanto, não modificam as suas concepções ao sabor dos grupos hegemônicos. As mudanças que estão ocorrendo nas culturas locais são marcadas por conflitos, permanências, rejeições e hibridizações de diversas formas.

1.2 O papel da educação escolar na sociedade global e informacional

A educação escolar desempenha um importante papel na socialização de valores e de sentidos em uma sociedade, vez que, historicamente, a instituição da educação pública, laica e gratuita (para todos os cidadãos) teve um papel fundamental na configuração do Estado e da sociedade moderna. Assim, na década de 1960, a educação escolar foi reconhecida por autores críticos como Bourdieu e Passeron (1982) e Althusser (1974), como meio de reprodução ideológica da sociedade capitalista. Para Althusser (1974), a escola, ao lado de outros aparelhos de Estado (família e religião), construía as crenças que levavam os sujeitos a aceitarem as estruturas de dominação da sociedade capitalista. Mesmo porque a educação

pública abrange grande parte da população por um período prolongado de tempo, veicula as crenças que interessam a esse sistema por meio do currículo escolar, da forma de organização do espaço e dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Assim, na sociedade moderna, a escola pública colaborou na socialização da cultura, dos conhecimentos, dos valores e dos significados que atendem aos anseios de uma determinada classe social (ao mesmo tempo em que dissimulou o seu caráter impositivo), trabalhando-os como se fossem de interesse geral. Considerando esse papel de transmissão de conhecimento e de integração social, a escola tornou-se um importante fator de sustentação do processo de acumulação capitalista.

No que se refere ao desenvolvimento de valores sociais, Weber (1967) explica que, nos primórdios do sistema capitalista, a formação de uma mentalidade econômica com base na ética racional do protestantismo ascético foi fundamental para que o sistema se firmasse como tal. Havia, na época, a necessidade de suplantiar as formas culturais medievais e desenvolver virtudes como honestidade, pontualidade, laboriosidade, frugalidade e dever profissional no processo de trabalho. Uma vez que o trabalho não era visto pelos homens como uma forma de acumulação de capital, como um fim em si mesmo, mas como um meio de obter o suficiente para viver, foi possível mudar as práticas e os valores da população por meio do processo de educação escolar e da aliança entre o capitalismo e o poder do Estado Moderno (WEBER, 1967).

Naquele contexto, a educação pública desempenhou o papel de formação de valores importantes para a consolidação do sistema capitalista, incorporando-os a suas práticas. Dessa forma, a pontualidade e a regularidade do tempo escolar impuseram uma disciplina temporal e um ritmo de trabalho ao homem moderno. Uma outra evidência do enquadramento das pessoas à norma escolar consiste na separação do espaço entre os diversos níveis, séries ou anos de ensino, nas relações entre professores e alunos, nas quais se constatam a hierarquia entre quem ensina e quem aprende, quem manda e quem obedece, quem sabe e quem não sabe. Por fim, destacamos que os sistemas de avaliação valorizavam o individualismo e a competitividade de forma que essa organização do trabalho escolar apresenta-se muito próxima ao modelo vigente nas fábricas de então.

Mas vale ressaltar que a constituição desse sistema econômico não está calcada apenas na organização racional do processo produtivo, no desenvolvimento da ciência e da técnica, no sistema legal que garantiu o processo de acumulação, no direito à propriedade ou no processo de administração orientado por regras formais. Também teve por base a mudança de valores que lhe deu sustentabilidade e que terminou sendo absorvido pelo homem moderno.

Com o desenvolvimento da sociedade global e informacional tornou-se necessário mudar os sentidos que sustentaram o processo de reformulação do capital, de modo que as reformas na educação também entraram na agenda política dos grupos no poder em âmbito mundial. Assim, em um contexto de políticas neoliberais¹² que orientam os programas de desenvolvimento das grandes organizações internacionais (FMI, Banco Mundial, OMC, dentre outras), de globalização da economia, de reestruturação produtiva, de imperialismo econômico-cultural e de intensas mudanças sociais, a educação é pensada em nível transnacional. Os Estados, como representantes nacionais dos interesses político-econômicos transnacionais, por sua vez, reformam os aparelhos educacionais.

A despeito de considerarmos que a educação, historicamente, tem servido aos anseios das classes dominantes, não a compreendemos como exclusivamente a serviço dessas classes. A educação pode ser vista tanto como um instrumento de dominação quanto como uma forma de libertação; é, portanto, um espaço de luta, em que os sentidos que orientam a ação dos sujeitos na escola e na sociedade são construídos em meio ao embate político. O fato de reconhecer que a atual reforma educacional é orientada por forças de direita leva ao entendimento de que esse projeto deve ser compreendido em um quadro complexo de tensões para o qual confluem múltiplas tendências político-ideológicas.

As reformas educacionais desenvolvidas em diversos países, a partir da década de 1990, conforme Apple (2003), são orientadas por uma coalizão de forças de direita que desenvolveram um projeto social e ideológico de grandes proporções. Como a educação escolar tem apresentado uma série de problemas, as propostas conservadoras de reforma têm alcançado popularidade. Contudo, isso não significa que as soluções apresentadas sejam as melhores. Para Apple (2003, p. 13, grifos do autor), dentre as forças hegemônicas que orientam as reformas educacionais, os grupos mais influentes são os neoliberais e os neoconservadores. Os primeiros estão “[...] profundamente comprometidos com mercados e

¹² Conforme Anderson (1995, p. 22), o neoliberalismo corresponde a “[...] um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional”. Seus princípios básicos são essencialmente: o individualismo exacerbado, o Estado mínimo e a desregulação do mercado. Anderson (1995) afirma que os países que seguem o neoliberalismo devem manter a estabilidade econômica como meta principal de governo e, para alcançá-la, o Estado deve conter gastos sociais e criar um exército de reserva de mão-de-obra desempregada desarticulando, desse modo, o movimento sindical. Precisa também realizar uma reforma fiscal que reduza os impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas, a fim de liberá-los para a aplicação na produção. Com essas reformas, o país supostamente voltaria a crescer devido à estabilidade monetária e aos incentivos correspondentes. Contudo, como mostra o autor, o neoliberalismo não cumpriu a promessa do crescimento produtivo, visto que as aplicações nos mercados financeiros internacionais desestimularam o comércio mundial de mercadorias reais. Segundo essa lógica, o Estado deve intervir na economia, principalmente para proteger o capital, provendo as condições necessárias para que as economias possam competir mundialmente.

com a liberdade enquanto ‘opção individual’ [...]’; o segundo grupo deseja “[...] um retorno à disciplina e ao saber tradicional.”.

Os neoliberais são os mais poderosos dessa aliança e apresentam o Estado como instituição fraca e o setor privado como modelo de eficiência. Nessa visão, o que é público não tem qualidade e é dispendioso, devendo, portanto, ser orientado por uma racionalidade econômica. As pessoas devem agir para alcançar benefícios pessoais próprios, orientadas por valores que garantam a eficiência em termos aquisitivos.

Dentre os neoliberais Friedman (1995) reconhece a importância da educação para oferecer a todos as condições igualitárias de concorrência com equidade social, preparo de mão-de-obra requerida pelo mercado. Isso viria conferir estabilidade política aos governantes pelo controle do descontentamento das massas que ameaça a ordem pública. Assim, o investimento público em educação se justifica na medida em que os seus ganhos seriam desfrutados por toda sociedade garantindo ampla aceitação de um conjunto de valores. Segundo essa lógica, os investimentos públicos em educação superior, no ensino profissional e vocacional não se justificariam porque retornam aos indivíduos em forma de salário.

Assim, a educação deve não apenas voltar-se para atender às necessidades da economia como deve inserir-se na lógica do mercado. Essa concepção neoliberal tem o mercado como parâmetro; portanto, a escola precisa formar minimamente as pessoas para nele competir. Contrapondo-se a esse posicionamento, Apple (2003) afirma que a base do projeto neoliberal liga a educação ao mundo do trabalho, implicando a redução de custos nessa área, a disseminação de planos de financiamento estudantil e de opção por escolas que incluam a transferência de recursos públicos para escolas privadas e religiosas. Subjacente a essas concepções, encontra-se a subordinação das escolas à competição no mercado, tendo em vista aumentar a eficiência e a eficácia da educação.

Ao contrário dos neoliberais que defendem um Estado fraco no sentido da intervenção no mercado, os neoconservadores defendem um Estado forte no sentido da definição dos saberes, dos valores a serem ensinados nas escolas. Os temores acerca da desagregação social e cultural, propiciados em larga medida pelo desenvolvimento do capital, têm levado os neoconservadores a proporem o retorno a um passado em que imperava a família, a tradição, o patriotismo, o trabalho duro e a manutenção da ordem cultural.

Isso tem induzido, em determinadas situações, tanto o retorno à educação tradicional quanto à revalorização da modalidade cultural das elites como a única a ser considerada nas escolas. Segundo Apple (2003), é essa influência das forças neoconservadoras nas políticas educacionais que se mostra nas propostas de currículo e dos exames nacionais obrigatórios,

bem como nos insistentes apelos à melhoria dos padrões de qualidade da educação, o que representa também o ataque ao multiculturalismo¹³, em benefício de um saber reconhecido como legítimo e superior, proveniente do padrão cultural das classes dominantes.

Os neoconservadores consideram que o Estado deve ser forte para regular a educação e com isso aumentar o controle sobre o trabalho dos professores. Sendo assim, a autonomia dos professores deve ser regulada: não só os conteúdos e os métodos de ensino devem ser especificados e controlados pelo Estado como também os professores e os alunos precisam ser avaliados para garantir que os conteúdos e os métodos considerados legítimos sejam utilizados. A consequência disso é a intensificação do trabalho do professor e a perda de sua autonomia na condução do trabalho político-pedagógico.

Essas forças conservadoras têm penetrado no senso comum (da sociedade), influenciando as pessoas e encontrando apoio em parcelas significativas das classes média e dos trabalhadores, que se preocupam com o futuro econômico e cultural de seus filhos. O papel da família tem sido visto de diferentes formas: os neoliberais a consideram como responsável na divisão das despesas com a educação; os neoconservadores a concebem como a guardiã da estabilidade social. Por isso, a sua função é impor regras e limites, estabelecer padrões de convivência e respeito, impor os valores cristãos da tradição ocidental, tanto com relação aos seus filhos quanto no que se refere ao conjunto do meio escolar (APPLE, 2001).

Contrapondo-nos a essa visão conservadora segundo a qual o discurso é movido pela defesa da propriedade privada e pela adequação social às necessidades do mercado econômico, compreendemos que a função social da escola não consiste apenas em instruir os educandos para se inserirem na vida produtiva. É preciso que a instrução e a educação estejam a serviço do desenvolvimento da autonomia, da participação, da formação de valores pautados na igualdade e na liberdade. Para além de propiciar o domínio de um raciocínio prático, um saber-fazer, um determinado conjunto de competências e de habilidades, a escola deve propiciar o desenvolvimento do ser humano em toda a sua complexidade, considerando as dimensões política, ética, cultural e produtiva, que constituem o ato de educar.

As forças conservadoras consideram que as instituições escolares devem promover valores cristãos; contudo, não defendem a fraternidade nem a igualdade de oportunidades nem

¹³ O multiculturalismo, conforme Silva (2005, p. 85), é um movimento de reivindicação dos grupos dominados, o qual se originou no interior dos países dominantes do Hemisfério Norte, visando “[...] terem as suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”. Segundo o autor, o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta, que transfere para o campo político a compreensão da diversidade cultural. Em uma concepção humanista ou liberal, defende-se o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre os diversos grupos culturais. Em uma perspectiva crítica, reconhece-se que as diferenças culturais e a própria definição daquilo que é humano não podem ser compreendidas separadamente das relações de poder existentes nas sociedades.

de direitos para todos os cidadãos. Ressaltam, no entanto, a manutenção das desigualdades sociais, a hegemonia de um grupo sobre o outro, esperando formar o indivíduo competitivo e adaptável às necessidades do capital, mas com valores que permitam a convivência humana e a estabilidade do sistema capitalista.

O projeto de educação conservador, que vem se organizando em escala mundial, tem impulsionado reformas educacionais em algumas nações, que diferem conforme a posição socioeconômica e política que os países ocupam no mercado transnacional. Segundo Carnoy (1995, 2002), as transformações ocorridas na economia mundial têm levado os países a realizarem três tipos de reformas no setor educacional: a) reformas por motivos de competitividade para aumentar a produtividade econômica, aprimorando a qualificação profissional (maior parte dos países de industrialização recente da Ásia); b) reformas fundadas em imperativos financeiros para reduzir os gastos públicos, aumentar a eficácia dos recursos disponíveis e a qualidade da educação (América Latina e África); e c) reformas fundadas na equidade para aumentar a igualdade das possibilidades econômicas focalizando os investimentos nos níveis de ensino inferior e nas categorias mais desfavorecidas da população (muitos países europeus e outros como Austrália, Canadá, Estados Unidos e Nova Zelândia).

O autor não considera que esses tipos de reforma sejam excludentes, ao contrário, afirma que os países fazem uso dos três tipos priorizando um deles conforme seus interesses. Ainda segundo o autor, os países que realizam reformas motivadas pelos imperativos financeiros reduzem gastos com a educação e o Estado se retrai no direcionamento dessa área numa época em que a concorrência entre os países exige, tanto a aplicação maciça de fundos no ensino público quanto a intervenção do Estado na orientação das políticas educacionais. Apesar de opor-se às posições neoliberais de corte de investimentos na educação, o autor, tal como os neoconservadores, sugere que haja um maior controle sobre os profissionais e sobre a educação pública. Admite, ainda que a abertura ao mercado tem trazido grandes prejuízos sociais; contudo, mostra-se favorável à adequação da educação aos ditames da sociedade global e informacional, fora da qual acredita não existem outras opções. Por isso, defende a idéia de que os Estados devem oferecer condições que possibilitem o incremento da qualidade na educação porque, assim, poderão se desenvolver economicamente.

As modalidades de reformas que estão sendo implementadas na atualidade são marcadas pela redução de gastos com a educação e pela difusão do projeto social conservador, colocando-se, portanto, distantes de uma concepção de desenvolvimento humano e de igualdade social. Mesmo nos países em que aplicam as reformas fundadas na equidade, os motivos econômicos são prioritários, visto que consideram como equitativo o fato de oferecer

o mínimo de educação para todos, focalizando o financiamento público na educação básica, conforme preconizado pela Conferência Mundial de Educação para Todos¹⁴. Assim, o ensino superior encontra-se apenas ao alcance de quem pode custear suas despesas, reforçando o poder de classe em uma sociedade que valoriza cada vez mais o conhecimento.

Compreendida dessa forma, na sociedade global e informacional, a educação não tem como fim o desenvolvimento humano, de modo que as pessoas modifiquem suas condições sociais, culturais e econômicas, tendo em vista o bem-estar social. O que move as reformas educativas é o crescimento econômico e a concorrência entre os países. Portanto, as reformas reproduzem as condições de desigualdade entre as nações e entre as regiões que os donos do poder em escala mundial e local pretendem manter.

Por conseguinte, o desenvolvimento da sociedade global e informacional requer que, tal como vem ocorrendo historicamente, as instituições escolares difundam os conhecimentos, os valores e os sentidos que lhe confirmam sustentação. Nesse sentido, uma coalizão de forças de direita vem orientando as reformas educativas em âmbito global, em particular na América Latina e Caribe. As reformas desenvolvidas nessa região têm por objetivo adaptar os sistemas escolares à redefinição do papel do Estado, orientado pelo ideário neoliberal, reduzindo os recursos para o setor e difundindo sentidos que interessam aos donos do poder em âmbito mundial. Além do mais, visam preparar o trabalhador para as novas exigências do mercado de trabalho em evidência, mundialmente¹⁵, que coloca essa região em situação de subordinação.

¹⁴ As políticas educacionais da década de 1990 tomaram como referência o horizonte político-educacional definido na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e no “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Esses documentos foram aprovados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Nessa conferência, definiu-se o compromisso das políticas internacionais, regionais e nacionais para a área educacional: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos; expansão do enfoque educacional; universalização do acesso à educação e promoção da equidade; concentração da atenção na aprendizagem do aluno; ampliação dos meios e do raio de educação da educação básica; garantia de ambiente adequado à aprendizagem; fortalecimento de alianças; desenvolvimento de políticas contextualizadas de apoio social, cultural e econômico; mobilização de recursos para o desenvolvimento de necessidades básicas; e fortalecimento da solidariedade internacional e das relações econômicas entre os países (UNICEF, 1991). Decorridos dez anos da Conferência de Jomtien, foi realizado o Fórum Mundial de Educação, em Dakar, Senegal, em 2000. Na ocasião, avaliaram-se os progressos obtidos pelos países signatários e, visto que muitos avanços ainda precisavam ser alcançados, foi constituído um novo compromisso coletivo: o Marco de Ação de Dakar. Nele, os governos se comprometem a assegurar o acesso à educação para crianças, jovens e adultos, o atendimento de suas necessidades de aprendizagem e o incremento quantitativo e qualitativo da educação até 2015.

¹⁵ Os países subdesenvolvidos não se inserem na economia global nas mesmas condições que os desenvolvidos, mas se integram em um projeto de sociedade global compatível com a acumulação capitalista, desempenhando um papel de subordinação. Conforme Bruno (2003), a integração das economias na estrutura global não acontece de forma homogeneizada ou em termos de nação, mas por setores da economia em que existem níveis distintos de produtividade, capacidade de inovação e formas de exploração do trabalho. Em termos de países, em alguns predominam os setores mais dinâmicos e produtivos; em outros, há a predominância dos setores mais tradicionais, menos produtivos e com baixa capacidade tecnológica (BRUNO, 2003), como é o caso da América Latina.

1.3 Um projeto de educação para a América Latina e os apelos da sociedade global e informacional: um embate que (re)significa o conceito de autonomia

Os países da América Latina e do Caribe têm realizado reformas educacionais a partir da década de 1990 sob a orientação das instâncias multilaterais de poder, atendendo ao impositivo de redução dos gastos provenientes do Estado para o setor social e em benefício do pagamento da dívida dos países devedores aos agentes financeiros. Isso tem levado à redução dos investimentos em educação e favorecido aos setores privados que investem nesse campo. Esse processo de indução externa articulado às políticas internacionais de empréstimos aos países da região tem resultado em políticas educacionais aparentemente uniformes. Sugere a pretensão de criar uma escola global com a ação de agentes internacionais, liderada pelo Banco Mundial no delineamento e na execução de reformas que assumem importância, inclusive, no (re)desenho do papel do Estado-nação.

Outras organizações, como a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), têm desempenhado também um importante papel na formulação das diretrizes orientadoras dessa reforma educacional¹⁶. Atribuem sentidos comuns a determinados fatos conduzindo mudanças na área educacional por meio de documentos norteadores, de conferências mundiais e de encontros regionais que discutem as políticas para essa área, (re)afirmando, assim, compromissos internacionais para o setor.

Como a reforma educativa visa instituir relações de quase-mercado no contexto educacional, também possibilita ressignificar antigas lutas dos educadores por autonomia escolar e pela construção de um projeto político-pedagógico. Assim, nas atuais políticas educacionais, esses conceitos são colocados na lógica de manutenção das relações de dominação e de desresponsabilização da esfera governamental com uma educação pública de qualidade para todos os cidadãos.

Conforme Farias (2006, p. 58), de uma forma geral,

[...] o conceito de reforma refere-se à alteração de caráter macro que afeta todo o sistema ao qual se destina, podendo ser compreendida como uma resposta planejada e centralizada a situações de crise, cuja materialidade se expressa em diretrizes de políticas de ampla abrangência. Assim, toda e qualquer proposta de reforma traduz

¹⁶ As diretrizes internacionais para a educação da América Latina e Caribe têm sido analisadas em diversos trabalhos, dentre os quais destacamos: Shiroma, Moraes e Evangelista (2000); Fonseca (1996; 2003); Siqueira (2004); Oliveira (2003); Silva, M. (2003); Cabral Neto e Castro (2005).

um projeto de sociedade eivado de interesses múltiplos e distintos. Não se trata de uma ação neutra, mas ideológica e, por isso mesmo, política. Resulta do embate entre forças sociais diversas na defesa de seus interesses econômicos, sociais e culturais. Opera tanto no plano estrutural como simbólico.

Entendemos, assim, que as intervenções realizadas pelos países da América Latina, atualmente, na área educacional, conforme dissemos antes, não foram planejadas no âmbito dos Estados-nação nem satisfazem ao que os profissionais da educação de filiação progressista consideram uma educação pública de qualidade para todos os setores sociais. Mas condiz com um projeto de sociedade que favorece apenas a uma minoria privilegiada que utiliza o Estado para fazer valer seus interesses privados.

Por isso, as reformas têm se concretizado em meio a um intenso embate e sob a crítica dos educadores organizados em associações e sindicatos. Apesar disso, organizações transnacionais têm apontado os caminhos para a educação e os Estados têm se valido da normatização para modificar seus sistemas escolares. Contudo, visto que as leis não possuem o poder de (re)criar a realidade, independente da vontade dos sujeitos, os países têm realizado a reforma educacional utilizando-se de ação ideológica¹⁷, por meio da qual antigas bandeiras de luta dos profissionais da educação foram apropriadas e ressignificadas pelas forças conservadoras que orientam a reforma.

Na opinião de Apple (2003), um dos objetivos das forças de direita, que orientam as reformas educativas, é a mudança do senso comum das pessoas, cujo intento tem sido alcançado, alterando o significado de categorias básicas que elas empregam para compreender os mundos social e educacional e o lugar que neles ocupam. Os grupos dominantes, se querem exercer liderança sobre os demais, precisam convencer as pessoas de que as alternativas que apresentam são as melhores. Com esse intuito, conectam suas proposições “[...] a elementos de bom senso que as pessoas têm e alterando o próprio significado de conceitos-chave e das estruturas afetivas que os acompanham para estabelecer os centros de gravidade de nossas esperanças, temores e sonhos em relação à nossa sociedade” (APPLE, 2003, p. 241).

¹⁷ Entendemos a ideologia como a inversão da realidade possibilitada pelo sistema simbólico e produzida com base nas representações construídas pelos sujeitos acerca da realidade, cuja força está em negar a realidade em uma perspectiva histórica, reproduzindo, assim, relações de dominação.

É nesse sentido que conceitos como descentralização¹⁸, participação¹⁹, projeto político-pedagógico e autonomia aparecem de forma ressignificada, com o objetivo de legitimar mudanças na educação, confundir os profissionais e impulsioná-los em direção às reformas consensuadas nas diferentes esferas de poder (tanto nos documentos internacionais quanto na legislação e nos planos educacionais locais). Utilizando-se da força simbólica, as forças conservadoras garantem a aceitação das propostas inovadoras ainda que na prática seja desmentido o sentido original desses conceitos.

A reforma educativa desenvolvida nos países latino-americanos reduz, assim, a intervenção do Estado na manutenção e na administração dos serviços educativos, mantendo-se o seu poder decisório. O Estado assume, então, a função de regulação, que, segundo Freitas, L. (2005), é um termo construído no interior das políticas públicas neoliberais e denota uma modificação na sua atuação. Essas políticas, na concepção do autor,

[...] querem, em áreas estratégicas, transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, como parte de um processo amplo marcado por várias formas de produzir a privatização do público. Isso inclui tanto a instituição da regulação via mercado como seu complemento, a desregulação do público via Estado, para permitir aquela ação de regulação do mercado. Inclui, ainda, no caso da educação, o conceito de ‘quase-mercado’, mas, mesmo nesse caso, a regulação feita pelo Estado não é contraposta ao mercado, pois a criação e manutenção do mercado dependem do Estado (FREITAS, L. 2005, p. 913).

Essa nova função que o Estado desempenha implica a subordinação da ação educativa a uma lógica econômica, que interfere tanto na vida dos indivíduos como nos seus direitos sociais. Sobre esse aspecto, Barroso (2005, p. 742, grifos do autor) adverte que a criação de quase-mercados educativos transformam “[...] a idéia de ‘serviço público’ em ‘serviços para clientes’, onde o ‘bem comum educativo’ para todos é substituído por ‘bens’ diversos, desigualmente acessíveis”. Assim, as medidas estruturais da proposta neoliberal impõem cortes nos gastos sociais, recomendando apenas programas assistenciais, de caráter emergencial, focalizados nos setores mais pobres da sociedade.

Por isso, a educação pública sequer é considerada um direito para os setores mais pobres da sociedade, passando a ter como objetivo suprir necessidades básicas de aprendizagem que possibilitem a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho e sua atuação

¹⁸ Apesar de se propalar uma descentralização de poderes e encargos para as esferas locais, o que se observa nos países da região é uma (re)centralização do poder decisório na esfera nacional, que desconcentra a execução de estratégias, mas define os parâmetros de ação e avalia a execução do que definiu. Sendo assim, uma vez que o poder decisório continua centralizado, a descentralização se reduz à estratégia de desconcentração de encargos.

¹⁹ A participação se restringe ao contexto escolar sendo uma estratégia pela qual os sujeitos empregam sua capacidade de raciocínio na solução de problemas e se comprometem em efetivar o que definiram em conjunto. Contudo, os limites de atuação já se encontram traçados externamente a esse âmbito.

no meio social, ainda que em condições de desvantagem com os favorecidos. Barroso (2005) entende que não existe um mercado único para os serviços educacionais, mas submercados com serviços e qualidade diferenciados para as diferentes classes sociais.

Cada vez mais, desenvolvem-se, no meio educacional, estratégias que visam privatizar total ou parcialmente a propriedade ou a gestão das escolas. Para Krawczyk (2005), a reforma educativa da América Latina e Caribe tem consolidado uma nova organização e uma nova forma de governar os sistemas educacionais e as escolas, baseada em formas quase mercantis de delegação de poderes e de atendimento às demandas educacionais. Segundo essa lógica, os países da região têm descentralizado responsabilidades e atribuições da União para os governos estaduais, municipais e provinciais, para a escola e para o mercado.

Ainda segundo a autora, a descentralização para o mercado, que consolida o espaço de quase-mercado educacional, acontece por duas vias. A primeira via “[...] pretende a constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais, instalando na gestão da educação – do sistema e da escola – uma normativa ancorada na lógica da oferta e da demanda” (KRAWCZYK, 2005, p. 811). Os responsáveis escolhem, dentre os projetos educacionais, o que desejam para os seus filhos, e as escolas competem entre si para captar recursos e prestígio, tendo em vista a obtenção de vales-educação subsidiados pelo governo, com os quais as famílias matriculam seus filhos nas escolas de sua preferência. Esse tipo de reforma tem ocorrido em países como o Chile, a Colômbia, Porto Rico e Guatemala.

A segunda via de descentralização para o mercado, conforme Krawczyk (2005, p. 813), é a que se desenvolve em países como o Brasil e o Chile. Refere-se à

[...] transferência de funções e responsabilidades para a comunidade através do envolvimento privado e voluntário no funcionamento e na gestão da escola, transformando até mesmo a avaliação da competência da escola que passa, em vez de qualificada pelo nível de ensino, a ser qualificada por sua capacidade institucional de formular demandas e de produzir, obter e gerir recursos para satisfazê-la e, também, em atos de filantropia.

Diante dessa perspectiva, uma vez que as escolas precisam definir, dentro de certos limites, suas demandas e criar as condições para satisfazê-las, tornou-se pré-requisito conferir autonomia às pessoas para que pensem e realizem o seu trabalho. Outorgando autonomia aos sistemas e às unidades escolares, o governo central atribui e transfere responsabilidades com a educação e os resultados que demonstra. Para isso a escola deve desenvolver parcerias com empresas, com as famílias e outras organizações sociais que complementam com recursos materiais e humanos os serviços necessários para alcançar os resultados esperados da

educação. As parcerias, contudo, não são estáveis nem garantem qualidade na educação para todos.

As mudanças que a reforma educativa espera alcançar, baseadas na defesa da autonomia escolar, contrariam o sentido etimológico desse conceito, que se refere à faculdade que têm os indivíduos de conduzirem por regras próprias. Como, na prática, as ações escolares devem pautar-se em regras definidas externamente, reproduz-se a separação entre quem define os fins educacionais e quem executa as ações na escola, caracterizando-se, assim, essa postura como a de uma administração burocrática.

Embora admitamos que o conceito de autonomia seja relacional (no sentido de ser exercido em um contexto de interdependências e de relações com o sistema educativo e com a sociedade) e relativo (as escolas são mais autônomas em determinados pontos do que em outros) (BARROSO, 2006), reconhecemos que a autonomia das escolas está condicionada a um sistema de planos, definido externamente e desenvolvido em seu interior por quem não participou das decisões. É o que ocorre com os documentos de caráter internacional nos quais são definidas as linhas estratégicas de ação para os sistemas e para as escolas. A esfera nacional, corroborando as decisões externas, institui políticas gerais sob a forma de planos, programas e projetos que fixam o que, como e quando se deve ensinar, em que se podem aplicar os recursos e como as instituições devem se organizar e funcionar. Com a pretensão de garantir a unidade nacional, esses procedimentos desconsideram as diversidades e necessidades locais.

Em decorrência disso, conforme Oliveira (2005, p. 769), as reformas em curso tendem a retirar dos professores “[...] a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho”. Nesse sentido, a escola se tornou o núcleo de gestão e de planejamento e, diante do constrangimento de se responsabilizar pelo êxito ou fracasso da reforma, assumiu variadas funções. Igualmente, os professores são levados a “[...] responder a exigências que estão além de sua formação” (OLIVEIRA, 2005, p. 769), pois, no contexto de extrema pobreza dos países latino-americanos, estes desempenham funções que estão além do ato de ensinar, levando-os a um sentimento de perda da identidade profissional reforçada pelos apelos à participação da comunidade e ao voluntariado na promoção da educação para todos.

Assim, não basta outorgar a autonomia às escolas para que esta se concretize, pois ninguém se torna autônomo de súbito, mas respondendo a uma necessidade coletiva, tendo em vista alcançar determinados objetivos. Conforme mostra Barroso (2006, p. 20), a autonomia deve ser construída, aprendida e reforçada paulatinamente na particularidade do contexto

escolar. Para tanto é preciso que haja condições e dispositivos “[...] que permitam, simultaneamente, ‘libertar’ as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo na prossecução dos objectivos organizadores do serviço público de educação nacional, claramente consagrados na lei fundamental”.

A autonomia deve ser construída na escola em um movimento ativo em que os sujeitos (re)pensam a sua realidade, tornando-se capazes de olhar para dentro e para fora dela, compreendendo as mediações que estabelece para agir com conhecimento de causa. Esses sujeitos são instituídos culturalmente, produtos de múltiplas relações interpessoais e com o meio, de modo que jamais desfrutarão de autonomia plena. Isso no que se refere aos sistemas que instituem normas e objetivos para toda a rede escolar assim como por não ser possível se libertar totalmente das instituições socioculturais.

Os sujeitos escolares são influenciados pelo que acontece na sociedade global e local, pela estrutura e pelas conjunturas socioeconômicas em que se inserem diretamente, pelas instituições dos sistemas de ensino, pelas necessidades do meio social mais próximo, bem como pelas aprendizagens realizadas ao longo de suas histórias de vida. É levando em conta todas essas condicionalidades que se tornam capazes de refletir sobre a sua realidade visando à sua transformação.

Essa transformação jamais será plena, se não ocorrerá de forma imbricada em uma teia de continuidades e de mudanças. O que permanece provê a estabilidade e o suporte de que os sujeitos necessitam para viver e agir; o que se encontra em mutação se constrói a partir de significações construídas por estes, do desvelamento da realidade e das necessidades por ela suscitadas. Como mostra Castoriadis (1982a, p. 131), a mudança não pode se dar fora do complexo simbólico que as instituições representam na sociedade, o que a insere em contextos de continuidade. Contudo, o social-histórico que estrutura e institui os indivíduos é também “[...] a união e a tensão da sociedade instituinte e a sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo”. Ainda segundo Castoriadis (2004, p. 171), a transformação da sociedade

[...] só poderia ser obra de indivíduos que querem a sua autonomia, em escala social, assim como no nível individual. Por conseguinte, trabalhar para preservar ou ampliar as possibilidades de autonomia e de ação autônoma, assim como trabalhar para ajudar a formação de indivíduos que aspiram à autonomia e para aumentar seu número, já é realizar uma obra política, e uma obra de efeitos mais importantes e mais duráveis que certos tipos de agitação superficial e estéril.

Assim compreendida, a autonomia é eminentemente política; é, ao mesmo tempo, uma ação individual e coletiva posta em direção à transformação, que se constrói mediante a reflexão sobre o instituído. Dessa forma, os sujeitos podem criar significações que possibilitam a reorganização da realidade em função de uma necessidade e/ou de um objetivo a atingir.

A autonomia só tem sentido pleno quando é concebida como “[...] empreitada coletiva [...]”, quando se conduz “[...] ao problema político e social [...]” (CASTORIADIS, 1982b, p. 129). O diálogo entre as subjetividades reflexivas possibilita o desvendamento das relações de opressão, assim como a conjugação de esforços para a construção da mudança que leva à superação dessas relações. Nesse sentido, a ação comunicativa e igualitária entre os sujeitos escolares e a participação desses na construção das condições e dos meios de concretização das ações planejadas podem propiciar a conquista da autonomia, o que implica compartilhar responsabilidades.

Por isso, é importante que a autonomia das escolas esteja também assegurada por lei(s) porque isso confere aos sujeitos legitimidade para negociarem com o sistema as condições dignas de concretização dos serviços de educação dentre outros. As ações que possibilitam a transformação da realidade social requerem um custo humano e financeiro muito alto, tempo para a reflexão e para o diálogo e suporte teórico-metodológico que permita aos sujeitos repensarem as suas ações e (re)construírem novas formas de atuação.

As políticas neoliberais da reforma da educação na América Latina e no Caribe (na década de 1990) não pretendem arcar com esses custos. A autonomia sob a égide do neoliberalismo não visa à transformação social, mas tem a pretensão de reforçar as formas de dominação existentes, de modo que os governos centrais se desresponsabilizem da manutenção da educação pública, repassando-a para os governos locais, para as unidades escolares e para a sociedade. Ao contrário dessa postura, Neves (2001, p. 117) observa que “[...] conceder autonomia não significa livrar-se dos problemas das escolas ou abandoná-las à própria sorte, mas adotar um novo padrão de gestão e de relacionamento”.

A luta pela autonomia escolar é histórica e estendeu-se ao longo do período de ditaduras civis-militares que marcaram a história da região latino-americana. Diante daquela realidade, os educadores clamavam por maior autonomia para exercerem a função educativa na escola, sendo essa considerada um meio para conferir qualidade ao trabalho pedagógico. Atualmente essa luta assume novos contornos e a autonomia aparece de forma outorgada pelas instâncias governamentais, sendo considerada como uma forma de desresponsabilização com o desenvolvimento da educação. Esse embate precisa ser compreendido (e superado)

pelas diversas esferas do Estado-nação, pela sociedade e pela comunidade escolar, a fim de tornar-se um atributo da educação pública, calcada no compromisso coletivo, na definição dialógica de indicadores de qualidade, de objetivos e de sentidos compartilhados pelos sujeitos. Assim, é possível que esse processo conduza a mudanças culturais e a melhorias no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Além do mais, aqueles que implementam as reformas educativas precisam estar envolvidos na (re)definição do horizonte das propostas de ação da educação nacional para com ela comprometer-se. Os professores não se sentirão responsáveis pela efetivação de uma reforma se não se sentem parte do projeto educacional que a conduz. Como a reforma educacional da década de 1990, no Brasil, não se baseia em sentidos compartilhados em várias instâncias, abrem-se espaços para que a participação aconteça em âmbito local. Em sendo assim, as escolas devem elaborar e implementar o seu projeto político-pedagógico com a participação da comunidade escolar, envolvendo-a nesse processo e responsabilizando-a pelo cumprimento dessa tarefa.

Para além do fato de o projeto político-pedagógico ser um instrumento de efetivação da reforma educacional na escola, consideramos que existe um estreito elo entre sua produção e sua implementação com a conquista da autonomia escolar. O projeto político-pedagógico constitui-se em um norte na ação educativa, que se (re)constrói como processo de reflexão e de ação dialógica e de participação dos membros de uma organização escolar. Elaborá-lo pressupõe, como afirma Gadotti (2001), uma ação intencional para definir um sentido para o trabalho escolar sobre o qual se pretende inovar; é um esforço para antever e construir um futuro diferente a partir da análise do presente. Assim como a autonomia, o projeto político-pedagógico insere-se na luta dos educadores por uma educação de qualidade, que representa um forte desejo de mudança.

No contexto das políticas de descentralização de poderes e de encargos para as esferas locais, confere-se à escola autonomia pedagógica para elaborar e executar o seu projeto educativo, considerando as orientações nacionais como base para a avaliação do trabalho escolar. Nessa perspectiva, o projeto político pedagógico constitui-se no que Veiga (2003a, p. 269) denomina de inovação reguladora ou técnica, visto que se orienta “[...] por preocupações de padronização, de uniformidade, de controle burocrático, de planejamento centralizado”.

Um projeto assim concebido tem como fim a eficácia da ação educativa, constituindo-se em um processo de planejamento do conjunto do trabalho escolar, de modo a intervir nessa realidade a partir de uma determinada racionalidade técnica. Como toma por referência os indicadores de desempenho definidos pelas políticas públicas de educação que conduzem as

ações e a avaliação dos resultados, o projeto escolar constitui-se em um instrumento de controle do trabalho escolar.

A ênfase na dimensão técnica torna o planejamento um conjunto de modelos, estratégias, previsão de ações e de aplicação de recursos sem que haja, por parte dos sujeitos que o elaboram, um fim político norteando as ações. Em vez de transformar, acaba contribuindo para manter o instituído, negando a diversidade de interesses existentes na escola porque não se pauta em ampla participação dos sujeitos escolares na definição de um ideal educativo. Reduz, assim, a participação em aspectos formais e legitimadores do controle burocrático, sem que se possibilite a construção de significações comuns que impulsionem a autonomia dos sujeitos no contexto escolar.

O projeto político-pedagógico da escola expressa, pois, a lógica de valorização da participação local, vez que se reconhece a necessidade de dar voz e vez aos sujeitos para que pensem a sua própria realidade educativa e se comprometam com os resultados de suas ações. Nesse sentido, determinadas decisões são delegadas aos atores que estão na base do sistema, em que parte dos problemas se evidencia e as soluções podem ser melhor equacionadas. Ao se conferir autonomia aos atores escolares para elaborarem o seu projeto educativo, espera-se que eles decidam acerca das ações que pretendem desenvolver, que construam objetivos comuns para impulsionar a ação coletiva e que os sujeitos se responsabilizem pelo que definirem em conjunto. Assim, impulsionam-se as racionalidades locais para resolverem os problemas escolares, enquanto o Estado regulador define as ações, mobiliza-as e as avalia.

Entendendo, assim, essa dinâmica, o controle sobre as ações dos sujeitos torna-se sutil e o poder do sistema educacional deixa de incidir, de forma direta, sobre a escola e sobre os atores escolares tornando-se um poder relativamente fluido. Bruno (2003), discutindo sobre essa particularidade, revela que, atualmente, no exercício do poder nas organizações contemporâneas, ocorre um deslocamento que é marcado pela diversificação dos mecanismos de controle. O poder já não se encontra fixo em uma cadeia de ações hierarquizadas, mas articulado em múltiplos centros de onde emanam e para onde convergem diretrizes e regras a serem desenvolvidas e/ou seguidas pelos membros das organizações.

Para a autora referenciada, o fluxo contínuo de informação e a rapidez nas inovações que caracterizam o atual momento sócio-histórico tornam inadequada a centralização do poder em um único eixo, sendo necessário descentralizá-lo. Porém, as unidades devem manter-se “[...] conectadas por laços mais ou menos frouxos ao núcleo central da organização, que exerce o controle global através da definição dos canais de comunicação e informação e da distribuição de recursos” (BRUNO, 2003, p. 37). Talvez por isso, comenta a autora, os

mecanismos de controle tenham-se tornado relativamente invisíveis e a hierarquia tenha a aparência de participação e de autonomia, de modo a possibilitar o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos trabalhadores e obter a sua cooperação. Dessa forma, o

[...] controle exercido pela organização focal (Ministério da Educação, por exemplo, ou Secretarias, ou ainda por empresas, no caso das parcerias), passa a realizar-se basicamente através da distribuição de recursos, da definição e do controle dos meios de acompanhamento e avaliação dos resultados, do estabelecimento dos canais de distribuição das informações, da definição de padrões gerais de funcionamento das unidades escolares, que estabelecem os limites em que elas devem operar e promover as adaptações necessárias para o bom funcionamento do sistema educativo como um todo (BRUNO, 2003, p. 40).

Dessa forma, conferir aos sujeitos escolares autonomia para elaborar e implementar o projeto político-pedagógico torna-se uma forma de controlar as ações participativas em educação. A visão de um projeto político-pedagógico como parte de um sistema fluido de controle da realidade escolar é assim compartilhada por De Rossi (2005, p. 946) quando afirma:

Não apenas pela via mais convencional dos currículos, mas pela via do PPP e da gestão escola-comunidade espera-se inovar as estratégias de controle da educação básica para implementar mudanças de fundo prioritárias – (auto)avaliação excludente, auto-financiamento da gestão escola-comunidade, a partir do modo de produção da escola competitiva, fornecedora dos perfis profissionais para um novo tipo de civilização e de competidores, vulneráveis aos conflitos de valores insolúveis e ao consentimento às políticas de desemprego que embalam o regime planetário do lucro.

A perspectiva neoliberal atribui ao projeto político-pedagógico o caráter de instrumento de gestão escolar que deve propiciar mudanças na escola por meio de ações gerenciais e técnicas, pensadas a partir do centro e implementadas com a participação dos atores na base dos sistemas de ensino. Conforme essa concepção, a gestão escolar é responsabilizada pela coordenação do processo de participação da comunidade tendo em vista promover as modificações necessárias à implantação da reforma educativa, contribuindo assim para incrementar a qualidade do serviço público.

Entendemos que, pensando a própria realidade, compartilhando decisões e responsabilidades, os atores escolares podem constituir-se em apoio mútuo para implementar projetos educativos para além dos modelos de regulação das políticas transnacionais e construir a sua autonomia. Essa possibilidade é vislumbrada por Krawczyk (2005, p. 815) ao analisar a gestão escolar na reforma educativa da região latino-americana e distinguir duas concepções antagônicas de autonomia construídas no interior da ideologia liberal: “[...] (a) a

construção ancorada na ação da escola e na negação da ação do Estado; e (b) a construção apoiada na possibilidade dos sujeitos coletivos orientarem sua vontade, seu desejo no sentido de uma finalidade coletiva”.

Nessa segunda dimensão da autonomia, os sujeitos poderiam, por exemplo, tornarem-se capazes de questionar o modelo transnacional de educação proposto para a América Latina e Caribe, e, assim, compreenderem que os resultados da reforma são contraditórios. Apesar de alguns sujeitos se inserirem na lógica do quase-mercado (FREITAS, 2005; KRAWCZYK, 2005), outros procuram construir uma contra-reprodução das políticas educacionais. Diante de projetos societais e educacionais conflitantes – aqueles que as orientações neoliberais pretendem construir (e impor) e, de outro lado, os movimentos de resistência dos educadores produzidos na interação com as classes sociais excluídas (na sociedade global e informacional) –, superar essa dicotomia parece um grande desafio para os setores de oposição aos ditames neoliberais.

O projeto neoliberal de educação, que organizações transnacionais de poder vêm orientando os Estados latino-americanos a implementarem, estabelece na educação relações de quase-mercado. As mudanças que se pretende construir no setor são legitimadas pela resignificação de conceitos valorizados pelos educadores, como é o caso da autonomia e do projeto político-pedagógico. A concessão da autonomia para as escolas elaborarem esse projeto denota uma modificação nas formas de controle das ações escolares que se tornaram mais flexíveis: a esfera nacional institui políticas gerais e diretrizes de ação para os sistemas educacionais e para as unidades escolares, confere autonomia para que estas últimas elaborem e implementem o seu projeto político-pedagógico e avalia os resultados do processo educativo, conforme os parâmetros traçados fora das escolas. A construção desse projeto mobiliza os atores locais para pensarem as soluções para os seus próprios problemas e se comprometerem com a execução do que definiram em conjunto, considerando os parâmetros adotados nacionalmente. Assim, a autonomia deixa de ser entendida como a capacidade de os sujeitos conceberem e organizarem o seu trabalho conforme regras próprias e se torna um meio de eles se responsabilizarem pelos resultados do processo educativo. Contudo, a abertura para se definir um projeto educativo e refletir sobre a própria realidade pode levar os sujeitos à conquista da sua autonomia e ao desenvolvimento de um projeto educativo diferente da proposta neoliberal.

1.4 O embate político entre projetos educacionais para a América Latina

A sociedade global e informacional tem intensificado a desigualdade social, o aumento da pobreza e da violência, o apelo ao consumismo, ao individualismo, desorientando as pessoas que seguem rumo a um futuro incerto. Tal perspectiva decorre de um projeto socioeconômico produzido por forças conservadoras a serviço das minorias no poder em escala transnacional. Esse projeto tem como forças preponderantes os neoconservadores, que propõem um retorno à educação tradicional, e os neoliberais, que defendem um projeto educacional de baixo custo que atenda às necessidades do mercado. Ambas as forças, porém, pretendem garantir a continuidade do projeto de sociedade capitalista, marcada pelas desigualdades, pela exclusão socioeconômica e pela imposição da cultura dos grupos hegemônicos.

A despeito de, historicamente, a educação escolar ter desempenhado a função de socializar sentidos que propiciem a continuidade da dominação de classe, os educadores progressistas não a vêem apenas como um instrumento de regulação social, mas também como um mecanismo capaz de promover mudanças. Gadotti (1979, p. 13) considera que a “[...] escola não é a alavanca da transformação social mas essa transformação não se fará sem ela, não se efetivará sem ela”. Posto que a educação escolar desenvolve-se no interior da sociedade de classes, as relações existentes nesse âmbito não estão isentas de dominação e da reprodução das desigualdades sociais. Entretanto, como instituição educativa, a escola define-se também como um espaço de luta que reúne contradições, questionamentos e possibilidades de promover mudanças significativas na sociedade.

Para além de servir às forças econômicas, uma educação que visa à transformação social tem como finalidade o desenvolvimento humano em sua plenitude. Ao longo da vida, tanto os sujeitos individualmente quanto a família (e o meio social) exercem o importante papel de construção de sua humanidade, sendo que nesse desenvolvimento a escola compartilha responsabilidades, cumprindo papéis que têm suas especificidades.

Segundo Arroyo (2000), na relação com a família, a escola e o docente têm a peculiaridade do domínio profissional dos saberes, da arte, dos processos pedagógicos, da organização do tempo e do espaço, da articulação dos saberes e da cultura acrescidos da invenção dos recursos empregados na formação desse ser. Essa tarefa requer do profissional da educação o domínio de teorias e de métodos, um contínuo processo de leitura e de reflexão sobre a realidade visto que a sua função não se esgota no domínio de técnicas, mas “situa-se no campo dos valores e da cultura” (ARROYO, 2000, p. 44).

Como artífices desse processo de construção dos seres humanos, família e educadores estão juntos, tendo a consolidação de um projeto de sociedade, de formação, de educação e de cidadania conforme o contexto sociocultural que integram. A educação escolar, nesse particular, é descrita por Arroyo (2000) como um processo de construção do ser humano possível em cada um, tanto no que se refere ao educando quanto no tocante ao professor, considerando-se que, ao educar-se, a pessoa se humaniza e colabora na humanização do educando.

Na concepção desse autor, o educador se define tendo como referência um protótipo de ser humano que pretende formar e, com base nisso, seleciona conteúdos e formula programas mantendo uma estreita ligação com as opções que pretende concretizar em relação aos grupos, classes, raças e gêneros com os quais trabalha. Portanto, na seleção dos conteúdos e dos programas escolares, na organização do trabalho escolar, nas relações interpessoais que acontecem no interior da escola, aflora o compromisso com esse ideal de formação do ser humano e de sociedade, assim como a opção para formar “[...] um ser humano competitivo para uma sociedade competitiva ou um cidadão participativo para uma sociedade igualitária” (ARROYO, 2000, p. 81).

Com base nessas concepções, delinea-se a opção por uma educação que valoriza a humanização ou a inserção no mercado de trabalho, a qual estará implícita nos conteúdos de ensino que a escola elege e na composição do seu currículo oculto. Essa opção política do educador expressa-se no projeto político-pedagógico da escola, na rotina escolar, nos rituais escolares, nas relações entre os profissionais da escola, destes com os educandos, com os pais ou outros responsáveis pelo aluno e com os demais níveis do sistema educacional.

Se a educação humanizadora tem por fim preparar o educando para o desempenho de uma atividade produtiva, deve investir, principalmente, no desenvolvimento das dimensões éticas, políticas e culturais que constituem o ser humano. É bem verdade que a educação escolar não pode estar isenta das necessidades do mundo do trabalho, o que implica propiciar ao educando a construção de conhecimentos e o domínio de técnicas que permitam inseri-lo nesse universo de relações. Como atividade histórica, o trabalho é uma instância de criação e de realização na qual o homem, ao se relacionar com os seus semelhantes e com os elementos da natureza, produzindo objetos sobre os quais incide a sua ação, transforma-se também como ser criativo.

A formação para o trabalho e para a cidadania deve ser mediada pela dimensão ética a partir da qual as pessoas definem as suas ações como boas ou más, conforme o grupo a que pertence. É na interação com a natureza e com os outros homens que o sujeito se torna ético,

ou seja, capaz de se apropriar e de refletir sobre os sentidos e os valores de seu meio, pautando a construção de suas práticas e de seu futuro nessa capacidade reflexiva.

Como afirma Goergen (2005, p. 72), tornar-se “[...] um sujeito ético é um processo necessariamente individual e social em decorrência da condição humana de ser cultural”. O ser de cultura é um ser de valores, e o processo educativo deve propiciar aos educandos o poder de ultrapassarem a visão de mundo de seus grupos particulares para que possam compreender, respeitar e posicionar-se perante as diversas formas culturais com as quais convivem. Assim, a escola deve ainda levar os alunos a refletirem sobre o momento sócio-histórico em que vivem, sobre a relação das pessoas e dos grupos sociais, sobre a interação entre o homem e a natureza, para que possam assumir-se como seres políticos e históricos.

A condição política do ser humano é também ressaltada por Severino (2005), ao considerar que a existência humana é um contínuo devir histórico ao longo do qual o homem se constrói, sendo suas práticas marcadas por sentidos vinculados a objetivos e fins definidos historicamente. Portanto, ele não é apenas um ser de valores; é também político uma vez que, em conformidade com os seus valores, define as finalidades de suas ações e se compromete em alcançá-las. Assim, as dimensões políticas e éticas na educação humana entrelaçam-se na orientação individual e coletiva dos sujeitos.

Refletindo política e eticamente sobre a realidade, os homens se (re)descobrem como autores da sua história, construtores de sua humanidade. Por isso, para além da função de ensinar conteúdos e técnicas, a escola deve realizar o exercício de analisar criticamente a realidade e possibilitar ao aluno a construção dos saberes necessários para questionar os fluxos sociais, elaborar alternativas de ação e tomar decisões sempre que seja impelido a fazê-lo. Segundo Pérez Gómez (2001, p. 263), só é possível entender que a escola é educativa quando os conhecimentos, as experiências, as construções simbólicas que propicia “[...] sirvam para que o indivíduo reconstrua de modo consciente seu pensamento e atuação, através de um longo processo de descentralização e reflexão crítica sobre a própria experiência e a comunicação alheia [...]”.

Cumprindo, assim, a sua função de educar, a escola constitui-se em um espaço onde educandos e educadores refletem sobre a sua própria realidade e propõem os meios para modificá-la. Propiciando o desvelamento da realidade, a educação favorece aos indivíduos que se reconheçam como parte da sociedade, partilhando com os demais membros um destino comum, apesar de os grupos sociais terem interesses diversos e divergentes. Na medida em que existem projetos sociais e éticos conflitantes na sociedade, as opções políticas e éticas “[...] sempre dependerão da autonomia do sujeito que, em última instância, deve decidir

segundo sua consciência, em circunstâncias concretas. Mas isso, por si só não significa o fim das utopias, o fim do projeto de uma sociedade e de um homem melhor” (GOERGEN, 2005, p. 70).

Nesse sentido, entendemos que um projeto educativo que tem como objetivo a construção de uma sociedade mais justa, com pessoas capazes de agir coletivamente, fundamenta-se em valores como a cidadania, a democracia e a autonomia. Para Severino (2005, p. 149), a educação é uma das formas de mediação da vida humana e se legitima ao propiciar a construção da cidadania, “[...] pensada como qualidade específica da existência concreta dos homens [...]”, que é sempre historicamente situada. Por isso, quando a educação investe nas condições pessoais de desenvolvimento da “[...] cidadania, do lado dos sujeitos sociais estará investindo na construção da democracia, que é a qualidade da sociedade que assegura a todos os seus integrantes a efetivação coletiva dessas mediações” (SEVERINO, 2005, p. 149).

Ao longo da história, a noção de cidadania tem servido, nas sociedades capitalistas, tanto às forças emancipatórias quanto à legitimação de relações mercantis e de exploração de classe ao reconhecer os indivíduos como seres iguais e livres, dissimulando, assim, as desigualdades socioeconômicas. Por conseguinte, a noção de cidadania deve ser reconhecida como um espaço de confronto entre projetos socioeconômicos, políticos e culturais, de construção de direitos importantes para as classes trabalhadoras. Nesse sentido, uma educação que tem por objetivo preparar os sujeitos para o embate político pela concretização e expansão dos seus direitos sociais investe em ações de natureza democrática, que propiciem a construção da cidadania, da autonomia, da participação nas decisões e da construção de forças solidárias capazes de construir mudanças que atendam aos interesses da maioria da população.

A consolidação de um projeto de educação e de sociedade dessa natureza constitui-se em um exercício de humanização daqueles que estão nele envolvidos. Por sua vez, a construção do projeto político-pedagógico da escola deve tornar explícitas as opções político-pedagógicas da comunidade que o elabora. Esse processo, assim como a sua implementação, possibilita a construção de sentidos comuns que podem concorrer para a transformação da realidade escolar. Isso porque a vivência desse projeto constitui-se em contínuas oportunidades de reflexão sobre a prática educativa desenvolvida na escola, o contexto em que ela acontece, os hábitos e os valores que orientam a comunidade, tendo em vista o norte político definido para orientar a ação coletiva. Como esclarece Bondioli (2004, p. 27), o projeto político-pedagógico coloca-se na “[...] tensão entre ‘ser’ e ‘ter de ser’ que permite imaginar e fundar o novo e o diferente”. Constitui-se, então, em uma visão de futuro

negociada, discutida, concretizada, avaliada e redimensionada, enfim uma grande operação político-educativa para promover a democracia, a autonomia, a transformação da realidade escolar e a humanização dos seus atores.

Nesse projeto, está implícita uma educação humanizadora, pautada na ação democrático-participativa, a qual tem como pressuposto o diálogo, que possibilita a construção de consensos com base nos quais os indivíduos decidem e coordenam os rumos de suas ações individuais e coletivas. A ação dialógica entre os homens, conforme a compreensão de Habermas (1990), é a base de formação da identidade pessoal, que tanto possibilita a evolução social da humanidade, como pode levar os homens a se emanciparem das relações de dominação que o sistema capitalista tem imposto ao trabalhador²⁰. Possibilita a argumentação, a construção de consensos e assegura a motivação. A comunicação torna o entendimento realizável e para tanto o agir comunicativo deve respeitar regras intersubjetivas de validade universal como a verdade, a justeza e a veridicidade reconhecidas reciprocamente pelos que dialogam.

Uma educação cujo objetivo é superar a desigualdade e a dominação tem por base uma interação comunicativa que propicia a superação dos conflitos. Nesse sentido, Goergen (2005) considera que é responsabilidade da teoria crítica da educação desvendar o caráter ideológico de determinadas formulações educacionais e afirmar os valores democráticos, sendo que as ações comunicativas propiciam consensos que precisam ser continuamente submetidos a discussões e a reformulações. Apoiando-se na Teoria Comunicativa de Habermas, Goergen (2005, p. 67) considera importante termos o “[...] entendimento dialógico-discursivo entre todos os agentes interessados e responsáveis pelo processo educativo (pais, professores, gestores etc.) para formular objetivos e valores a serem buscados na prática pedagógica”.

Contrariando essa perspectiva, no Brasil, o modelo de administração burocrática que pauta a organização dos sistemas educacionais tem dificultado o desenvolvimento da ação dialógica, a concretização de valores como a democracia, a participação dos sujeitos nas decisões comuns e na concretização de ações coletivas, comprometendo, assim, o exercício da autonomia escolar. Esse modelo, que propicia o desenvolvimento de uma cultura escolar marcada pela submissão da classe trabalhadora, tem dificultado o desenvolvimento de

²⁰ Para Habermas (1990), pela interação subjetiva e pela livre comunicação, é possível encontrar alternativas para superar as contradições do capitalismo. Esse sistema tem-se orientado pela ação racional relativa aos fins que viola duas condições fundamentais da existência cultural: a linguagem e a socialização comunicativa. O autor defende a idéia de que o agir racional relativo aos fins não assegura a motivação dos sujeitos, que podem ou não concordar com as ações que precisam desempenhar, por isso existem normas que garantem o agir consensual. Esse consenso, contudo, é aparente, pois esconde a contrariedade da parte de quem está subjugado a ele. A emancipação das relações de dominação que tem subordinado os trabalhadores historicamente “exige antes uma comunicação sem restrições sobre os fins da práxis vital” (HABERMAS, 1987, p. 89).

mudanças nas organizações escolares pautadas na construção dialógica de sentidos e de valores que possibilitem a formação de sujeitos coletivos.

As mudanças que ocorrem nas práticas escolares pela vivência de valores democráticos levam os educandos e os educadores a assumirem a condição de sujeitos coletivos e históricos. Como analisa Severino (2005, p. 145, grifos do autor), “[...] a substância do existir é a *prática*, [...] o *modo de ser que decorre do agir*. É a ação que delinea, circunscreve e determina a essência dos homens. É na e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, que a história se faz”. Nesse sentido, além de propiciar a reflexão acerca dos valores democráticos, a escola deve promover vivências por meio das quais o educando possa incorporá-los. Dessa forma, tanto a democracia quanto a participação, a cidadania e a autonomia constituem-se em referências às práticas educativas dos educandos traduzidas em projetos como o político-pedagógico.

Assim, os educadores progressistas compreendem as organizações escolares como espaço de questionamentos de relações de dominação e de construção de mudanças que propiciem o desenvolvimento humano na sua plenitude. Uma educação humanizadora não tem em vista apenas a formação do sujeito produtivo mas também o desenvolvimento das dimensões éticas, políticas e culturais que constituem esse ser, a fim de que possa construir coletivamente forças solidárias de ação histórica. A elaboração e a implementação do projeto político-pedagógico da escola constitui-se em uma oportunidade de exercício da ação democrática, de construção dialógica de valores e de sentidos comuns que possibilitam o desenvolvimento do sujeito coletivo, da autonomia escolar e, por conseguinte, de superação da cultura escolar burocrática, que tem propiciado relações de dominação no contexto escolar.

CAPÍTULO 2 A CULTURA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Falamos de cultura reportando-nos ao ser humano, às ações e (inter)ações por meio das quais nos tornamos humanos, originais, entre as espécies que povoam o Planeta Terra. Quer no meio social, quer atuando em organizações, o homem desenvolve culturas que permitem o entendimento recíproco e orientam as ações em comum. Nas organizações escolares, desenvolvem-se formas culturais que guardam estreita ligação com as da sociedade, as quais tanto visam preparar as pessoas para atuarem no meio social quanto para perpetuarem as relações de dominação entre elas e as classes sociais.

A escola não funciona como modelo organizacional único, porém aquele modelo considerado burocrático tem influenciado fortemente a cultura escolar. As transformações atuais em escala mundial impulsionam mudanças sociais e nas relações escolares, de modo que são propostas novas formas de gerenciamento dessa instituição educativa, as quais atualizam o modelo burocrático que, historicamente, orienta as ações nesse âmbito. Para além das práticas suscitadas por esse modelo, em cada unidade escolar, os sujeitos constroem uma cultura própria para nortear as relações interpessoais. Apesar disso, a reforma educativa, da década de 1990, visa instituir, de uma forma geral, mudanças nas organizações escolares. Contudo, estas não acontecem à revelia dos significados compartilhados pelos sujeitos entre si. Nesse particular, o projeto político-pedagógico da escola pode contribuir para a construção de significados comuns, cooperando, assim, para a superação de certas práticas da cultura escolar.

2.1 Homem: um ser de cultura

A cultura perpassa tudo o que é social, a vida das pessoas e as representações que constroem acerca dos fatos, assumindo um lugar de relevância na compreensão das práticas sociais. O próprio fato de tornar-se homem já representa uma aprendizagem cultural que se inicia com o nascimento e se prolonga por toda a vida em diferentes espaços sociais. Nestes, as pessoas (re)criam normas, crenças, valores, ou seja, culturas que norteiam as suas relações com o meio e com os seres humanos, possibilitando a vida em sociedade. É aprendendo os sentidos atribuídos à realidade pelo seu grupo que o ser humano se faz homem, um ser de cultura que desenvolve suas potencialidades e se torna único.

Cada homem é único, diferente, individual; é a partir de um processo de interação com outros seres humanos e com o meio ao qual se integra, que o ser humano ensina e aprende o necessário a tornar-se membro de uma determinada sociedade. Segundo o sociólogo Elias

(1994), o homem constitui-se nas relações sociais, em um processo contínuo de constituição e de transformação. Apesar de todos passarem por uma *modelagem cultural*, suas relações e posições bem como as histórias de cada um são diferentes, particulares. Assim, o fato de ser único não se deve à natureza inata do homem, “[...] depende da estrutura da sociedade em que ele cresce. O seu destino, como quer que venha a revelar-se em seus pormenores, é, *grosso modo*, específico de cada sociedade” (ELIAS, 1994, p. 28, grifo do autor).

Nesse sentido, o autor considera que existe uma ordem invisível na sociedade, que não é diretamente percebida, mas que fornece a cada pessoa as formas possíveis de atuarem em grupo. Cada pessoa está ligada a outras por diversos laços (afetivos, profissionais, de propriedade etc.), que podem ser modificados dentro de certos limites, tornando-as dependentes umas das outras. Esses laços formam redes de funções interdependentes, elásticas e variáveis, que unem os indivíduos entre si, constituindo o que o autor chama de sociedade.

Cada indivíduo aprende as formas de comportamento, os modos de sentir, de ver e de viver, os sistemas de símbolos significantes dos seus grupos sociais mediante relações de poder. Na visão antropológica de Geertz (1989), a cultura é um conjunto de mecanismos simbólicos de controle do comportamento humano, que fornece os limites para o que os homens são capazes de se tornar. São os padrões culturais, entendidos como um sistema de símbolos significantes, que proporcionam a forma, a ordem, a direção e o objetivo de vida particular.

Os padrões integrados de comportamento convertem-se em hábitos de massa que tendem a projetar-se em comportamentos futuros. Os costumes, dessa forma, correspondem ao modo correto de fazer alguma coisa. Mas para que essa assimilação se faça viável, é preciso que, desde cedo, seja iniciado esse processo educativo na família, nas organizações escolares e em outros espaços sociais. É nesses espaços de convivência que os sujeitos aprendem diversos padrões de comportamento, conforme a idade, o sexo, a classe social e a profissão, dentre outros aspectos.

Todos os grupos humanos produzem culturas porque conferem sentido, previsibilidade e estabilidade às suas ações, tornando-as referenciais a partir das quais as pessoas interpretam as ações umas das outras. Do mesmo modo, é em função do discurso e das práticas culturais que o indivíduo desenvolve diferentes formas de identidade e assume, consciente ou inconscientemente, determinados significados por meio dos quais se define como ser de cultura.

Por meio da linguagem, as pessoas constroem os sentidos que orientam a vida social. O mesmo acontece nas organizações em que se associam. Assim, os objetos e as ações ganham significados por intermédio da linguagem e das representações que os sujeitos criam sobre eles. Por conseguinte, “[...] o significado surge, não das coisas em si – a ‘realidade’ – mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos” (HALL, 2006, p. 13).

Sendo assim, por meio da linguagem, os sujeitos não só ensinam e aprendem as convenções culturais de seu grupo mas também discutem e defendem suas idéias, argumentando entre si, tornando-se capazes de construir novas significações. A importância da palavra para a construção de significações discursivas também é abordada por Bakhtin (1992) a partir de um outro ponto de vista. Para Bakhtin (1992, p. 38), a “[...] palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação”; ela é a base da vida interior, que se entrecruza com uma massa de outros significados, pois são os signos que nutrem o psiquismo subjetivo, o qual se desenvolve em contato com outros seres humanos e com o mundo exterior.

É o universo semântico da linguagem que possibilita estabelecer relações entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Logo, trabalhando por meio de imagens suscitadas pelos símbolos lingüísticos, os sujeitos tanto incorporam a cultura quanto a (re)criam de modo que os símbolos adquirem sentidos específicos que podem ser compartilhados em uma dada realidade sócio-histórica. Para que isso aconteça, as mensagens veiculadas pelo grupo devem ser aprofundadas e repetidas continuamente, incorporando-se à consciência coletiva. Isso demonstra a relevância da utilização de ritos, cerimônias, histórias e mitos por meio dos quais a sociedade comunica princípios e valores dos grupos fazendo com que estes se mantenham vivos na consciência dos sujeitos.

As redes de significações construídas coletivamente também implicam a perpetuação das relações de dominação entre os indivíduos, pois, conforme Bourdieu (1989), o simbolismo constitui-se em um poder invisível como poder, já que se coloca onde menos se deixa ver e, embora seja reconhecido, é ignorado pelos sujeitos. Operando por meio do deslocamento de sentidos, o poder simbólico faz ver e crer, confirma e transforma o mundo, mobiliza os indivíduos desde que seja ao mesmo tempo reconhecido e ignorado como arbitrário. Define-se, pois, nas relações estabelecidas entre os que o exercem e os que a ele se sujeitam: o “[...] que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia,

crença cuja produção não é da competência das palavras” (BOURDIEU, 1989, p. 14-15). Portanto, a crença na legitimidade e na autoridade da pessoa que fala, a adequação do discurso à situação e aos sujeitos a quem se dirige são condições de eficácia simbólica capaz de levar as pessoas a agirem sobre a realidade, incorporarem os sistemas simbólicos do grupo e a (re)criá-los.

Assim, uma mesma linguagem cujo sistema simbólico possibilita a construção de convenções e de instituições culturais que tornaram o ser humano homem e possibilitam a vida em sociedade também propicia a construção de sentidos que legitima relações de dominação do homem pelo homem. Por isso, torna-se importante para as classes dominantes, no contexto da sociedade global e informacional, da reforma do Estado e de seus aparelhos, difundir significações que atendam aos seus interesses particulares pela via dos meios de comunicação de massa. Por essa via, assim como pela reforma educativa, busca-se modificar o senso comum, utilizando-se do poder simbólico da palavra para perpetuar as relações de dominação. A palavra, entretanto, como instrumento de construção simbólica, também é capaz de desvelar relações dessa natureza por meio de uma luta contínua.

O ser que se constitui compartilhando um conjunto de significações que permeiam as relações sociais é também aquele capaz de pensar, de refletir, de olhar a distância, de procurar as melhores maneiras de intervir na realidade e de criar as condições necessárias para atuar no mundo. De acordo com Castoriadis (1982b), este é o ser autônomo que vive segundo as suas próprias leis. Para isso, o discurso cultural, que também implica dominação, que é representado pelo imaginário social autonomizado, inconsciente, é “[...] um discurso estranho que está em mim e me domina: fala por mim” (CASTORIADIS, 1982b, p. 124), devendo, por isso, ser substituído pelo discurso dos próprios sujeitos que o negam ou o afirmam com conhecimento de causa.

Dessa compreensão, decorre a necessidade de reflexão sobre os aspectos culturais, de aceitá-los ou refutá-los com conhecimento de causa, sendo-se capaz de modificá-los, se necessário, tendo em vista a construção de significados comuns que garantam o bem-estar da maioria dos que compõem um determinado grupo. Castoriadis (1982b) reconhece que nem o discurso pronunciado pelo sujeito pode ser totalmente dele, nem é possível que uma pessoa se torne autônoma definitivamente. Contudo, reconhecendo-se como instituída, essa pessoa não se deixa dominar pelas instituições, a não ser que assim deseje. Ainda conforme o autor, uma relação autônoma só adquire sentido pleno na coletividade e este é o espaço da intersubjetividade em que a existência humana ganha sentido. A união e a tensão entre o

instituinte e o instituído é o que faz a história, inscrevendo as sociedades em uma teia de continuidade e de mudanças.

Compreendemos, então, que a decisão autônoma passa pelo exercício da razão crítica, por um estado de reflexividade do sujeito sobre si e sobre as concepções que orientam a vida em sociedade. A autonomia representa o momento em que o sujeito se (re)posiciona perante o discurso do outro, sai de um mundo em que impera a alienação, a dominância, para uma atitude de questionamento sobre si e sobre os outros, visando reduzir a opressão e a alienação vigente na sociedade. Portanto, o homem se desenvolve nas relações sociais à medida que se integra em um processo contínuo de constituição e de transformação. Com base em sistemas de símbolos significantes, códigos e normas aprendidos ao longo da sua trajetória histórica, os sujeitos (re)interpretam a realidade e buscam respostas para os desafios que o meio social lhes suscita. Tornam-se agentes de mudanças atuando no meio social e em suas organizações.

Portanto, é a cultura que torna possível a vida em sociedade e a linguagem é o meio pelo qual os grupos sociais atribuem significados às suas ações. Como um sistema simbólico, a linguagem tanto possibilita que os sujeitos compartilhem significados quanto realizem deslocamentos de sentidos (que permitem a dominação do homem pelo homem), que, com o tempo, são incorporados pelos sujeitos, naturalizando as relações dessa natureza. Entretanto, também é a linguagem que possibilita a reflexão e o desvelamento das relações de dominação, pois, ao refletir sobre as suas relações e sobre a cultura, os homens podem se tornar autônomos e modificar suas relações.

Como toda prática social depende de significados compartilhados por seus membros, entendemos que também no espaço escolar existem culturas constituídas em estreita interação com a sociedade de cada época. Essas culturas são permeadas por relações de dominação de classe e interpessoais; entretanto, é possível construir-se formas de relações distintas dessa natureza.

2.2 A cultura escolar na perspectiva histórica

Compreendemos a cultura escolar como produto de relações históricas desenvolvidas nas instituições escolares e como um processo de construção e de imposição de significados às práticas humanas nesse âmbito. Frago (1995, p. 68-69) entende a cultura escolar como um conjunto de aspectos institucionalizados que a caracterizam como uma organização, o que inclui

[...] prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar –, objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición... –, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y si, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer.

Grande parte dessas práticas, condutas, hábitos, objetos etc. têm sua origem, conforme Cambi (1999), na Idade Média²¹, numa revelação de que a cultura escolar tem suas bases em épocas remotas. Por isso, o desenvolvimento da modernidade²² implicou mudanças e também continuidades nas relações escolares. Foi no contexto da modernidade que o Estado assumiu a responsabilidade pela educação da população em geral, tornando a escola uma instituição a seu serviço para regular a sociedade de forma mais ampla e duradoura. Veiga Neto (2003) reconhece que, sob a tutela do Estado, a escola assumiu a tarefa de tornar a sociedade mais homogênea e menos ambivalente, ou seja, mais previsível e segura para as classes dominantes, imprimindo à população uma identidade cultural que rejeita as diferenças.

Considerando-se o fato de que a modernidade tem como característica o império da razão, o trabalho escolar deveria ser orientado racionalmente para tornar possíveis os fins que se propõe a educação. Segundo Pérez Gómez (2001, p. 23), a razão torna-se um instrumento para “[...] ordenar a atividade científica e técnica, o governo das pessoas e a administração das coisas, sem o recurso de forças e poderes externos e sobrenaturais”. Se, por um lado, a modernidade rompe as amarras que subordinavam os homens aos dogmas religiosos, por outro, aprisiona-os à racionalidade teleológica do capital.

Habermas (1987) considera que uma ação racional relativa a fins refere-se à organização dos meios, à escolha de alternativas para se alcançar determinado objetivo. Ao subtrair as interações subjetivas na escolha de estratégias de ação e reduzindo-se a ação racional ao emprego de técnicas para se chegar aos fins propostos, esta se torna uma forma de dominação calculada. Nesse caso, a racionalização burocrática, que obedece às normas estatuídas racionalmente, consiste em um meio de dominação política e de controle das

²¹ Segundo Cambi (1999), da Idade Média provêm: a estrutura escolar ligada à presença de um professor que ensina a diversos alunos e responde à Igreja ou a outro poder; atividades como as discussões, exercícios, argüições etc; e práticas disciplinares e avaliativas que ocorriam nas escolas monásticas, nas catedrais e nas universidades.

²² A sociedade medieval era caracterizada pelo autoritarismo do papa e do imperador, símbolos do poder divino. Com o desenvolvimento da modernidade, a Europa laicizou-se econômica, política e culturalmente separando o mundano do religioso, colocando o homem como o centro da vida em sociedade. Esta ruptura é marcada, no plano econômico, pela substituição do feudalismo pelo capitalismo; no âmbito político, pela instituição do Estado moderno, cujo exercício do poder, antes totalmente centralizado nas mãos do rei, se distribuiu por meio de um sistema de controle social; na esfera social, pela emergência da burguesia; e no cultural, pelo uso livre da razão caracterizado pelo iluminismo.

peessoas. Ao neutralizar a crítica e a diversidade de concepções, a dominação burocrática constitui-se em um meio de repressão subjetiva, que impossibilita a constituição do ser autônomo, porque prende os homens a regras rígidas e a um sistema hierárquico que impede a livre associação a um ideal comum.

Assim, na modernidade, o homem tomou nas mãos o seu destino; não com o objetivo de promover o crescimento social, econômico e político para todos os cidadãos, nem visando, tampouco, o respeito às diferenças, a igualdade de direitos e a justiça social. Livre do poder da Igreja Católica, o homem moderno instituiu a dominação burocrática, que, pretendendo-se racional, técnica e neutra, legitima o poder burguês.

O indivíduo é aprisionado à ordem social burguesa mediante a utilização de variadas técnicas de poder. Analisando essa particularidade do poder, nos séculos XVII e XVIII, Foucault (1998) percebe que, para as pessoas interiorizarem uma nova concepção de vida, foi necessário exercitar-se o poder livre de armas, da violência física e da coação material. Utilizando técnicas de poder baseadas na vigilância, na punição e na disciplina, as pessoas terminavam por interiorizar concepções importantes para a formação da sociedade e do homem moderno. Instituída a nova ordem racional, diversificaram-se os espaços educativos. Nessa nova disposição, além da Igreja e da família, responsáveis pela educação no antigo regime, o exército, a fábrica e a escola assumiram funções de controle e de conformação social.

Em tal contexto, a escola cumpriu o papel de conferir aos indivíduos os conhecimentos e os saberes necessários ao novo modelo de produção, incutir determinados valores e costumes naqueles que serviriam ao Estado e ao modelo de produção emergente. O modelo burocrático, aplicado na escola, tornou-se um instrumento capaz de legitimar a superioridade dos grupos dominantes, visto que difundiu os conhecimentos e a cultura de determinados grupos como os únicos que mereciam ser ensinados. Além disso, a educação cooperou para desarticular os sujeitos impedindo as trocas subjetivas e instaurando o individualismo.

Por conseguinte, os ritos, os mitos, as visões de mundo e as representações difundidas na escola reforçavam valores de obediência às normas, de hierarquização dos sujeitos e de individualização das ações. Essa lógica aplicada à escola, segundo Thurler (2001, p. 27), afetou diretamente os estabelecimentos escolares como tal e em seu funcionamento, constituindo-se uma “[...] estrutura local-padrão, reproduzível em todos os sítios cobertos pelo mesmo sistema educativo [...]”. A partir de

[...] um sistema nacional ou regional *unificado*, apenas variam o tamanho e, às vezes, o modo de direção dos estabelecimentos. Os cadernos dos encargos e os horários dos professores são definidos como quaisquer postos de trabalho em uma indústria, de maneira que possam ser ocupados por pessoas intercambiáveis, com a única condição de possuírem a qualificação desejada para desempenhar seu papel (THURLER, 2001, p. 27).

Desde aquele momento, a escola foi organizada a partir de regras impessoais e gerais que estabeleciam quem mandava e quem obedecia, quem falava e quem calava, quem ouvia e quem era ouvido. Cada pessoa desempenhava uma função separadamente das demais, enfrentando os problemas e encontrando sozinha soluções para os impasses que vivenciavam. Ainda hoje, o individualismo é uma postura que dificulta promover mudanças nas práticas escolares de forma integrada, orientada por um projeto comum.

Conforme a cultura burocrática que se desenvolve na escola, a elaboração do projeto pedagógico está pautada em tendências pedagógicas que privilegiam a racionalidade técnica, a separação entre o pensar e o fazer. Dessa forma, cabe ao sistema de ensino planejar as políticas e as ações educativas; às escolas cabe implementar as determinações. A pedagogia que orienta esse projeto educativo centra-se ora na transmissão dos conteúdos, ora na utilização de técnicas de ensino, sem, contudo, possibilitar aos educandos enxergarem a realidade de forma integrada e crítica. Como as propostas curriculares organizam-se a partir de conteúdos específicos organizados de forma linear e fragmentada, acabam privilegiando a memorização em detrimento da compreensão.

Nesse sentido, a divisão do trabalho, que caracteriza as atividades das fábricas, tende a se reproduzir na escola: na separação das séries anuais e dos níveis de ensino nos sistemas educativos, nas disciplinas que integram o currículo escolar, nos conteúdos de ensino, no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, na separação das tarefas desempenhadas pelos profissionais que atuam na escola, na organização do tempo e do espaço escolar. A segmentação da vida escolar restringe, assim, as interações pessoais, permitindo o controle do que acontece na organização, da mesma forma que a hierarquização dos sujeitos nas posições sociais, delimitando as funções e o espaço de atuação das pessoas.

Ao analisar o individualismo como forma de relação cultural ainda dominante nas escolas, Thurler (2001) revela que o isolamento dos professores em suas classes garante que se concentrem no acompanhamento dos alunos, que construam um ambiente estável e criem uma dinâmica previsível em benefício daqueles educandos que se adaptam a esse modo de relação. E mais ainda: esse isolamento permite a reprodução das relações de poder, oferecendo aos profissionais uma proteção contra julgamentos e intervenções.

Alguns alunos, em especial os oriundos da classe dominante, foram capazes de responder e se firmar nesse sistema, absorvendo os conteúdos educativos que a escola reproduz. A maioria, porém, em geral os filhos da classe trabalhadora, não consegue enquadrar-se à rotina castradora da criatividade, da sociabilidade e tão diferente do seu meio cultural. Autores como Veiga Neto (2003), Moreira e Candau (2003) explicam que, historicamente, a escola tem desvalorizado os saberes, a linguagem dos grupos sociais excluídos, impondo o padrão cultural das elites, considerado o melhor que a humanidade possa produzir.

Dessa forma, a escola não só desvaloriza as culturas das classes sociais pobres como diminui as suas chances de obter êxito escolar. Isso porque, segundo Bourdieu (2004a), o nível cultural do grupo familiar mantém estreita relação com o êxito escolar da criança. Assim, os saberes, as habilidades, os hábitos e os gostos pessoais das crianças das classes favorecidas são diretamente utilizáveis na escola enquanto o mesmo não acontece com os demais grupos sociais.

É por meio dos livros, das disciplinas, dos processos de ensino, das rotinas, dos métodos, dos valores e das crenças difundidos nas escolas que se formam os esquemas de pensamento, a partir dos quais as pessoas compreendem a própria realidade. A cultura burocrática ainda orienta a prática de muitos professores, visto que um modelo de pensamento não deixa de existir de imediato, mesmo que já não responda às necessidades do momento. A trajetória dos profissionais, bem como a dos educandos, no exercício da prática educativa, foi marcada pela cultura burocratizada e, por vezes, confundida como sinônimo de escola. Incorporada pelos sujeitos, ela se torna, conforme Bourdieu (1989, p. 61), um *habitus*, uma “[...] disposição incorporada, quase postural [...]”, que norteia a ação das pessoas.

Entendemos, pois, que o ser do *habitus* também é capaz de refletir e de modificar suas ações em alguns aspectos, porém esse é um processo que requer tempo, reflexão e persistência. Para Bourdieu (2004b, p. 208), “[...] o campo cultural transforma-se por reestruturações sucessivas e não através de revoluções radicais, alguns temas são levados a primeiro plano enquanto outros são relegados sem serem completamente abolidos [...]”. Por isso, é necessário pensarmos a escola e a cultura não apenas como espaços de reprodução, mas como espaços onde o novo e o velho, a reprodução e a criação se misturam. Nesse sentido, Freire (2003) adverte que não devemos encarar os fatos como consumados, a história como *determinismo*, para que não aconteça a *burocratização da mente*, ou seja, que as pessoas se conformem às situações vividas.

Assim, a lógica burocrática que orienta a construção da cultura escolar, ao impor um padrão cultural único e desconsiderar a multiplicidade de culturas e de racionalidades existentes na sociedade, submete os educandos das classes populares ao fracasso escolar e à perpetuação de relações de dominação. Para muitos professores, a cultura burocrática constitui-se em uma espécie de *habitus*, porque se formaram nessa cultura, a despeito de serem capazes de promover mudanças historicamente.

O curso da história da sociedade moderna requer novas formas de atuação pedagógica, pois novas demandas se impõem à educação. Em razão disso, o modelo burocrático que ainda se constitui no modelo organizacional dominante nas escolas, ordenando as relações interpessoais e interinstitucionais, não responde aos reclamos dos problemas que se refletem na instituição escolar. Torna-se necessário conferir-lhe maior mobilidade para que responda às solicitações do seu entorno, passando a ser considerada como uma organização.

2.3 A escola como instituição e como organização

A partir da segunda metade do século XX, a escola, além de ser considerada uma instituição do Estado, tem sido também concebida como uma organização que assume posição central nos debates das áreas social e econômica. Apesar de afirmar que os estudos acerca da escola como organização orientada por uma concepção burocrática e funcionalista, no Brasil, remontam aos Pioneiros da Educação, na década de 1930, Libâneo (2001) entende que apenas nos anos de 1980 os movimentos de valorização da escola como um espaço de decisões político-educativas atingiram um maior alcance.

Acerca disso, analisando o papel da escola no contexto europeu, Nóvoa (1995) mostra que a forma de compreender a escola vem se modificando ao longo do tempo. Nos anos de 1960, o seu papel de instrumento de transformação social foi desmistificado por sociólogos que a consideraram aparelho de reprodução ideológica do Estado e da sociedade de classes. Na década de 1970, desencadeou-se uma reação a essa postura mostrando-se a racionalidade e a eficácia do ensino, por meio do planejamento, do controle e da avaliação científica, ou seja, do chamado tecnicismo de influência norte-americana. A partir das décadas de 1980 e 1990, ainda conforme Nóvoa (1995, p. 19, grifo do autor), a escola passou a ser valorizada como uma organização, implicando a

[...] elaboração de uma nova teoria curricular e [...] [no] investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e de auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interação social e de intervenção

comunitária. Verifica-se a importância acrescida, por um lado, de metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação, etc.) e, por outro, de práticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas (investigação-ação, investigação-formação, etc).

O interesse em compreender a escola como uma organização não se refere apenas ao nível da investigação educacional. Segundo Costa (2003a), esse interesse surgiu a partir de meados da década de 1970, em função, tanto do desenvolvimento de novos paradigmas críticos e interpretativos para a compreensão da organização e da administração escolar quanto do movimento das escolas eficazes, iniciado em reação à tese de que os resultados acadêmicos dos alunos não dependiam da escola, mas de variáveis socioculturais e familiares. Pérez Gómez (2001) observa que, em uma época de consolidação do neoliberalismo, esse movimento termina por se constituir em uma busca por fatores de eficácia escolar com o fim de promovê-los em qualquer centro educativo, independente de seu nível e de seu contexto sociocultural.

A despeito de a escola ser considerada uma organização no contexto de reformas educacionais neoliberais da década de 1990, tendo em vista ser ela responsabilizada pelos resultados do processo de educação escolar, concebê-la dessa forma confere aos seus atores novas perspectivas para o cumprimento de seu papel educativo e novas perspectivas de interpretação do trabalho escolar. Isso possibilita a investigação das inter-relações dos indivíduos e dos grupos que seguem normas, formas, relações e objetivos próprios, dando continuidade a processos que lhes permitem crescer e se manter em uma determinada realidade. Conforme Etkin (2000), as organizações existem em função de um produto ou serviço requerido pela sociedade, procurando manter-se e proteger os seus interesses em um meio incerto e mutante, construindo uma realidade interna e sendo também um agente de mudança em seu meio.

Apesar de organizar-se a partir de objetivos próprios, a escola não deixa de ser também uma instituição. Partindo dessa perspectiva, Silva Júnior e Ferretti (2004) consideram que, tanto as escolas públicas quanto as privadas são instituições, uma vez que os seus conteúdos, sua organização, entre outros aspectos, são instituídos pelo Estado conforme as necessidades dos grupos no poder. Sendo assim, pela sua

origem no Estado, a organização escolar com origem no ordenamento educacional (formal, por consequência) é subsumida de forma contraditória ao institucional, está no âmbito da esfera política. O institucional e a organização formal da escola, por mediação da cultura institucional, relacionam-se, resultando na organização escolar historicamente concreta (SILVA JÚNIOR e FERRETTI, 2004, p. 56).

Como organização e instituição, ao definir os seus objetivos, a escola integra e interage, tanto com o macrocontexto social (político-econômico e cultural que também envolve o Estado e os sistemas educativos) quanto com o microcontexto em que os diversos grupos sociais concretizam suas práticas específicas de ensino-aprendizagem e organizam o seu trabalho. Embora as atuais políticas educacionais ora enfatizem a escola como organização, ora como instituição, a ênfase maior em um ou no outro aspecto guarda íntima relação com a cultura que move o seu interior.

Compreendemos, pois, que a organização escolar é uma unidade social onde os sujeitos coordenam, de forma racional e intencionalmente, seus esforços para concretizar a ação educativa orientada por princípios e objetivos comuns. Essa organização tem especificidades em relação às demais, não só por ser instituição e organização mas também graças à responsabilidade que assume socialmente no processo de formação humana. Portanto, toda a sua estrutura administrativa e as funções organizativas (o planejamento, a ação dos seus profissionais, a avaliação e o controle do processo educativo) devem voltar-se para a concretização dos fins educativos.

Assim, constituem-se em funções das organizações escolares: *socializar* as novas gerações para viverem no meio social mais amplo em condições de dignidade e igualdade; *instruí-las* de modo sistemático e intencional quanto aos conhecimentos, códigos e habilidades intelectuais que possibilitem a compreensão do mundo em que vivem; e *educá-las* para que reconstruam os seus pensamentos, e reflitam criticamente sobre o mundo (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Historicamente, a instituição escolar tem privilegiado as funções de socializar e de instruir regida por interesses de grupos políticos, religiosos, de classe, dentre outros, ajustados pelo Estado, ainda que seja capaz de questionar esses interesses e organizar objetivos que visam à transformação social. Para tanto, a escola-organização deve respaldar-se na participação da comunidade para traçar os rumos e concretizar o processo educativo, construindo, assim, o sentido da autonomia nas ações coletivas, resguardando o organizacional de ser subsumido ao institucional. Dessa forma, seria possível assumir o compromisso com uma educação de qualidade para as classes populares, tendo como princípio a construção de relações democráticas, pautadas por valores como a igualdade e a participação, em contraposição às relações históricas de dominação perpetuadas na sociedade e refletidas na escola. Essa compreensão da escola implica o conhecimento dos modelos organizacionais que orientam o trabalho dos profissionais, possibilitando construir novas

formas de atuação, segundo os anseios de setores organizados da sociedade por qualidade educacional e justiça social.

2.3.1 O modelo organizacional burocrático na escola

O conceito de escola como organização consiste em um campo de investigação multifacetado, uma vez que as perspectivas organizacionais assumem conotações diferenciadas. Existem, portanto, diversas teorias organizacionais que permitem descrever, compreender e interpretar a escola como uma organização educativa. Lima (2001) (apoiando-se em Ellström) desenvolve um quadro conceitual que compreende quatro modelos organizacionais: o racional, o político, o de sistema social e o anárquico.

O modelo político evidencia a pluralidade de interesses, de idéias, a inexistência de objetivos consistentes e compartilhados pelos sujeitos, a importância do poder, da luta e do conflito. Dessa forma, a heterogeneidade e a conflitualidade caracterizam as ações e os interesses das pessoas, assim como os seus projetos de intervenção e de mudança.

O modelo de sistema social é uma aplicação da teoria de sistemas e compreende os processos organizacionais como espontâneos, tendo por fim a adaptação ao meio. “Valoriza especialmente o estudo da organização informal, dos processos de integração, de interdependência e de colaboração, admitindo a existência de consenso entre os objetivos” (LIMA, 2001, p. 18). Considera a cultura organizacional um instrumental para garantir a adaptação ao ambiente e manter a estabilidade da organização.

Para o autor, tanto o modelo político quanto o de sistema social não são dominantes nas análises sobre a escola; o racional é o mais utilizado, enquanto o anárquico apresenta-se recentemente nos estudos organizacionais. O racional, particularmente, acentua a importância do consenso e da clareza dos objetivos organizacionais, pressupondo a existência de tecnologias e de processos claros e transparentes. Assim, as organizações escolares são compreendidas em uma perspectiva instrumental norteadas por regras definidas racionalmente e cuja aplicação propicia o alcance dos fins propostos.

Apesar de a racionalidade estar presente também em outros modelos, o autor designa o modelo racional como burocrático, no sentido weberiano²³, visto que procura afastar-se dos erros, dos sentimentos e dos afetos (considerados irracionais) que representam desvios com

²³ O modelo burocrático weberiano preconiza a existência de normas gerais em que se baseia a divisão do trabalho; uma estrutura hierárquica de autoridade; administração a partir de documentos escritos; especialização comprovada e treinamento para o exercício de cargos (WEBER, 1982). Foi, principalmente, no Estado moderno que esse modelo se desenvolveu.

relação ao curso racional da ação. Desenvolvido tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, o modelo burocrático caracteriza-se por ter uma estrutura hierárquica de autoridade, pela divisão social do trabalho intelectual e manual, que legitima e perpetua relações de poder entre aqueles que se encontram desempenhando atividades diferentes.

Como a escola integra o conjunto de instituições a serviço do Estado, atuando na formação dos sujeitos sociais, não poderá furtar-se dessa forma de organização. Nessa instituição, o modelo burocrático acentua o prestígio das “[...] normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o caráter *predictivo* das acções organizacionais” (LIMA, 2001, p. 24).

Nos sistemas escolares burocratizados, a norma determina as posições e as funções das pessoas, os tempos e os espaços em que as ações devem ocorrer, prendendo os sujeitos ao que é estabelecido previamente. Assim, dificulta a ação autônoma e perpetua as relações de dominação entre classes sociais. As ações escolares devem acontecer fixando o que, onde, como e quando, submetendo, supostamente, todas as pessoas às mesmas regras, tornando as ações sociais homogêneas, quando, na prática, ocorrem em lugares e para classes sociais distintas. Reservam-se para os filhos das classes trabalhadoras os sistemas de ensino diferentes daqueles freqüentados pelos descendentes de classes abastadas, reproduzindo, assim, a seletividade e a exclusão, a separação entre o trabalho intelectual e o manual.

Diante dessa multiplicidade de situações, nem sempre as regras racionais provenientes dos sistemas de ensino são aplicadas, objetivamente, a todas as escolas. Muitas vezes são postas em causa ante a dinâmica de funcionamento da instituição. A imprevisibilidade do cotidiano e o desconhecimento das conseqüências das ações dos sujeitos escolares levam esses atores a construir modelos próprios que rompem ou que simplificam as normas burocráticas e as regras que orientam a atuação em comum. Embora o modelo burocrático se baseie na retórica de planejamento e do controle rigoroso, existe sempre espaço para o que Lima (2001, p. 46) denomina de “[...] anarquia organizada [...]”.

O modelo anárquico, segundo Lima (2001), apresenta objetivos pouco claros e insuficientemente definidos; falta de clareza quanto aos processos desenvolvidos coletivamente, com base em experiências anteriores, procedimentos construídos por meio de tentativas e erros e de invenções que atendem às necessidades de um determinado momento; e participação fluida dos sujeitos cujo envolvimento varia conforme a ocasião, mudando também a audiência e os que decidem. Ainda assim, não se deve atribuir à anarquia organizada um valor negativo; esta prática encontra-se presente em quase todas as atividades

organizacionais, mostrando que é possível agir, mesmo quando não se tem clareza dos fins que se pretende alcançar.

Com base nessas características, é possível afirmar que a administração pública em muitos países se constitui em uma burocracia parcial, visto que acentua o controle burocrático centralizado e despreza outras dimensões relacionadas com a racionalização. Por isso, embora os sistemas de ensino sejam organizados e estruturados conforme um modelo imposto, nem sempre o poder da burocracia centralizada é exercido como uma forma de dominação racional-legal legítima, confrontando-se com outras racionalidades e formas de legitimidade que podem ser classificadas como ilegais. Nesse caso, Lima (2001) propõe que, do ponto de vista teórico, o modo de funcionamento organizacional da escola seja compreendido como díptico, pois, concomitante ao modelo burocrático, pode desenvolver-se na escola um modelo anárquico que rompe com as características do seu antagônico.

Mesmo em sistemas centralizados de ensino, inclusive no Brasil, nos quais historicamente o aparelho administrativo educacional identifica-se como a instância central que elabora as normas que orientam as instituições escolares, haverá sempre espaço para a inovação, para arranjos organizacionais que escapam ao que foi definido na instância central. Implementadas na organização escolar, as normas instituídas, sem a participação dos sujeitos locais, são interpretadas e valorizadas a partir dos sentidos construídos para orientar o trabalho coletivo. Assim, as orientações emanadas da esfera central de poder para as escolas nem sempre são aceitas sem questionamento, no confronto de idéias onde as relações tendem tanto à reprodução do sistema quanto à criatividade, à renovação e à transformação.

Portanto, o modelo burocrático não é o único que imprime racionalidade à vida na escola. Este se confronta com relações anárquicas, que não podem ser confundidas com uma prática autônoma, a qual implica que os sujeitos ajam orientados por um projeto educativo em comum que lhes possibilite refletir sobre as suas práticas e as instituições, atuar com conhecimento de causa acerca do porquê desenvolvem determinadas práticas e construir novas possibilidades de ação para imprimir qualidade à educação.

Por ocasião da reforma educativa promovida no Brasil na década de 1990 e nos anos seguintes, cresce a crítica ao sistema burocrático de organização dos sistemas escolares e destaca-se a necessidade de mudanças nas práticas, principalmente na gestão da escola. As transformações socioeconômicas, político-culturais e dos modos e meios da informação e da comunicação colocam uma série de desafios à escola, requerendo determinadas respostas que a lógica burocrática não pode oferecer; isso suscita a necessidade de mudanças nos sistemas educativos.

2.3.2 A desburocratização na organização escolar

Nas reformas de Estado promovidas em alguns países da América Latina na segunda metade do século XX, o discurso político-econômico veiculado pelos meios de comunicação de massa destacam a necessidade de desburocratizar os serviços públicos. Por conseguinte, as escolas desenvolvem formas de gerenciamento inspiradas no setor empresarial e produtivo. Consideram os idealizadores que, para tanto, essas instituições devem construir uma cultura fundada na eficácia, na eficiência e na produtividade. Embora propondo mudanças de valores em relação à cultura escolar burocrática, as políticas de modernização acabam perpetuando relações de dominação.

As propostas políticas, na atualidade, difundem um discurso ideológico em que se expressa a necessidade de o Estado tornar-se mais eficiente substituindo o modelo burocrático pelo gerencial, visto que a racionalidade burocrática não responderia aos reclamos de um mundo em constante transformação. Conforme Chanlat (1990), o gerencialismo teve origem nas atividades comerciais e industriais da segunda metade do século XIII; contudo, somente a partir dos anos de 1980 tornou-se uma realidade social codificada impulsionada pelos imperativos financeiros das economias globalizadas. Designa tanto um conjunto de práticas e processos para se atingir um determinado fim quanto os atores que ocupam função de gestão.

A partir da década de 1980, com a vitória do neoliberalismo sobre o *Estado providência*, o modelo gerencial ganhou centralidade na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos e no Chile, tendo como foco principal o corte de gastos no setor social, sem considerar as suas especificidades. Ao longo do tempo, o modelo gerencial vem se modificando para adaptar-se às realidades específicas e à utilização no setor público, não substituindo, contudo, completamente o padrão weberiano.

Abrucio (1997) assim sintetiza alguns indicadores do modelo gerencial: a) incentivo a parcerias com o setor privado e organizações não governamentais; b) inserção de mecanismos de avaliação de desempenho individual e de resultados organizacionais baseados em indicadores de qualidade e produtividade; c) maior autonomia e horizontalização hierárquica; d) descentralização política para melhorar a qualidade dos serviços prestados e aumentar o grau de *accountability*; e) utilização do planejamento estratégico para pensar mudanças a médio e longo prazo; f) flexibilização das regras que regem a burocracia; g) profissionalização do setor público; h) desenvolvimento de habilidades gerenciais dos funcionários.

No Brasil, essa mudança de paradigma no trato com o serviço público norteou a reforma do Estado e as reformas setoriais que este vem realizando. Na visão liberal de Bresser-Pereira²⁴ (1998 p. 80), o crescimento do Estado e as modificações recentes de suas funções mostraram a ineficiência do modelo burocrático que não responde mais aos impositivos da gestão que requer posturas “[...] mais ágeis, descentralizadas, mais voltadas para o controle de resultados”, com a participação da sociedade no controle da gestão dos serviços públicos.

Assim, a reforma que o Estado vem implementando na área educacional tem em vista substituir valores burocráticos como a *hierarquização* das funções e das pessoas, a *centralização* do poder e o *individualismo* que repercutem, historicamente, na vida escolar, por valores como a *eficiência*, a *eficácia*, a *qualidade*²⁵ e o *trabalho coletivo* requerido pelas transformações socioeconômicas em curso. Esses valores não são necessariamente novos, mas se tornaram centrais em função das políticas neoliberais de mercado. O individualismo também é um valor do modelo gerencial fomentado pela competição profissional, que é considerada um fator de incremento da qualidade do trabalho e de melhoria das condições de vida do trabalhador em decorrência do esforço individual.

Assim, em substituição à centralização de poderes que caracteriza o modelo burocrático, é esperado que as pessoas desenvolvam eficiência e eficácia no trabalho escolar por meio de estratégias como a descentralização de poderes e de encargos para os sistemas escolares e para outros campos na sociedade civil. Assim, conforme o princípio de *accountability*, foram criados mecanismos para fiscalizar os resultados da implementação das políticas públicas, mediante instrumentos provenientes da nova gestão pública como a responsabilização dos sujeitos escolares pelos resultados do seu trabalho e pelo

²⁴ Ex-ministro de Estado dos Negócios da Fazenda (1987) no Governo de José Sarney, ex-ministro da Administração Federal e Reforma do Estado no primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998) e Ex-ministro da Ciência e Tecnologia do Brasil nos primeiros seis meses do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (janeiro a julho de 1999).

²⁵ A noção de qualidade tem se modificado ao longo do tempo e na atualidade aparece atrelada à eficiência e à eficácia. Segundo Enguita (1995), durante o período do Estado de Bem-estar Social, a qualidade do trabalho desenvolvido no setor público era medida pelo investimento realizado em recursos materiais e humanos; quanto maior o investimento maior a qualidade. Hoje a atenção se volta para a eficiência do processo. Seguindo a lógica do mercado, procura-se alcançar “o máximo de resultado com o mínimo de custo” (ENGUITA, 1995, p. 98). Portanto, se anteriormente o foco da questão da qualidade era proporcionar igualdade de oportunidade, em uma época de políticas neoliberais a qualidade se torna atributo para poucos, um diferencial de classe. Enquanto as classes mais abastadas investem na educação de seus filhos nas escolas privadas, nas escolas públicas, a qualidade da educação é tomada como eficiência nos gastos. Ocorre uma redução dos investimentos com salário e formação docente, o aumento do número de alunos nas salas de aula e dos turnos escolares, a responsabilização da comunidade por alguns gastos com educação e o fomento de parcerias com a iniciativa privada. Na perspectiva neoliberal, a qualidade do trabalho educativo refere-se à implementação de um conjunto de programas que visam proporcionar resultados imediatos e enfatizam o desenvolvimento de competências técnicas.

desenvolvimento da sua competência, assim como pelo desenvolvimento de novos meios de controle desse trabalho por parte da sociedade. Segundo Cassassus (1999), esse sistema de rendição de contas do trabalho escolar corresponde a uma dinâmica de descentralização-centralização que acontece tanto nos sistemas tradicionalmente centralizados quanto naqueles descentralizados.

Nesse sentido, a participação da sociedade civil e a autonomia das escolas tornaram-se parte da estratégia de compensação do corte de verbas no setor social, garantindo a eficiência, a eficácia e a flexibilidade, que produziriam a qualidade da educação. É o que Barroso (2003, p. 127) considera como as novas formas de controle do trabalho escolar, que tornam os processos “[...] aparentemente menos rígidos e centralizados, assentes no ‘controle remoto’ e no ‘auto-controle’ [...]”. Nesse sentido, a autonomia expressa o autocontrole dos atores escolares na implementação das políticas educativas, as quais deveriam criar soluções para os problemas da educação, independentemente do governo. Essa é uma perspectiva política que fere a própria Constituição Federal Brasileira e demonstra autoritarismo por parte do Estado, que não deixa de atuar por meio da imposição e de controle diretos. Segundo Paro (2004, p. 13), o autoritarismo

[...] assume variadas formas. Ele não ocorre apenas quando o Estado se utiliza da máquina burocrática para exercer o seu poder ou quando há abuso da autoridade administrativa de modo direto. O autoritarismo se dá também, e em especial, quando o Estado deixa de prover a escola de recursos necessários à realização de seus objetivos.

Esse dispositivo de poder estatal também se revela na imposição de políticas de caráter neoliberal criando espaço de quase-mercado na educação pública e de desenvolvimento do modelo gerencial nas escolas. São propostas formas de as pessoas assimilarem valores gerenciais, como o individualismo e a competitividade, incorporando-os às práticas educativas e sociais e colaborando para a estabilidade do sistema capitalista. Influenciada por esses valores, a reforma educacional difunde, socialmente, significados que, supostamente, superam determinadas práticas burocráticas, mas não em aspectos que condizem com as atuais exigências da sociedade global e informacional. As práticas educativas são formas discursivas que produzem e expressam significados da e para a realidade, influenciando as culturas dos sujeitos.

Nesse sentido, Hall (2006) esclarece que os arranjos de poder discursivo ou simbólico, tal como os que observamos no seio das reformas educacionais, apresentam-se como formas de regulação da cultura. Dentre outras, consideramos as formas de imprimir mudanças na

cultura organizacional para moldar, governar ou regular os sujeitos, mesmo que indiretamente ou a distância, influenciando o sentir e o agir das pessoas nas organizações. Ainda conforme o autor, por meio de arranjos de poder discursivo ou simbólico, podem ser trabalhadas, diretamente, as subjetividades, “[...] *sujeitando* cada empregado a um novo *regime de significados e práticas*” e fazendo com que as pessoas se auto-regulem (HALL, 2006, p. 26, grifos do autor). Para isso, a estratégia empregada é fazer com que as motivações e as aspirações pessoais sejam alinhadas com as das organizações, de forma que as pessoas redefinam as suas capacidades e habilidades segundo as especificações da empresa, tornando seus os objetivos também organizacionais (HALL, 2006).

A exemplo de como a cultura vem sendo “construída” nas organizações empresariais, no âmbito da reforma educacional, documentos internacionais, como, por exemplo, o Projeto Regional para a América Latina – PRELAC –, enfatizam a necessidade de substituição das práticas burocráticas de administração do sistema educacional por outras de natureza flexível, capazes de formar um sujeito empreendedor. Nesse sentido, esse projeto esboça as mudanças que se pretende instituir na cultura do sistema educacional e da escola como um dos focos estratégicos no qual devem concentrar-se os esforços e as ações conjuntas dos países latino-americanos (UNESCO, 2005c).

Nesse documento, a escola é considerada um lugar de produção, de transmissão e de socialização da cultura assim como de construção de uma identidade pessoal. O Projeto Regional para a Educação esclarece a função que a educação da região deve assumir e os sentidos que deve refletir nas suas finalidades e nos conteúdos de ensino. Assim, a escola deve formar empreendedores cuja identidade tenha por base os valores que sustentam a ação do mercado. Estes, por sua vez, devem ter competência técnica e capacidade de organização o suficiente para inserir-se no processo produtivo de base flexível. Além disso, precisam ser autônomos para resolverem os problemas com os quais se deparam no dia-a-dia. De preferência, devem conviver em sociedade sem questionar as desigualdades e as injustiças, considerando-as naturais, como fruto de condições individuais, mas que podem ser superadas com esforço próprio.

Para formar esse sujeito, acreditam os idealizadores dessa educação que é necessário modificar a cultura da escola, pois, conforme o documento, a prática educativa é determinada por esta, pela forma como os docentes definem e assumem o seu papel e pelas expectativas recíprocas da comunidade escolar. Portanto, a melhoria da qualidade da educação passa pela transformação da cultura e do funcionamento das escolas, para que se formem cidadãos competentes, ativos e comprometidos (UNESCO, 2005c) com o desenvolvimento do capital.

O desafio, segundo o PRELAC, consiste em modificar o modelo tradicional de educação, que se caracteriza por unidades escolares isoladas e fechadas em si mesmas, em contraposição ao desenvolvimento de uma escola autônoma, flexível, democrática, conectada com o seu entorno e com o mundo global. No âmbito da reforma educacional da América Latina, embora se utilize uma retórica em defesa da participação, da autonomia e da valorização da democracia, a implementação das políticas representa a negação desses princípios. Diante dessa compreensão, não negamos a importância desses atributos, nem a necessidade de mudança na educação da região. Contudo, entendemos que as mudanças precisam ser acordadas internamente, discutidas e desenvolvidas com base em uma ampla participação dos atores nela implicados.

Contrariando esse nosso entendimento, as políticas de cunho gerencial introduzidas pela reforma educativa (década de 1990), no sentido de modificar a cultura escolar burocrática, atualizam este modelo e as relações de dominação que encerra, a fim de atenderem às transformações do sistema capitalista de produção. Valores como a *centralização* do poder, a *hierarquização* e o *individualismo* continuam vivos nas políticas educacionais, transfigurados nas noções de *eficiência* e de *eficácia*. Sabemos que esses valores não podem ser esquecidos nas práticas educacionais, mas não podem nem devem assumir a mesma conotação do contexto empresarial, pois o trabalho educativo tem sua especificidade.

Diante de tantas demandas que se impõem à educação, a escola precisa se adequar ao contexto sócio-histórico superando o modelo que a norteou historicamente, mas que não responde ao que a maioria da sociedade dela espera. Nesse sentido, Pérez Gómez (2001) adverte que a complexidade das tecnologias, a flexibilização das organizações, a fluidez da política internacional e a dependência de uma máquina econômica em constante mutação exigem maior responsabilidade dos docentes e exigem também que as escolas se tornem mais ágeis para responder às demandas do momento. Portanto, o sistema escolar precisa passar por mudanças nas quais se incluem a sua organização e o seu funcionamento apoiados em relações democráticas, críticas, criativas, diversas das que propõe o neoliberalismo.

A literatura mostra caminhos por meio dos quais a escola pode organizar-se na perspectiva flexível e integradora para responder a aspectos importantes de sua complexidade. Barroso (2003) considera que a partir da década de 1990, desenvolvem-se novas formas de organização escolar “pós-burocráticas”, que introduzem importantes mudanças nas escolas. Estas trazem diferenças significativas em relação ao modelo burocrático, pautadas no diálogo, na participação, na interdependência. Distinguindo as organizações chamadas interativas, de

algumas tentativas de aperfeiçoar a burocracia, que surgiram nos anos de 1970 e 1980, o autor ressalta que, nas organizações interativas, o consenso emerge do diálogo entre os membros da organização, a liderança é colaborativa e a comunidade escolar busca criar consensos e compromissos comuns. Assim, uma nova gestão da escola pública deve reforçar a autonomia escolar por meio da ação conjunta de 5 componentes fundamentais: a definição e a execução do *projeto* educativo da escola; a noção de *contrato* como forma de modernização da administração pública em geral, redistribuindo poderes ou, no interior das escolas, instituindo práticas de participação e de negociação de interesses; as *lideranças* coletivas dinamizando as relações interpessoais, redes de conhecimentos e mudanças; a *participação* na construção de acordos; e o desenvolvimento de *redes* que possibilitem múltiplas conexões entre as pessoas que desempenham funções distintas.

Diante dessa compreensão de Barroso (2003), entendemos que, no âmbito escolar, essas formas interativas de organização podem ser aprendidas à medida que a comunidade escolar cria as condições de participação dos sujeitos nas decisões; particularmente, na construção e na implementação de um projeto político-pedagógico. Requerendo um contrato coletivo que tem por fim a produção de mudanças nas práticas burocráticas, o projeto político-pedagógico suscita a orientação do trabalho escolar.

Assim como Barroso (2003), Thurler (2001) considera que os atores escolares precisam inventar novas formas de organização do trabalho escolar e que, aos poucos, as pessoas desenvolvem sua criatividade e sua competência na resolução dos próprios problemas, visto que suas ações se baseiam na interação entre a necessidade de estabilidade e de mudança. Dessa forma, os sujeitos desenvolvem novas culturas porque passam a “[...] valorizar a flexibilidade e a negociação, [...] tirar partido da incerteza e da diversidade, em vez de ignorá-las ou anulá-las” (THURLER, 2001, p. 39).

Vale ressaltar, em relação a esse aspecto, que a participação cria uma consciência coletiva e o suporte necessário para que as pessoas se lancem ao novo direcionadas pelas reflexões em torno do projeto político-pedagógico. Thurler (2001) destaca a importância desse projeto na coordenação dos esforços coletivos, impedindo que as pessoas recaiam no ativismo, na ineficiência. Assim, a comunidade escolar adquire conhecimentos e competências em um amplo processo de aprendizagem que possibilita às pessoas compartilharem objetivos e transformarem suas práticas. A autora mostra ainda que uma organização flexível requer uma divisão do trabalho que envolve os professores no desempenho de diversas funções pedagógicas e administrativas, o que antes não ocorria. Essa

nova forma de relação deve ser compreendida em função de determinadas competências e dos interesses da comunidade como um todo.

Desse modo, são construídos novos significados para as ações escolares por meio da elaboração e da implementação de um projeto político-pedagógico que norteia as ações dos sujeitos, o desenvolvimento de redes de relações cooperativas e da participação que possibilitam a edificação da autonomia escolar. Esse projeto, que tem a participação e a autonomia dos atores escolares como pressuposto, pode propiciar às organizações escolares o desenvolvimento de culturas com características diversas da burocrática, pois possibilita a formação e a socialização de novos sentidos para o trabalho escolar.

Com essa compreensão, tornam-se evidentes as diferenças entre a modernização proposta pelo modelo gerencial para atualizar as relações burocráticas desenvolvidas nas escolas e a construção de mudanças que visam superar as relações de dominação perpetuadas no espaço escolar. Ao contrário, o modelo gerencial, difundido pelas políticas educacionais da década de 1990 (e as atuais) pretende modificar a cultura das organizações escolares, difundindo socialmente valores e sentidos que perpetuam relações históricas, mas que não se sustentam diante de novas demandas postas à educação. As mudanças culturais propostas pelos educadores progressistas são construções das próprias organizações e decorrem de vivências efetivas de participação e de autonomia, orientadas pela reflexão que o projeto político-pedagógico suscita.

2.4 A cultura nas organizações escolares: contextualizando a temática

Sendo a cultura uma fonte de identidade do ser humano, as pessoas, ao interagirem em diferentes contextos da sociedade, criam normas, crenças, valores que orientam suas relações em múltiplos espaços sociais. Por conseguinte, ao atuarem em organizações, especificamente as escolares, as pessoas compartilham objetivos, desenvolvem culturas, influenciadas por suas histórias de vida e por relações que estabelecem como membro de uma determinada sociedade.

Segundo Bertero (1996), a análise cultural nas organizações remonta à década de 1960 e foi desencadeada, principalmente, pela multinacionalização das empresas²⁶. Toma de

²⁶ Conforme Bertero (1996), tendo em vista que as empresas multinacionais iriam atuar em culturas diferentes, seus dirigentes se interrogavam sobre os possíveis impactos das novas culturas nas estruturas, nos processos e nos comportamentos humanos nas organizações. Na época, os estudos empíricos apontavam para a homogeneidade de processos e estruturas, apesar da diversidade cultural, indicando que a cultura da organização seria a de seu país originário. Essa análise provou-se equivocada, uma vez que as empresas, mesmo

empréstimo conceitos oriundos da Antropologia, da Sociologia, da Filosofia e da Psicologia Social, tendo se massificado nos anos de 1980, quando o tema foi incorporado à teoria das organizações, às análises administrativas e ao cotidiano das empresas.

No campo das organizações empresariais, Freitas, M. (2000) considera que o corpo teórico acerca da cultura organizacional ainda continua fragmentado e dificilmente é apreendido integralmente, passando por críticas referentes à sua fragilidade conceitual e teórica. Isso ocorre, principalmente, no que se refere à apropriação de conceitos oriundos da Etnologia e da Antropologia cultural, bem como pelo fato de os pesquisadores reduzirem as significações culturais de um povo a uma convivência parcial das organizações. Apesar disso, tal como a autora, consideramos que é impossível negar a existência de componentes culturais nas organizações e a importância desse referencial na compreensão da realidade organizacional.

Embora a literatura referente à cultura organizacional tenha se desenvolvido inicialmente nas empresas, Costa (2003b) considera que, ao final da década de 1980, a noção de cultura organizacional já havia sido incorporada às investigações na área da educação na Europa; em geral, associadas à eficácia, à qualidade e à excelência escolar. Essa visão funcionalista acerca do tema foi influenciada pelos sucessos editoriais e pelas investigações no campo empresarial; contudo, novas abordagens da realidade organizacional, baseadas nos pressupostos teóricos e metodológicos oriundos da fenomenologia, possibilitaram a compreensão da realidade escolar, em que as relações humanas assumem centralidade. No Brasil, os estudos acerca da cultura nas organizações escolares ainda são poucos, evidenciando-se a influência de autores portugueses.

No campo da Administração de Empresas, são correntes as análises acerca da cultura nas organizações empresariais, que colocam no centro das discussões a tentativa de explicar o mau desempenho das empresas norte-americanas na década de 1970. A crise econômica que abateu essa economia, em decorrência de um processo de desindustrialização em alguns ramos, levou muitas empresas a não resistirem à concorrência européia, japonesa e de outros países de industrialização recente. Alguns teóricos buscavam explicação nas diferenças culturais para explicar os diferentes padrões de desempenho das empresas desses países, de modo que procuraram diagnosticar os *erros* culturais das empresas e manipular a cultura

reproduzindo as condições e as técnicas de trabalho dos países dos quais se originavam, não se encontravam em uma redoma, nem os sujeitos que nelas atuavam. Estes interagiam entre si e com o contexto, influenciando-se mutuamente.

organizacional, imprimindo-lhe características que atendessem aos propósitos de acumulação e de sobrevivência em um contexto mundial incerto.

Conforme essa visão, seguida por alguns consultores e gestores de organizações empresariais e incorporada por documentos de organismos internacionais que orientam a reforma da educação da América Latina e Caribe, por exemplo, o Projeto Regional para a América Latina (UNESCO, 2005c), a cultura organizacional tornou-se referência para a implementação de mudanças. Entendemos que, dessa forma, não é considerada a complexidade, nem a diversidade nem a historicidade na construção das culturas. Nesse sentido, a cultura organizacional é tomada como um modo de manipulação dos sujeitos ou, ainda, como um recurso (técnico e político) de exploração humana.

Teóricos como Schein (1996, 2001), Nóvoa (1995) e Teixeira (2002b, 2007) contrapõem-se a análises desse tipo e entendem que a cultura organizacional constitui-se em um importante referencial para a compreensão das relações no interior das organizações, em particular as escolares. Torres (2000) discorda do fato de o conceito de cultura organizacional envolver unicamente as discussões acerca dos processos de gestão, considerando apenas os critérios econômicos, políticos e ideológicos. Isso “[...] esvazia de sentidos as lógicas e os condicionantes inerentes ao processo de construção da ciência, na medida em que parte do princípio de que determinado objecto de análise surge e se impõe de forma quase extemporânea [...]” (TORRES, 2000, p. 2-3). A autora ressalta ainda que o conhecimento científico é uma construção social e histórica, marcada por processos descontínuos do desenvolvimento teórico-disciplinar. Portanto, a projeção acadêmica, social e política do conceito de cultura organizacional deve tomar como base os eixos teóricos que lhe dão sustentabilidade, relativizando as tendências que utilizam o conceito como técnica de gestão.

Compreender a cultura organizacional dessa forma não nega a realidade em que essas análises adquiriram popularidade; mas é preciso considerar as condições sócio-históricas e teóricas de sua produção. Torres (2000) argumenta que as posições ideológicas, políticas e econômicas de uma determinada época têm impacto sobre a definição das orientações teóricas. O contexto em que se desenvolve e se consolida a “[...] problemática da cultura organizacional reflecte uma determinada ordem social, política e ideológica [...] que [...] começaram a impregnar os diversos estudos em ciências sociais” (TORRES, 2000, p. 7).

Estudiosos de diferentes áreas do conhecimento têm se apropriado do referencial da cultura nas organizações (e têm elaborado conceitos e modelos teóricos) para analisar, teorizar e interpretar os sentidos que orientam as relações interpessoais, os quais são construídos pelos indivíduos para funcionar como referência no campo organizacional. Referindo-se à escola,

instância social de formação humana, Nóvoa (1995, p. 16) entende que a análise cultural só tem sentido quando mobiliza “[...] as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto senso*”.

É em função disso que pesquisadores da área educacional têm recorrido a novas formas de abordagem da realidade escolar, utilizando-se do referencial da cultura das organizações, em contraposição à visão reguladora da realidade por meio dessa. Conforme essa concepção, a cultura não é considerada um instrumento de gestão dos processos de mudança no interior da organização, mas um referencial para a compreensão da realidade. Portanto, enfocamos o processo de mudança cultural como construção dos próprios sujeitos e não como algo alcançado a partir de um roteiro traçado por consultores que visam atender os objetivos dos líderes organizacionais. É com esse enfoque que passamos a abordar a cultura organizacional da escola, tomando de empréstimo as análises feitas no campo das organizações empresariais, porém compreendendo a cultura em toda a sua complexidade e profundidade com que vimos analisando.

2.4.1 Cultura organizacional: função e construção

Compreendemos a cultura da organização escolar como um conjunto de crenças, valores e pressupostos básicos construídos e compartilhados pelos sujeitos para orientar as ações individuais e coletivas. Ao definir a cultura organizacional, Schein (1997) ressalta que esse conjunto refere-se àquilo que funcionou na resolução dos problemas de adaptação da organização ao seu meio e de integração interna do grupo. Por isso, configura-se como um processo de ensino e aprendizagem no qual os membros aprendem formas de perceber, de pensar e de sentir o mundo e as relações em determinadas situações. É a cultura que confere sentido às ações das pessoas, na escola, e que permite o entendimento recíproco, ou seja, a escola é vista como um espaço de trocas simbólicas.

Por isso é que a cultura da organização escolar refere-se ao modo como as coisas são feitas em seu interior, de forma que todas as escolas desenvolvem culturas específicas que se diferenciam das demais. Nesse aspecto, já na década de 1970, Cândido (1978) afirmava que, embora submetidas aos mesmos regulamentos burocráticos provenientes do poder público, as escolas tinham uma dinâmica particular e racionalidades específicas provenientes da integração dos seus membros. Portanto, cada instituição educativa possui vida e atividade criadora próprias, o que as torna únicas.

Etkin (2000, p. 24) também evidencia que essa diferenciação existente nas organizações é “[...] parte de la llamada realidad intersubjetiva de la organización, una realidad (creencias, mitos, cerimonias, valores, tradiciones) que es construida, conocida y compartida por los integrantes”. Assim, o entendimento dessa especificidade implica compreender a sua dimensão humana, formada tanto pela influência dos padrões socioculturais quanto pela sua capacidade de (re)criá-los.

Na concepção funcionalista, a cultura organizacional é compreendida como produto de influências externas à organização ou como unicamente resultante das próprias relações internas. Ambas as abordagens partem do pressuposto de que a cultura consiste em uma variável que a organização tem, podendo ser identificável e manipulada, sem que se considere a relativa capacidade de autonomia dos indivíduos em relação aos padrões culturais.

Ao contrário dessas abordagens, entendemos que a cultura da organização escolar norteia o comportamento individual e resulta da influência do contexto social, das diretrizes do sistema educacional, assim como daquilo que provém dos sujeitos individualmente: de suas aprendizagens socioculturais, concepções, percepções, sentimentos e identidades. Compreendida dessa forma, a cultura não pode ser vista como algo estático, mas como algo recriado pelos grupos humanos para responder às solicitações do seu universo de relações que geram um conjunto de necessidades, que os levam a mudar e se aperfeiçoar historicamente.

Nesse particular, Torres (2005, p. 440) considera que os traços predominantes das culturas das escolas tanto se originam dos processos interativos dos sujeitos (no seu interior) quanto são influenciados pelas “[...] dinâmicas sociais e culturais exteriores à escola, seja por via das orientações políticas, seja por via da reflexividade dos actores/cidadãos”. Tem um caráter processual e dinâmico, guardando uma imbricação entre a estrutura e a ação humana, pois os padrões culturais assim como os códigos sociais influenciam os modelos organizacionais e as especificidades históricas dos sujeitos confluindo na formação das culturas.

Entendemos, assim, que os significados construídos pelas pessoas nas organizações escolares não são provenientes apenas das mensagens emitidas pelas políticas educacionais ou pelos sistemas de ensino específicos. Mas decorrem da comunicação que os sujeitos estabelecem, das pautas culturais da sociedade, da cultura escolar, das experiências e das posições construídas pelas pessoas em um determinado tempo e lugar, frente às situações suscitadas pelos processos educativos.

A cultura, pois, é expressão das contradições, dos desejos, da busca de superação e de sucesso, das crenças, das frustrações dos sujeitos e das aprendizagens que desenvolvem.

Motta (1991, p. 11), tratando sobre esse tema, afirma que “[...] as organizações precisam ser compreendidas como representações de nossa humanidade, tanto quanto o são a música, a poesia, o cinema e as artes plásticas [...]”. Assim, para o autor, a cultura conduz à mediação das relações no campo organizacional, unindo os indivíduos por laços materiais, afetivos, imaginários e psicológicos. Ao (re)elaborarem e assimilarem a cultura de uma organização escolar, os sujeitos a traduzem em afetos, qualidades, atitudes e comportamentos, conforme seus interesses, suas concepções de mundo e de educação. Por conseguinte, o que se passa no espaço escolar deve ser visto como produto de relações históricas dos homens entre si e com o meio em que se inserem, de (re)criação e de partilha de significados.

Por isso, a organização escolar se mantém coesa à medida que associa símbolos a significados, constitui uma rede sancionada por mensagens que circulam, sendo captadas, entendidas e incorporadas por seus membros, possibilitando-lhes a oportunidade de se relacionarem com o mundo, de identificarem e resolverem os problemas do dia-a-dia. Assim, os sujeitos constroem significados comuns em meio a relações de poder e de conflito, embora as pessoas tendam a reproduzir as suas relações históricas, os *habitus* incorporados ao longo de sua trajetória, confrontando racionalidades de modo que as culturas se perpetuem ou promovam mudanças na escola e/ou na sociedade.

Para Jaime Júnior (2002, p. 81), a cultura é entendida como uma “[...] rede de significados tecida dentro de um complexo jogo de interações que envolvem os conflitos e as relações de poder.” As organizações não são sistemas fechados; por isso, os sujeitos sociais, ao se tornarem membros, trazem diferentes histórias de vida e múltiplas localizações identitárias, além de pertencerem a classes sociais distintas, conferindo à cultura organizacional uma complexidade que sugere múltiplas interpretações do que se passa na organização.

É a partir dessa multiplicidade de pessoas e de racionalidades que se constrói a cultura organizacional, que se compartilham significados, desenvolvendo padrões de comportamento para estabilizar as ações interpessoais. Assim, quando o grupo tem múltiplas vivências e desenvolve experiências em comum, consolida culturas, tanto no que se refere à organização como um todo quanto no que diz respeito aos seus diversos departamentos e grupos funcionais.

Quem atua em organizações desenvolve formas culturais diferentes, não havendo, portanto, uma cultura homogênea que se estende a toda organização, senão os acordos relativos a valores e a pressupostos básicos (ETKIN, 2000). Em uma mesma escola coexistem microculturas decorrentes da diversidade de funções que as pessoas desempenham e dos seus

campos de conhecimento. É esse caráter que impulsiona o crescimento do grupo e possibilita que, pelo diálogo, as pessoas possam encontrar soluções para os seus problemas. Para isso, é imprescindível a consolidação de valores como a participação, a igualdade e o respeito às diferenças como ponto de partida (e de chegada) à ação coletiva.

Os valores constituem um dos níveis da cultura organizacional que, segundo Schein (1997, 2001), é composta por três níveis, que vão do visível ao tácito: os *artefatos*, os *valores* e as *certezas tácitas* ou *pressupostos básicos*. O nível dos *artefatos* compreende o que vemos, ouvimos e sentimos quando estamos na organização; ele reflete os valores e as certezas das pessoas; por isso, esse trabalho é rico em descrições dos artefatos por meio dos quais buscamos compreender os aspectos mais profundos da cultura da organização escolar.

Assim, as *formas de comunicação*²⁷ no interior da escola, os *comportamentos*²⁸ das pessoas entre si e com relação àquelas que não integram o quadro funcional da instituição, os *métodos*²⁹ de ensino, bem como os que as pessoas desenvolvem para resolverem os problemas e realizarem o trabalho educativo, as *histórias*³⁰ que são continuamente lembradas pelos sujeitos escolares, os *heróis*³¹ que marcam a história da organização e servem como modelo para os seus membros, os *rituais* e as *cerimônias*³² desenvolvidos para celebrar a unidade do grupo e comunicar acerca de determinados assuntos, a *organização* e a

²⁷ A comunicação ocupa um papel central no cotidiano organizacional visto que se constitui em trocas simbólicas e na (re)criação dos sentidos que orientam as ações pessoais, permitindo que estes sejam negociados e, com o tempo, aceitos e incorporados. Conforme Freitas, M. (1991, p. 34), as organizações são fenômenos de comunicação, pois as culturas que se desenvolvem nesse âmbito “[...] são criadas, sustentadas, transmitidas e mudadas através da interação social – modelagem, imitação, correção, negociação, contar histórias e fofocas, mediações, confrontações e observações [...]”.

²⁸ As formas como as pessoas se comportam na organização podem refletir os significados compartilhados nesse âmbito; entretanto, é necessário atentar, segundo Schein (1997), para o fato de que os comportamentos tanto podem ser determinados por predisposições culturais (percepções, pensamentos e sentimentos padronizados) quanto podem ser reações a situações contingenciais. Nesse caso, somente após conhecer a essência da cultura, é possível compreender se um comportamento reflete essas predisposições.

²⁹ Os métodos utilizados e/ou desenvolvidos pelos sujeitos para orientar os comportamentos na execução das tarefas cotidianas expressam as concepções e os valores do grupo assim como o sentido que a inovação e a participação adquirem no contexto organizacional.

³⁰ Segundo Freitas, M. (2000, p. 26), as histórias são “[...] narrativas baseadas em eventos ocorridos, que informam sobre a organização, reforçam o comportamento existente e enfatizam como este comportamento se ajusta ao ambiente organizacional”.

³¹ Os heróis são pessoas lembradas pelos seus feitos, que personificam o que é valorizado na organização e servem de modelo para os demais.

³² Os rituais e as cerimônias são atividades planejadas que colaboram para a integração do grupo visto que comunicam os valores e os sentidos construídos nesse âmbito, fortalecendo a sua identidade. Para Dias (2003), os rituais são seqüências de atividades que se repetem e reforçam os valores centrais da organização, enquanto as cerimônias são ocasiões especiais que enfatizam valores específicos e criam a oportunidade para que as pessoas compartilhem entendimentos importantes.

*decoração*³³ do ambiente, dentre outros aspectos, fazem parte dos artefatos que expressam a cultura de uma organização escolar.

Os valores referem-se ao dever ser, ao que as pessoas expressam como razões de seus comportamentos assim como, em situações de incerteza, orientam suas ações. E uma vez que são definidos discursivamente pelos membros da organização, estes podem ou não concordar a esse respeito. Conforme Freitas, M. (1991), os valores relacionam-se a aspectos como os sentimentos acerca do sucesso pessoal, o comprometimento com a organização; o comportamento ético e os objetivos organizacionais. Por isso, embora os valores sejam importantes para nortear o comportamento das pessoas no interior de uma organização, Schein (1997, 2001) considera que, para compreender o cerne da cultura, é necessário entendê-la em um nível mais profundo, ou seja, as certezas tácitas compartilhadas pelos sujeitos. Estas são a base da cultura e orientam os níveis dos artefatos e dos valores os quais são, em larga medida, conscientes. Ao contrário desses, os pressupostos ante o seu caráter tácito, são essencialmente inconscientes, pois estão incorporados pelas pessoas e orientam o seu comportamento automaticamente, sem que seja necessário passar pelo crivo da razão.

A essência da cultura consiste, portanto, nas certezas aprendidas e compartilhadas pelos sujeitos ao longo da história, construída coletivamente, e se refere ao funcionamento interno de uma organização e à forma como as pessoas a compreendem. Para Schein (2001), as certezas referem-se a aspectos de *sobrevivência externa, integração interna e certezas profundas*, articuladas entre si. No que se refere à *sobrevivência externa*, o autor inclui o senso de missão e de identidade, ou seja, o que o grupo é e como justifica a sua existência; o modo como implementa as suas estratégias e os seus objetivos; ou como avalia as suas ações, identifica e corrige os próprios erros.

A *integração interna* refere-se à linguagem e ao modo de pensar em comum; à forma como as pessoas se identificam como integrantes da organização e o nível em que estas se associam ao grupo; ao relacionamento interpessoal e como os sujeitos compreendem a autoridade; e, por fim, aos sistemas de prêmios e de status construídos internamente. As *certezas profundas*, por sua vez, dizem respeito ao relacionamento das pessoas com o ambiente natural (se identifica que existe relação de dominação, simbiose ou passividade com o meio); à natureza humana (a crença de que as pessoas são boas ou más, podem ou não mudar); ao relacionamento humano (se consideram prioritariamente os interesses individuais ou grupais); à natureza da realidade e da verdade (se o que é real e verdadeiro provém de

³³ A organização e a decoração interna da escola tanto têm sentidos históricos quanto expressam (re)construções dos atores escolares ao criarem a sua própria realidade sociocultural.

autoridades, da experiência, de provas científicas, princípios religiosos etc.); ao tempo (se várias coisas devem ser feitas concomitantemente ou se cada uma em sua vez, o significado da pontualidade) e ao espaço (se a organização espacial facilita ou dificulta a comunicação, se coopera ou não para manter distâncias, proximidades e status).

Considerando-se que as certezas são construções históricas, convenções criadas pelos sujeitos para nortear as ações em comum, originam-se de aprendizagens efetuadas pelos sujeitos em diferentes situações, bem como dos valores propostos por alguém para resolver os problemas com os quais a organização se depara. É assim que, gradualmente e em comum, as pessoas desenvolvem idéias próprias acerca do que é certo ou errado, do que funciona ou não nos universos com os quais interagem.

Segundo Schein (1997), a cultura da organização constrói-se a partir de três fontes: 1) crenças, valores e pressupostos básicos dos fundadores da organização; 2) aprendizagens provenientes das experiências dos membros do grupo; 3) novas crenças, valores e pressupostos básicos trazidos por novos membros ou líderes. As soluções propostas por essas pessoas para os problemas da organização são questionadas, debatidas, desafiadas e experimentadas pelos sujeitos do grupo, e somente após a comprovação de sua eficiência, os sujeitos a incorporam.

Em outras palavras, aquilo que inicialmente era um valor pode vir a se constituir em um pressuposto básico caso continue funcionando como referência na solução dos problemas organizacionais e, nesse caso, se articulado com um conjunto de crenças, normas e regras operacionais de comportamento. Nem todos os valores, entretanto, tornam-se pressupostos básicos, porém, quando isso acontece, servem como fonte de identidade do grupo.

Ainda segundo Schein (1997), os fundadores da organização desempenham um papel muito importante na formação da cultura porque são eles quem inicialmente criam a missão organizacional e o contexto em que os novos membros irão atuar, em função dos objetivos organizacionais. Também são eles que, primeiramente, propõem as formas de atuação e os valores que, com o tempo, se tornam certezas tácitas, ao passo que as novas idéias serão confrontadas com os pressupostos existentes e, por isso, podem ter maior dificuldade para se estabelecer.

Sendo assim, quando uma organização escolar é fundada e, com pouco tempo de atividade, elabora e implementa o seu projeto político-pedagógico coletivamente, este pode constituir-se em norteador da construção cultural. As concepções político-pedagógicas dos fundadores, postas em confronto dialógico na construção do projeto, são incorporadas pelas pessoas nas organizações, constituindo a base de formação da cultura organizacional. Por

outro lado, se a elaboração ocorre quando já existe uma cultura instituída, o projeto tanto pode expressar a cultura existente tornando-se a organização resultante do esforço coletivo orientado para os mesmos fins, quanto pode instituir valores que não refletem ainda as concepções vigentes. Assim, as dificuldades provenientes da implementação do projeto são proporcionais à distância entre os valores propostos e aqueles instituídos.

É por isso que se a cultura organizacional se origina das aprendizagens efetuadas coletivamente, o processo de reflexão, planejamento, execução e avaliação das ações escolares propiciado pela implementação do projeto político-pedagógico pode se constituir em possibilidade de (trans)formação cultural. Quando a elaboração do projeto suscita condições de participação igualitária nas decisões significa que temos um processo de construção de sentidos comuns e de sinergias. Porém, é na sua implementação que os valores se apresentam nas ações das pessoas e que sua eficácia é comprovada.

Esse movimento proporcionado pela implementação de uma proposta pedagógica constitui-se em oportunidades para o desenvolvimento de métodos de ação, orientados por determinados valores acordados coletivamente, possibilitando a desconfirmação de outros que não condizem com os fins propostos. Com o tempo, se esses valores comprovarem a sua eficácia no confronto com a realidade, gradualmente se articulam com normas, crenças e regras de comportamento que dão sustentação às ações e são incorporados pelos sujeitos.

Assim compreendido esse movimento dialético, a implementação do projeto constitui-se em um processo de criação de consensos não só acerca dos valores que movem o grupo mas também de julgamentos sobre a realidade. À medida que são construídos, esses consensos possibilitam o fortalecimento da identidade grupal e, por conseguinte, a consolidação da autonomia escolar. Essa identidade histórica e coletiva do grupo precisa ser divulgada entre os novos membros para que possa ser mantida e se constitua em uma base comum para o julgamento da realidade e para a proposição de novas ações. Como síntese das concepções coletivas, o projeto político-pedagógico deve tornar-se um elemento de socialização das concepções do grupo e, por conseguinte, de mudança de concepções dos que ingressam na organização.

A chegada de novos membros na organização escolar implica a construção de consensos e de significados cujo processo é marcado por conflitos de diversas ordens. Diante da importância da cultura para a sobrevivência de uma organização, torna-se fundamental que ela seja socializada, ou seja, transmitida e aprendida pelos sujeitos que participam dos processos organizacionais. Conforme entende Van Maanen (1996), quando as pessoas estão em processo de socialização em uma organização sentem-se ansiosas por assumirem novos

cargos, status ou papéis. Portanto, procuram superar esse estágio aprendendo, o mais rápido possível, as exigências funcionais e sociais do novo cargo. Para tanto, procuram indícios de como proceder, e aquelas pessoas que já estão integradas "[...] apóiam, orientam, impedem, confundem ou pressionam o indivíduo que está aprendendo a nova função" (VAN MAANEN, 1996, p. 46).

Essa concepção é compartilhada por Schein (1997) quando afirma que, ao se integrar a um grupo, a primeira tarefa do novo membro constitui-se em decifrar as normas e os pressupostos que o orientam. Assim, a socialização ocorre mediante um sistema de recompensas e de punições que os mais antigos impõem aos novatos à medida que estes experimentam diferentes tipos de comportamento. Nesse caso, a aprendizagem cultural está sempre ocorrendo, mesmo que de forma implícita e assistemática.

É por isso que quando um professor se incorpora a uma escola vivencia tanto relações de poder para que aprenda a cultura local quanto este influencia os demais. Os novatos, ao demonstrarem suas crenças, valores e práticas, resistem e/ou aceitam determinadas concepções conforme as suas aprendizagens anteriores e a disposição para desenvolver novas aprendizagens. Para que compreendam e compartilhem as concepções do novo grupo, os antigos membros podem realizar treinamentos, discussões ou analisar a proposta educativa da escola que expressa as concepções político-pedagógicas do grupo. Contudo, grande parte desse processo de socialização, nas escolas, acontece informalmente. Os silêncios, as conversas, as sugestões, a rotina escolar fornecem indícios acerca de como as coisas acontecem e o que se espera dos profissionais, mas a aprendizagem da cultura não é algo imediato; ao contrário, é produzida a longo prazo. Assim como a aprendizagem cultural acontece historicamente, as mudanças nos pressupostos dela decorrentes se constituem em um processo que requer tempo e esforço para se concretizar.

2.4.2 As mudanças na cultura das organizações escolares

Apesar de as possibilidades de mudança serem uma característica humana, geralmente as pessoas resistem em efetuar processos dessa natureza porque se sentem desconfortáveis. Farias (2006, p. 42) explica que isso acontece porque a mudança tem um custo e pressupõe “[...] o perigo do fracasso, a perda provisória das rotinas e referências, abrir mão de certos hábitos, um certo tempo de incerteza, uma margem de insegurança... Enfim, uma ameaça à ordem, ao estabelecido, ao já conhecido e interiorizado”.

Schein (2001) atribui a dificuldade de as pessoas se disporem a mudar suas concepções ao fato de que esse processo não implica apenas a aprendizagem do novo, mas significa também desaprender velhas crenças, atitudes, valores e certezas. Assim, para que os sujeitos escolares se lancem a práticas inovadoras que conduzem a mudanças de concepções, precisam estar convencidos dessa necessidade e possuir os meios materiais e humanos para construir novas aprendizagens e formas de ação. Um processo de mudança deve se sustentar tanto no aporte teórico que orienta a ação coletiva quanto no diálogo das pessoas entre si e com a teoria, possibilitando, assim, a construção de novos sentidos para a realidade e a socialização das idéias.

Sem essas condições, as propostas de inovação que se imprime à escola podem gerar, temporariamente, novos comportamentos, mas não mudanças culturais efetivas, visto que diante das dificuldades e da insegurança suscitadas no confronto com a realidade, antigas referências podem sobrepor-se a novas para orientar as ações. Por outro lado, se as pessoas consideram que suas práticas e suas crenças continuam respondendo às necessidades, não empreenderão processos de mudanças. Nesse particular, Teixeira (2007, p. 5) considera que, por vezes,

[...] transformações inofensivas, ou aparentemente desejadas pelos agentes organizacionais são violentamente rechaçadas pelo grupo. [...] A mudança não se viabiliza quando as premissas básicas de uma cultura permanecem válidas, ou internalizadas, mesmo que as propostas sejam de indiscutível qualidade técnica. Os atores organizacionais reagirão a elas evitando uma ruptura da sua identidade e a negação dos valores que lhes garantem segurança e coesão como tal.

Sob esse enfoque, a mudança não acontece por imposição, porém sendo tecida em meio a relações internas e externas às organizações escolares. Assim, as mudanças que as instâncias transnacionais de poder pretendem instituir nessas organizações (e nos sujeitos) por meio da reforma educativa não acontecem espontaneamente ou tal qual são propostas nas políticas educacionais. São construídas no seio de cada unidade escolar, de forma diferenciada. Muito embora os documentos internacionais que orientam a reforma educativa dos países na América Latina proponham a direção da mudança a ser impressa na cultura dos sistemas de ensino e, em particular, nas organizações escolares desenvolvendo novas formas de controle das ações, a implementação de diretrizes está submetida à lógica interna de cada escola, de seu entorno e de outros condicionantes como os externos.

Nesse sentido, a mudança é concebida em uma perspectiva eminentemente técnica. Contrariando esse ponto de vista, Hargraves et al. (2002), Carbonell (2002) e Farias (2006)

colocam-na para além dessa perspectiva. Hargraves et al. (2002) considera que a mudança no campo da educação, além de requerer esforço pessoal, domínio técnico e intelectual, também depende de um trabalho emocional que possibilite uma sensação de segurança nas pessoas para que possam traçar seus próprios objetivos e realizar seu trabalho com eficiência. Para tanto, ressalta a importância dos laços afetivos e as relações de cooperação entre as pessoas. Farias (2006, p. 43) corrobora essa afirmação, admitindo que a mudança requer que se contemple “[...] também, e principalmente, uma dimensão humana, política e ética por parte dos sujeitos nela envolvidos. Mudar pressupõe uma ruptura por dentro, para se libertar das amarras com o estabelecido e redefinir um outro modo de pensar e de agir”.

Assim, compreender a mudança como uma questão técnica seria considerá-la de forma reducionista e simplificadora, desprezar as interações interpessoais e a correlação de forças existentes nas organizações. Ao contrário, como demonstra Farias (2006), a mudança não pode ser concebida como algo neutro, definida a partir de modelos universais, como uma estratégia de regulação da aquisição do conhecimento e da atividade humana. Entendida dessa forma, a sua implementação pode originar alterações epidérmicas e superficiais, que na realidade indicam modernizações³⁴, não mudança, pois esta é lenta, gradual e profunda, o que demanda tempo e disposição para sua construção.

A mudança distingue-se da inovação porque se refere às alterações gradativas no modo de ver e de ser das pessoas, como consequência da diversidade das ações dos sujeitos, abrangendo a instituição escolar como um todo. A inovação, por sua vez, é definida por Carbonell (2002, p. 21) como “[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas [...]”. Esse conjunto de possibilidades apontadas pelo autor não são neutras, mas condicionadas pela ideologia, pelas relações de poder, pelos contextos socioculturais, pelas conjunturas econômicas e políticas, pelas políticas educacionais e pelo envolvimento dos sujeitos.

Um processo de mudança, portanto, não pode ser imposto, porém, conforme Schein (2001), pode (e deve) ser motivado pela vontade de alcançar um determinado ideal. Nesse sentido, a produção e/ou implementação de um projeto político-pedagógico constitui-se em oportunidade de mudança, pois define um ideal de educação e de sociedade; concepções de educando e formas de orientar as ações dos sujeitos trazendo consigo a esperança de

³⁴ Para Carbonell (2002), a modernização gera alterações superficiais na realidade escolar, sem, contudo, modificar as concepções de ensino e de aprendizagem existentes. Diz respeito, por exemplo, à introdução de artefatos tecnológicos, cultivo de hortas, realização de oficinas.

conquistas profissionais e pessoais para os educadores e educandos que almejam mudanças coletivas. Para Gadotti (2001), um projeto supõe a promessa de um futuro melhor, desde que as pessoas concordem em sair de um estado confortável e estável para arriscar-se na construção de novas relações (obviamente que tragam mudanças).

Assim, mesmo aliando a promessa ao planejamento das ações para concretizá-la, tal como qualquer processo dessa natureza, a implementação do que é planejado leva os sujeitos a experimentarem níveis de ansiedade diversos. Schein (2001) considera que é possível reduzi-los aumentando a segurança psicológica dos sujeitos. Para tanto, eles devem sentir-se motivados a concretizar suas aspirações porque acreditam que isso possibilitará a construção de maneiras de pensar e trabalhar melhor que anteriormente. Além disso, precisam ter acesso a treinamentos formais (para aprenderem novas formas de pensar, atitudes e habilidades) e informais (possibilitando que novas normas e certezas sejam elaboradas em conjunto). Também devem se envolver e administrar métodos de aprendizagem informal; ter oportunidade de exercitar novas aprendizagens e avaliar suas ações; ter acesso a modelos de comportamento que desejam construir para que as pessoas se imaginem adotando-os; discutir em grupo suas dificuldades, angústias, sucessos bem como compartilhar aprendizagens; desenvolver sistemas de recompensas e estruturas organizacionais condizentes com a nova maneira de pensar e de trabalhar.

Entendemos que, dessa forma, um processo de mudança tem como princípios básicos a participação, o diálogo e a autonomia da comunidade escolar. Deve ser discutido e realizado coletivamente, requerendo boa vontade e determinação tanto por parte dos sujeitos, em particular, quanto por parte do grupo e da instituição. As pessoas que assumem posturas responsáveis na coordenação dos estudos, dos treinamentos, das discussões, da socialização, criando as condições necessárias para as construções de significados comuns, facilitam as mudanças. Dessa forma, é possível que as organizações escolares desenvolvam culturas diferentes daquela que, historicamente, vem norteando as práticas dos sujeitos nesse âmbito.

Assim como as pessoas atuam no meio social desenvolvendo culturas que orientam as ações e as relações (coletivas), o mesmo ocorre quando atuam nas organizações. As culturas desenvolvidas em instituições escolares estão profundamente marcadas pelo modelo burocrático, que traz a ordenação das práticas escolares desenvolvidas na modernidade como racionalidade predominante. A vivência desse modelo na instituição escolar implicou a perpetuação das relações de dominação política e ideológica entre os indivíduos. Por isso, a cultura escolar, desenvolvida conforme esse parâmetro, é marcada pelo individualismo, pela obediência às regras, pela hierarquização das funções e dos sujeitos, o que dificulta a

formação de sujeitos autônomos críticos e criativos. Embora essa forma racional de ordenamento social seja confrontada no meio escolar por outras racionalidades, é necessário investir na formação do sujeito autônomo, capaz de questionar as relações internas à escola e ao meio social, conduzindo a novas formas de organização das práticas educativas, que atendam às necessidades das classes sociais que frequentam as escolas públicas brasileiras.

No âmbito da reforma educativa da década de 1990, as instituições escolares são consideradas também organizações sociais com objetivos próprios, elaborados com relativa autonomia. Isso requer novas formas de atuação dos educadores, diferente daquelas que os orientou tradicionalmente. Assim, as políticas educacionais dessa década propõem a atualização do modelo burocrático para atender às demandas socioeconômicas do momento histórico do capital, ao passo que os setores progressistas dos profissionais da educação entendem a necessidade de mudanças nas práticas educativas pautadas pela participação e pela autonomia dos profissionais cujas ações sejam orientadas pelo projeto político pedagógico da escola.

Desse modo, cada unidade escolar pode realizar um exame de suas práticas e das relações que se desenvolvem em seu interior, propondo um novo direcionamento. Nesse sentido, o projeto torna-se um instrumento de construção e de socialização de sentidos comuns que implicam mudanças nas práticas desenvolvidas historicamente na escola. Como esse processo é gradual, lento e complexo, não acontece ao sabor das instituições do sistema educativo; também é influenciado pelas culturas construídas de modo particular em cada organização escolar.

CAPÍTULO 3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO ESTRATÉGIA DE PLANEJAMENTO ESCOLAR: MANUTENÇÃO OU MUDANÇA NAS PRÁTICAS ESCOLARES?

O projeto político-pedagógico consiste no plano global da instituição escolar, que conjuga a análise das ações desenvolvidas na escola com o planejamento sistemático e intencional das práticas educativas. Esse projeto integra a pauta da reforma educacional brasileira desencadeada na década de 1990, que tem como uma de suas características a descentralização de poderes e de encargos da esfera central de poder para as locais. Em função disso, o planejamento da ação educativa que, anteriormente, era realizado de forma centralizada nas esferas governamentais, passa a ser elaborado localmente. Entretanto, o Estado regula essa ação por meio de um conjunto de orientações que as escolas devem observar ao elaborar e implementar o seu projeto político-pedagógico.

Como esse projeto tornou-se uma imposição aos sujeitos escolares, estes utilizam diferentes referenciais de planejamento para a sua elaboração, os quais expressam concepções teóricas e políticas diversas. Sendo assim, muitas escolas brasileiras têm elaborado o seu projeto educativo utilizando o planejamento estratégico. Contudo, entendemos que somente o planejamento participativo possibilita a construção de compromissos coletivos e a socialização de sentidos que podem levar à transformação da realidade escolar, porque permite que os sujeitos construam sentidos comuns para nortear as práticas educativas, cujo processo tem continuidade na implementação e na avaliação do que foi acordado coletivamente.

3.1 O planejamento estatal e a descentralização

Entendemos o planejamento como um processo de *reflexão* acerca das práticas, das relações interpessoais e dos sentidos que orientam a ação coletiva, cuja finalidade é organizar ações sistematicamente orientadas por fins políticos para a construção de uma nova realidade. Planejamos, portanto, para (re)orientar algo existente, captando contradições, problemas e possibilidades de mudanças. O planejamento parte, pois, da análise concreta das relações interpessoais e interinstitucionais, do contexto sócio-histórico e organizacional, da problemática da realidade para, à luz de um referencial teórico-metodológico, compreender e intervir nas práticas cotidianas.

No mundo contemporâneo, cada vez mais, evidencia-se a necessidade de planificação em benefício do sistema econômico e social³⁵. Conforme Gandin, D. e Gandin, L. (2002), a crise econômica da década de 1980 e a necessidade de sua superação, revalorizou o planejamento, que evoluiu ultrapassando as filosofias, as técnicas, os processos e os modelos existentes. Para o autor, foram incorporadas às concepções de planejamento, com maior ou menor clareza, aspectos fundamentais como a participação dos atores sociais ou organizacionais, a qualidade do trabalho desenvolvido e a missão pretendida.

No Brasil, historicamente, o planejamento desenvolveu-se como uma forma de regulação do desenvolvimento econômico, constituindo-se em um instrumento de poder nas mãos do Estado, sem que sequer os segmentos organizados da sociedade participassem nos processos decisórios. Mostrava-se, dessa forma, como um meio de opressão da classe trabalhadora³⁶. Adotado como uma forma de intervenção do Estado na sociedade, o planejamento reforça os fins, as ações e as peculiaridades do modelo capitalista conforme o seu momento histórico; e uma vez aplicado às relações sociais, reproduz as restrições próprias desse modelo (CALAZANS, 2003).

O planejamento educacional no Brasil foi influenciado pelas concepções provenientes da área econômica, utilizadas como um parâmetro geral, a despeito de a educação possuir a especificidade de formação do ser humano. Por isso, nem sempre essa prática foi marcada pelo compromisso com as mudanças da realidade, em especial a escolar, tendo em vista a construção de um projeto de sociedade mais justa e igualitária. Isso porque, conforme Oliveira (2003), os planos de desenvolvimento implementados no País abordavam os aspectos sociais como coadjuvantes do processo econômico, e a educação (assim como outras áreas sociais) não era vista em função dos benefícios que poderia produzir para a população, mas em decorrência das necessidades econômicas.

No momento em que a sociedade se configura como global e informacional e em que os Estados-nação implementam, mundialmente, reformas educativas, as concepções de planejamento difundidas nessas reformas não são norteadas por um ideal de formação

³⁵ Segundo Barbosa (1991), o planejamento foi incorporado à administração pública, a partir de 1929, com o primeiro plano quinquenal da antiga União Soviética, constituindo-se em uma política governamental centralizadora de intervenção econômica. Esta prática foi incorporada, posteriormente, pelos países liberais e democratas a fim de impulsionar o desenvolvimento econômico.

³⁶ No Brasil, Ianni (1991) afirma que o planejamento ganhou força e legitimidade como uma prática sistemática de governo na área econômica, a partir dos anos de 1930, mas somente a partir da Segunda Grande Guerra Mundial foi incorporado pelo poder público como um instrumento de política econômica estatal, que se intensificou com o governo militar. Nesse período, de intervencionismo autoritário do Estado, o planejamento tornou-se uma forma de controle social e da luta de classes, cuja racionalidade técnica supostamente a serviço do desenvolvimento da nação constituiu-se em uma forma de subordinação da economia do país ao capital transnacional (MANZINI-COVRE, 1993).

humana, porque visam atender às atuais necessidades do ciclo de acumulação capitalista. Isso ocorre, historicamente, da mesma forma que o pensamento econômico influencia o planejamento da educação na América Latina, em particular no Brasil.

O planejamento que é realizado pelo Estado, para intervir tanto na área educacional quanto em outros âmbitos da vida social, assume centralidade constituindo-se em uma forma racional de criar os sentidos necessários à sustentação da sociedade capitalista e da economia globalizada, requerendo modelos de planejamento diferentes daqueles desenvolvidos historicamente. Nos países latino-americanos, nas décadas de 1960-1970, o Estado participava ativamente da articulação das políticas econômicas, planejando, de forma centralizada, os processos sociais e ajustando-os aos imperativos econômicos. A partir da década de 1990, com as reformas administrativas por eles impulsionadas, esses países tendem a descentralizar e a desconcentrar os poderes decisórios. Referindo-se à particularidade do planejamento na área da educação, Oliveira (2003, p. 88) afirma que

A noção prevalecente na atualidade é a de planejamento descentralizado, onde orientações gerais indicam o norte que a organização deve seguir e, concomitantemente, atribuem mobilidade às unidades do sistema para que possam adequar as especificidades da realidade circundante. Daí a importância que a autonomia adquire nos novos modelos de gestão.

Assim, o Estado mantém-se forte indicando o norte, regulando as ações que orientam os sistemas educacionais e as unidades de ensino. A estes, por sua vez, acena com autonomia para planejar o seu trabalho adequando-o às suas especificidades, descentralizando poderes decisórios e determinadas ações para as instâncias locais, o que os mobiliza para implementar as propostas provenientes de outras esferas de poder. Oliveira (2003, p. 88) considera que a realidade assume formas plurifacetadas de planejamento justamente porque com o Estado emergem “[...] novas estruturas de poder, onde o Estado funciona como mais um instrumento legitimador de práticas e políticas elaboradas fora dele”.

Essas novas estruturas, localizadas em diferentes pólos para além dos Estados-nação, impulsionam tanto a descentralização do poder decisório quanto a capacidade de coordenação e de planejamento dos Estados por meio das reformas administrativas. As instâncias de poder em escala mundial indicam o norte ao Estado e este passa a mobilizar os atores sociais em âmbito nacional e local, cumprindo a função de regulação social. Para consolidar um projeto político-educacional dessa natureza, nesse contexto, os poderes transnacionais criam estratégias e desenvolvem ações multifacetadas sob a coordenação de organismos técnicos e financeiros internacionais. Estes promovem reuniões, encontros, assembléias, conferências e

divulgam documentos contendo diretrizes para orientar as políticas educacionais naqueles países sobre os quais pretendem intervir, como é o caso dos países latino-americanos.

Portanto, em um contexto sócio-histórico em que o imperialismo econômico-cultural dos centros de poder em nível transnacional influenciam as reformas educacionais realizadas pelos Estados latino-americanos e caribenhos, o planejamento realizado nessa instância (que historicamente constituiu-se em um instrumento de intervenção social conforme as necessidades da economia) adequa-se ao atual contexto mundial. O planejamento estatal deixa de estar centralizado nas esferas governamentais e se descentraliza, passando a ser realizado localmente. O Estado, no entanto, confere a direção a seguir e regula as ações locais conforme as orientações de instâncias transnacionais de poder que visam consolidar um projeto de educação globalizado.

3.2 O planejamento como instrumento de articulação entre as esferas globais e locais: um projeto de educação na perspectiva global

A partir da década de 1980, as instâncias de poder transnacionais, como o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), dentre outras, têm cumprido um importante papel na promoção de conferências mundiais e regionais, além de outros eventos, bem como na formulação de documentos, projetos e planos que orientam a reforma educativa dos países da América Latina e Caribe, definindo os compromissos dos países com as políticas internacionais para a educação. É nesse sentido que o documento *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (UNESCO, CEPAL, 1995) traduz a proposta de educação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a qual segue as orientações da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien (Tailândia).

Esse documento, ao lado de outros³⁷, busca pôr em prática o projeto educacional elaborado pelas forças hegemônicas globais para a região latino-americana e justifica a adoção desse projeto, indicando que as políticas educacionais delineadas por essa comissão favorecem um vínculo sistêmico entre a educação e o conhecimento que, por sua vez,

³⁷ Diferentes documentos, projetos e planos orientam a reforma educativa dos países latino-americanos, sendo que autores como Cabral Neto e Araújo (2005), Macêdo (2006), Rodriguez (2006) e Souza (2006) têm realizado consistentes análises dessas fontes documentais. Embora não seja nosso propósito realizar uma análise exaustiva dessas fontes, pretendemos utilizá-las para fundamentar nossas afirmações acerca da articulação de planos que pautam a reforma da educação, de modo que a autonomia conferida às escolas para planejarem as suas ações educativas é acompanhada de novas formas de controle sobre essas ações.

propiciariam o desenvolvimento da região. Revela ainda a necessidade de os sistemas educacionais responderem às demandas sociais de capacitação científico-tecnológica de se tornarem mais ágeis e flexíveis para garantir o uso eficiente dos recursos disponíveis e assim modificar as formas de organização e funcionamento das escolas.

Para tanto, os sistemas educacionais devem manter a sua integração e, ao mesmo tempo, impulsionar a descentralização em nível nacional. A integração é mantida pelo nível central fortalecendo sua capacidade institucional e garantindo que a formação escolar esteja pautada em códigos, valores e capacidades comuns. Por outro lado, devem descentralizar tarefas para o nível local conferindo “[...] autonomia e responsabilidade [...] [às] unidades de ponta para executarem os programas educacionais com pertinência e eficácia na alocação de recursos” (UNESCO; CEPAL, 1995, p. 200).

Compreendida dessa forma, a autonomia conferida à escola para planejar o seu trabalho educativo, consubstanciado no projeto político-pedagógico, é reduzida à execução de programas, para que, assim, as unidades educacionais se adaptem às transformações ocorridas no contexto, funcionem com eficiência tendo em vista as especificidades locais, administrem recursos e se responsabilizem pelos resultados de suas ações. Mesmo assim, ao interagirem entre si, no contexto escolar, os sujeitos que executam as políticas, podem ainda atuar, com certa autonomia, em aspectos como o pedagógico. Por isso, na visão desse documento, torna-se necessário que o Estado controle as ações descentralizadas para que a comunidade escolar não se distancie do que foi decidido externamente ao país e em nível nacional.

Assim, se, por um lado, é conferida autonomia aos sistemas e às escolas para planejarem o seu trabalho, por outro, institui-se formas de controle diferentes daquelas existentes anteriormente (flexíveis, sutis e de preferência internalizadas pelos sujeitos). Modifica-se a concepção de controle, porque se diminuiu a utilização desse dispositivo externo realizado pelos supervisores (pessoas que estariam presentes com maior frequência na escola). Porém, fortalece-se o controle social, o controle dos profissionais sobre os seus pares ou mesmo é requerido o auto-controle por parte das pessoas.

A partir dessa visão, que traduz as concepções neoconservadoras e neoliberais para a educação, o Estado deveria manter-se forte para definir as regras de funcionamento do sistema, e caberia à escola empenhar-se em executá-las, assumindo a responsabilidade pelos resultados obtidos. Vista dessa forma, a dinâmica entre a integração e a descentralização se tornaria um meio para obter os melhores resultados diante do emprego eficaz de recursos. Essa definição externa sobre os fins que devem orientar as instituições de ensino (fixados

independente dos sujeitos sociais e escolares) é compatível com a postura de centralização do poder que caracteriza o Estado burocrático. Como analisa Bruno (2003, p. 27), a constituição de uma rede formada por unidades descentralizadas com autonomia local implica uma forma de organização

[...] do poder que, operando em sistemas de unidades interconectadas, configuram um sistema que pode parecer muito difuso, exatamente porque possui os canais que possibilitam uma elevada concentração de poder. Como os mecanismos de poder dessa nova estrutura são relativamente invisíveis e as hierarquias perdem a forma piramidal e monocrática de antes, a aparência por ela assumida é a de uma democracia participativa.

Esses mecanismos de poder que conciliam a descentralização e a centralização, a autonomia e o controle também podem ser observados em outros documentos que orientaram as reformas educacionais da América Latina, como as recomendações do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PPE), organizado pela CEPAL em colaboração com a UNESCO (em funcionamento no período de 1980 a 2001). O projeto teve como finalidade desenvolver, continuamente, políticas educacionais que influenciassem o desenvolvimento da região, sendo uma referência para as decisões no campo educacional.

Seguindo essa orientação, na IV reunião do Projeto Principal (realizada em Quito, Equador, 1991), destacou-se a necessidade de articular a educação da América Latina e Caribe com as orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos. A pretensão era também criar um novo estilo de desenvolvimento educativo, pois seria necessário tornar os sistemas educacionais eficientes transformando sua capacidade de racionalizar e otimizar o uso de recursos e fortalecer a profissão docente (UNESCO, 2005a).

Com esse fim, o Projeto Principal para a Educação (UNESCO, 2005a) traçou uma pauta com as seguintes recomendações para a elaboração dos planos nacionais de educação dos países da região: seguir linhas estratégicas que articulem educação e desenvolvimento; fortalecer a dimensão democrática e participativa da educação; estabelecer novas alianças que viabilizem a modernização das modalidades de planejamento e de gestão; diversificar as fontes de financiamento da educação, captando e combinando fontes estatais, privadas, não-governamentais, comunitárias e de organismos internacionais de cooperação técnica e financeira.

Com isso, é ratificada a pretensão de criar quase-mercados educativos a partir da imposição de cortes nos gastos com o setor e da necessidade de estabelecerem-se parcerias, especialmente com organizações multilaterais de financiamento e de apoio técnico para a elaboração dos planos nacionais de educação. Essas parcerias que visam ao financiamento da

educação implicam a indução de políticas que disseminam, localmente, as ideologias do capital conforme as suas atuais necessidades históricas. Em consequência, levam a uma desconsideração da participação dos profissionais que vivenciam os problemas educacionais e os estudam nos países em discussão, transferindo as soluções destes para técnicos estrangeiros. A estratégia iria favorecer a implantação de modelos gerais, distantes das especificidades locais, reduzindo, assim, as suas possibilidades de sucesso.

Para promover a modernização que essa política pretendia instituir no campo educacional, a temática da gestão foi colocada no centro dos debates na V reunião do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (UNESCO, 2005b) – realizada em Santiago do Chile, em junho de 1993. Enfatiza-se, nesse debate, a necessidade de transformar a gestão em todos os âmbitos do sistema educacional, visto que, no contexto da reforma educativa, o Estado deve tornar-se um indutor de políticas e controlador de sua implementação. Em razão disso, recomenda que as escolas desenvolvam uma nova concepção de gestão capaz de reconstruir as suas culturas organizacionais.

Para tanto, ainda conforme o projeto (UNESCO, 2005b), a comunidade escolar deve participar da definição de objetivos de aprendizagem compartilhados e da proposição de indicadores para os quais devem convergir as decisões pedagógicas e os recursos. Isso implica a capacidade de elaborar e implementar planos, programas e projetos, estabelecendo ganhos, indicadores de rendimento e procedimentos de avaliação para cada programa e/ou projeto de trabalho. Recomenda-se, para isso, que se utilize o referencial metodológico do planejamento estratégico e que os objetivos da ação educativa estejam articulados a um plano de desenvolvimento institucional que explicita o projeto pedagógico da escola.

Nessa perspectiva, as mudanças que se pretende instituir na cultura das organizações escolares, mediante a concessão da autonomia para as escolas elaborarem seus próprios planos e projetos, têm como parâmetro as organizações empresariais. Recomenda-se, inclusive, um referencial de planejamento que atenda às necessidades dessas organizações, mas não se coloca em evidência o ideal de formação humana e a definição de fins político-pedagógicos que devem caracterizar a educação escolar. Um projeto político-pedagógico elaborado nessas condições se constituiria em um instrumento mobilizador para que os atores escolares definissem os objetivos e as estratégias de ação, em consonância com as diretrizes traçadas externamente à escola, e se comprometessem com os processos e os resultados educacionais. Torna-se-ia, por fim, um instrumento de controle do trabalho escolar, associado a uma multiplicidade de orientações emanadas de diferentes centros decisórios.

Os orientadores das políticas educacionais esperam que a construção do projeto político-pedagógico, a partir do referencial do planejamento estratégico, propicie mudanças nas culturas das escolas para superar a lógica centralista e burocrática, que tradicionalmente orientou as relações interpessoais e interinstitucionais, substituindo-as por relações de natureza empresarial. O gestor escolar era considerado o responsável para motivar as pessoas a construir o projeto político-pedagógico, internalizando uma cultura administrativa caracterizada pela eficácia, pela eficiência e pela flexibilidade.

Entendemos que, em termos de política educacional, não basta que as instâncias de poder em nível transnacional dêem a direção da mudança que o projeto pedagógico deve desenvolver nas culturas das escolas, pois mudar não é algo que acontece de imediato nem para atender apenas a determinações oficiais. Esse é um processo que Torres (2005, p. 442) relaciona a diversos fatores internos e externos à escola, visto que, nesse espaço, coexistem “[...] múltiplos valores, ideologias, crenças, enfim, [...] diferenciadas e contraditórias visões do mundo escolar, assimiladas pelos actores e accionadas em contexto escolar”. É, pois, na confluência de uma multiplicidade de “[...] significados e funções atribuídas à educação, à escola, ao professor e ao aluno, que as lógicas de acção nas escolas adquirem sentido, simultaneamente como ‘veículos’ e como ‘geradoras de cultura’” (TORRES, 2005, p. 442).

A despeito de as instâncias de poder induzirem a direção das reformas educacionais e compreenderem o projeto político-pedagógico como um instrumento de controle do trabalho escolar, entendemos que é interagindo com a diversidade de sentidos existentes nas organizações escolares que as políticas educacionais são implementadas. Assim, embora o poder decisório emane, em algumas situações, da União para as unidades escolares (mantendo-se a estrutura piramidal de poder), na prática, cada unidade responde, de forma diferente, às orientações nacionais.

No Brasil, essa (re)articulação da estrutura de poder entre as esferas nacional e local é realizada pelo Ministério da Educação, responsável por definir as metas e as estratégias políticas para o setor educacional em conformidade com as orientações transnacionais. A reforma da educação brasileira está sendo concretizada por meio de dispositivos legais, dentre os quais destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2000a), e o Plano Nacional de Educação (2001 – 2010), Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2000b).

Tomando como referências essas diretrizes nacionais, os Estados, o Distrito Federal e os municípios devem também elaborar seus planos em consonância com essas orientações nacionais (e transnacionais), adequando-as às especificidades locais. As escolas, por fim,

devem mobilizar e conclamar a comunidade para participar da elaboração do projeto político-pedagógico, tendo o cuidado de contemplar as orientações gerais e as especificidades locais de modo que a escola preserve o seu espaço de autonomia como instituição educativa de ensino.

Assim, o Estado mantém o controle técnico e político sobre o que acontece na escola e sobre o fazer pedagógico dos professores. Descentraliza determinados poderes, mas continua decidindo sobre a distribuição dos recursos, definindo os fins educacionais, os conteúdos curriculares e os sistemas nacionais de avaliação externa (Exame Nacional de Cursos – Provão –, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB) na tentativa de manter o controle ideológico-cultural sobre as práticas e os projetos desenvolvidos nessa instância educativa. O planejamento torna-se, por conseguinte, uma forma de regular a educação e de modernizar o serviço público, garantindo, assim, os objetivos da acumulação capitalista.

3.3 O planejamento e o embate entre projetos antagônicos de educação: os educadores brasileiros e o projeto decorrente de poderes transnacionais

As origens institucionais do planejamento da educação brasileira encontram-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1968), cujo Art. 93 preconiza a destinação dos recursos públicos para o ensino, devendo ser aplicados conforme os planos definidos pelo Conselho Federal de Educação e pelos Conselhos Estaduais de Educação. O Art. 9, que trata das atribuições do Conselho Federal, não menciona a função de planejamento, concebendo-o apenas com a função de previsão orçamentária.

Após 1964, com a instauração do regime político civil-militar, o planejamento passou a ser adotado, em larga escala, em âmbito nacional, de modo a crescer em importância o grupo de economistas que influenciavam o processo normativo da educação no País. Com a promulgação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), Art. 53, definiu-se que é incumbência do governo federal elaborar e executar planos nacionais de educação. O parágrafo único desse artigo indica que os planos devem atender às diretrizes e às normas do Plano Geral do Governo. O Art. 54 estabelece que os sistemas de ensino devem elaborar seus planos, com duração de quatro anos, seguindo as normas e os critérios estabelecidos pelo sistema nacional para que recebam os recursos necessários à sua execução.

Mais uma vez a concessão de recursos estaria atrelada ao planejamento, sendo que este consistia em um instrumento segundo o qual o governo definiria as diretrizes para os

sistemas. A concentração do poder decisório no governo federal e a falta de autonomia das instâncias intermediárias e locais para definirem suas ações deslocavam o foco do planejamento das especificidades da realidade e dos sujeitos históricos. O planejamento consistia, então, em um instrumento deslocado do tempo e do espaço, das condições sócio-históricas, de fins e de valores.

Naquele momento, Mendes (2000) mostrava a necessidade de promover-se uma ampla reflexão e negociação acerca dos rumos da educação nacional. Considerava que uma coordenação eficaz dos mecanismos de planejamento da educação nacional requeria as contribuições dos órgãos centrais e setoriais da educação, bem como de diferentes profissionais, incorporadas em todas as suas fases. Para tanto, Mendes (2000, p. 41-42) defendia que era preciso fixar

[...] uma metodologia baseada na relação dialética entre o poder e a técnica, entre o centro e a periferia, entre a educação e a economia, etc. Sem falar na congruência a ser encontrada entre os dados e os postulados das várias ciências que inteiram a visão do planejador. Basicamente, o planejamento é um processo de homogeneizar coisas heterogêneas, de unificar perspectivas, de fundir a ciência com a práxis, de converter qualidade em quantidade, de nivelar, como diz Raymond Aron, diferentes temporalidades.

Nessa perspectiva, o plano norteador da educação nacional deveria constituir-se em um instrumento de síntese de racionalidades, conhecimentos e desejos. Assim, profissionais de diversas áreas do saber, que atuassem em diferentes instâncias do sistema educacional e da sociedade, junto com os educadores organizados em sindicatos e associações articulariam conhecimentos, definiriam políticas e fins educacionais, considerando os pontos comuns e as especificidades das regiões do país. Desse modo, tornar-se-ia possível integrar ações e estabelecer os nexos necessários entre as instâncias de poder e de saber na construção de um projeto de educação brasileira.

Com o final da ditadura civil-militar, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1998), promulgada em 1988, trouxe para os educadores novos ânimos ao prever, em seu Art. 214, a elaboração do Plano Nacional de Educação. Embora essa Constituição tenha sido redigida em uma época marcada pelo empobrecimento progressivo da população, pela crescente dívida externa e pela crise do petróleo, foi também um período em que as organizações da sociedade civil assumiram, publicamente, a direção do seu futuro. A mobilização de setores sociais e políticos em defesa dos direitos civis, políticos e sociais (como a educação, a saúde, o trabalho, dentre outros) revela a importância dessa estratégia na consolidação de compromissos políticos com esses setores.

Na V Conferência Brasileira de Educação³⁸, realizada em Brasília, em 1988, os educadores fizeram encaminhamentos significativos ante a necessidade do desenvolvimento da educação pública e da redefinição do planejamento da educação do país em bases democráticas. Garcia, W. (2003) considera que as demandas de setores atuantes e organizados da sociedade civil poderiam mobilizar esforços rumo a um novo papel da educação. O planejamento era concebido por Garcia, W. (2003, p. 37) como “[...] um instrumento de arregimentação de uma nova vontade política” que requeria competência técnica, habilidade política e determinação para mudar, tanto a situação da educação quanto os interesses consolidados ao longo do tempo, nessa área, e que resistiam a um (re)direcionamento.

Isso implicaria a incorporação de novos atores ao processo de planejamento. Para Calazans (2003, p. 14), a ação planejadora deveria ser democrática para “[...] tornar-se uma prática social transformadora que se explicita na vida, no trabalho e na sociedade, articulada a teorias que a fundamentam [...]”. Requeria, principalmente, uma visão aprofundada das demandas sociais, em especial as demandas educacionais, assim como a utilização de novos referenciais de planejamento, que propiciassem a participação dos educadores e da sociedade civil, o desenvolvimento de uma ampla visão política e a articulação de meios e de ações para sua concretização.

Nessa ocasião, Kuenzer (2003) também (re)afirma a necessidade de se imprimir uma nova racionalidade ao planejamento da educação no País e de que o Plano Nacional de Educação articulasse diferentes esferas do poder público e da sociedade na negociação de demandas educacionais comuns e específicas para essa área. Contrariando essa perspectiva, a elaboração do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000b) não privilegiou a participação da sociedade nem dos educadores, em especial, mas os interesses do capital transnacional.

Tal como ocorreu na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2000a), na ocasião foram encaminhadas ao Congresso Nacional duas propostas para o Plano Nacional de Educação. Cury (1988) analisa essas propostas que possuíam diretrizes, metas e concepções opostas. A primeira a dar entrada no Congresso, tendo como subtítulo *Proposta da Sociedade Brasileira*, foi elaborada no Congresso Nacional de Educação, 1997, com a pretensão de resgatar o conteúdo e o método

³⁸ Na V Conferência Brasileira da Educação (CBE), foi redigida a Declaração de Brasília, que, juntamente com a Carta de Goiânia, elaborada na IV Conferência Brasileira da Educação, em 1986, continha o eixo que orientou a elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 1.258-C/88, defendido pelo movimento social denominado Fórum em Defesa da Escola Pública. A proposta dos educadores para a LDB tinha como eixos a “[...] universalização do ensino fundamental e a organização de um sistema nacional que, de um lado, assegurasse a articulação orgânica dos diversos níveis e modalidades de ensino na esfera federal, estadual e municipal [...]” e, de outro, a melhoria da qualidade da educação e a democratização da gestão e maior inserção social (BRZERINSKI, 2000, p. 13).

democrático utilizado na construção do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi derrotado na Câmara Federal pela Lei 9.394/96. Esse plano realiza uma crítica da educação e visa ao reordenamento da educação do país pela instituição de uma *ordem democrática*. O Plano Nacional de Educação apresentado pelo executivo, elaborado com representações da sociedade civil, orienta-se pelo ideário neoliberal e opera na perspectiva conservadora da realidade.

Uma vez que se privilegiou esse último plano, em detrimento daquele elaborado pelos educadores e por setores organizados da sociedade civil, com base no exercício da discussão democrática, o Plano Nacional de Educação, retrata em âmbito nacional as propostas expressas em documentos e acordos assinados com os agentes financeiros internacionais. Segundo Brzezinski (2000, p. 10), o MEC procurou “[...] legitimar decisões previamente tomadas, ora desconsiderando a política formulada pela sociedade civil, ora considerando-a de forma pontual, fragmentada ou distorcida, portanto decisões ilegítimas”.

A promulgação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000b) expressa o movimento de descentralização/centralização de poderes articulando planos provenientes das diferentes esferas do sistema educacional (nacional, intermediária e local). Ao considerar, prioritariamente, as orientações contidas nos documentos internacionais, o Plano visa consolidar um projeto de educação com caráter globalizado, de cunho conservador, que garante padrões mínimos de qualidade educacional à população. As forças neoliberais que orientam a reforma atrelam essa qualidade à eficiência nos gastos e não ao desenvolvimento humano, à igualdade de oportunidades para todos os setores sociais. O Art. 2º (BRASIL, 2000b), ao estabelecer que “[...] os Estados, o Distrito Federal, os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes”, estende esse projeto às demais esferas de poder em nível nacional.

Diante dessa perspectiva minimalista que se imprime à educação, os sistemas de ensino oficiais deveriam obedecer “[...] aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola [...]” (BRASIL, 2000b, p. 34). Dentre os objetivos e metas para o ensino fundamental, o Plano estabelece que, no prazo de três anos, todas as escolas devem ter “[...] formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2000b, p. 68).

Tal como o recomendado pelos poderes transnacionais que orientam a reforma da educação na América Latina e Caribe, o Plano prevê não só diretrizes e um currículo

mínimo³⁹, assim como o controle do que é trabalhado nas escolas por meio do “[...] desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2000b, p. 36). Distante de uma concepção que propõe desenvolver profundas mudanças na educação, o Plano Nacional de Educação imprime os princípios da participação e da autonomia como forma de os sujeitos escolares se responsabilizarem pelo trabalho que desenvolvem. Esses princípios, no entanto, correspondem a antigas reivindicações dos profissionais da educação as quais são, nessa particularidade, contempladas parcialmente.

A despeito das críticas que se façam ao Plano Nacional de Educação, não podemos desconhecer que as estratégias de política educacional dele decorrentes abriram espaço para que os sujeitos escolares (e as famílias) participem, localmente, da definição de objetivos e de ações o que implica a co-responsabilidade com a educação escolar. Isso requer mudanças na estrutura da gestão dos sistemas, inclusive das unidades escolares, no sentido de construir propostas pedagógicas que ressignifiquem o trabalho pedagógico e administrativo. A implantação da gestão democrática no âmbito escolar, conforme a orientação do Plano Nacional de Educação, tem propiciado a utilização de diferentes referenciais de planejamento na construção da proposta pedagógica da escola, que expressa as diferentes opções teóricas e políticas dos sujeitos.

Nesse particular, tendo em vista os recentes avanços na área do planejamento, em especial o educacional, Gandin, D. e Gandin, L. (2002) aponta três tendências com filosofias e metodologias diversas: o participativo, o estratégico e o gerenciamento da qualidade total. Essas duas últimas tendências, de origem empresarial, têm sido recomendadas pelas instâncias de poder em nível transnacional como instrumento capaz de conferir eficiência e eficácia ao trabalho educativo, atendendo aos propósitos do projeto globalizado de educação.

No Brasil, estes referenciais têm sido adotados nas escolas como parte de acordos de co-financiamento da educação desenvolvidos com parceria entre o Banco Mundial e o governo brasileiro⁴⁰. Esses referenciais, uma vez que privilegiam uma visão técnica de planejamento, não têm compromisso com a transformação da realidade escolar; ao contrário,

³⁹ Alegando garantir unidade e qualidade ao ensino ministrado em território nacional, o Ministério da Educação instituiu, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Para orientar o trabalho desenvolvido nas escolas, os Parâmetros definem normas gerais para o currículo, conteúdos curriculares mínimos e diretrizes de ação.

⁴⁰ Nesse particular, destacamos o Projeto “Pró-qualidade”, desenvolvido em Minas Gerais a partir da década de 1990, que utiliza o referencial do gerenciamento da qualidade total (acerca dessa experiência, ver Teixeira, 2002b). O Plano de Desenvolvimento da Escola, um projeto do FUNDESCOLA, implantado, nessa mesma década, em estados brasileiros das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, utiliza o planejamento estratégico. Esses modelos de planejamento difundem as concepções ideológicas do Banco Mundial, o seu órgão financiador, no que se refere à educação.

perpetuam relações de dominação nesse âmbito. Portanto, o referencial de planejamento adotado para a construção do projeto político-pedagógico da escola traz implícita uma determinada concepção de sociedade e de educação, que denota os diferentes projetos educacionais existentes na sociedade. O referencial do planejamento estratégico, recomendado pelas instâncias de poder transnacionais, tem sido amplamente difundido nas escolas brasileiras e potiguares como referencial para a construção do projeto político-pedagógico, tendo em vista imprimir mudanças no trabalho escolar.

3.4 O planejamento do trabalho escolar conforme o planejamento estratégico: construção de mudanças?

O planejamento estratégico consiste em um conjunto de providências a serem tomadas pelo gestor para definir os rumos das mudança que se pretende instituir no contexto organizacional ou social. Na visão de Baptista (1995, p. 111), a estratégia é uma forma de implementar uma política, é “[...] a arte de utilizar adequadamente (evitando problemas e potencializando as possibilidades) os recursos físicos, financeiros e humanos. É a escolha de caminhos mais criativos para realizar uma ação, procurando tirar o máximo das condições postas [...]”.

Esse modelo de planejamento opõe-se ao normativo, visto que, conforme Matus⁴¹ (1990), considera as interações dos atores sociais. A partir do referencial do planejamento estratégico, Matus introduz o conceito de situação como forma de explicar a realidade em função da ação e da luta entre os atores em um determinado tempo e espaço social. Para o autor, o planejamento estratégico-situacional baseia-se em complexos cálculos acerca da situação em que o plano é implementado, visando definir as oportunidades de ação, os problemas, os obstáculos organizativos, financeiros e políticos, dentre outros, para desenvolver estratégias de superação e produzir os efeitos desejados na realidade.

Parte-se do princípio de que os atores encontram-se em situação de concorrência; portanto, torna-se importante compreender os pontos de vista dos oponentes para que não se constituam em obstáculo aos fins organizacionais. A busca constante de informações acerca da realidade cultural, política, social e econômica da organização e daquilo que pode influenciar o seu desenvolvimento deve conferir respaldo para a elaboração do plano e para a realização dos ajustes necessários à sua implementação.

⁴¹ O economista chileno Carlos Matus foi ministro da economia do Presidente Salvador Allende e especialista do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD.

Analisando criticamente a planificação estratégico-situacional de Matus, à luz da Teoria Comunicativa de Habermas, Rivera (1992) mostra que esta não prevê a possibilidade de definição da situação a partir de uma mesma concepção de mundo ou a transformação do conflito em cooperação pela via comunicativa. Assim, a ação comunicativa é instrumentalizada para atender às necessidades de quem planeja, pois nem todos os sujeitos são igualmente envolvidos na análise da realidade e na tomada de decisões. A comunicação é reduzida ao que é conveniente àqueles que detêm o poder, não se baseando no diálogo igualitário que possibilita a compreensão mútua.

Para Matus (1990, p. 114), “[...] a única forma de fazer com que a planificação funcione é que responda às necessidades de quem gerencia”. Assim, articulam-se duas formas de planificação: a operacional e a diretiva. A primeira é realizada pelos funcionários da organização com o propósito de aumentar a eficácia das ações, analisando os procedimentos adotados, os resultados esperados, os prazos estabelecidos assim como os recursos necessários. A segunda é desenvolvida pela gerência, a qual, com base nas informações da planificação operacional, procura compreender o que condiciona, restringe e interfere na capacidade de produção ou das ações; explicar as causas dos problemas; definir as estratégias e formular seus objetivos; descentralizar para as instâncias intermediárias de poder a responsabilidade de desenhar, executar, controlar e revisar as operações que concretizam as estratégias.

Desse modo, a gerência é que realiza o esforço intelectual de compreensão da realidade e traça a direção a ser seguida, enquanto os demais colaboram prestando informações e executando os planos. Esse modelo de planejamento parte de uma visão restrita de participação, em que a maior parte das pessoas não decide sobre as concepções que devem orientar suas ações. Portanto, não possibilita o crescimento conjunto nem a mudança da realidade social na direção da justiça, da igualdade de direitos e de deveres, menos ainda concorre para a construção da autonomia organizacional. Isso porque os sujeitos, como um todo, não são instigados a envolverem-se e a comprometerem-se com a compreensão e o enfrentamento da realidade, no sentido de sua transformação.

O referencial do planejamento estratégico tem sido difundido nos sistemas educacionais e nas escolas brasileiras, a partir da reforma educacional da década de 1990, tendo em vista melhorar a gestão, aumentar a eficiência dos gastos e a qualidade do ensino. Esse modelo de planejamento tem como principal característica desenvolver no contexto escolar uma racionalidade pautada na lógica da produtividade e do atendimento às demandas do cliente/cidadão, de inspiração empresarial. Assim, o planejamento estratégico tem sido

disseminado, tanto no Brasil quanto no continente latino-americano, como um modelo capaz de transformar a gestão escolar, partindo do pressuposto que o problema da falta de qualidade no campo educacional se deve à ausência de gerenciamento das unidades escolares.

Assim, conforme mostra Fonseca (2003b), os programas desenvolvidos pelo governo brasileiro em parceria com o Banco Mundial, utilizam nas escolas modelos gerenciais que demonstram ser eficientes em setores econômicos (e na iniciativa privada), podendo isso ocorrer também com outras organizações que consideram semelhantes. Essa é a lógica que orienta os acordos técnico-financeiros firmados entre o Ministério da Educação e o Banco Mundial para executar programas, como o FUNDESCOLA⁴², cujo objetivo seria imprimir uma nova concepção de gestão nas escolas utilizando modelos gerenciais. O referencial do planejamento estratégico é adotado para o desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o principal projeto do FUNDESCOLA, que tem por fim modernizar a gestão e fortalecer a autonomia dessa instituição.

O Plano de Desenvolvimento da Escola tem como princípio a utilização mais eficiente dos recursos e a redução dos gastos, imprimindo às escolas um padrão mínimo de qualidade educacional. Xavier e Amaral Sobrinho (1999) compreendem que a implantação desse plano poderá levar as escolas a superarem a lógica burocrática que a norteia tornando-a uma organização eficaz e de qualidade, mediante a construção de uma nova identidade para as escolas. Isso porque o referencial de planejamento estratégico deverá propiciar a análise dos valores que devem pautar as ações interpessoais, o exame das condições de funcionamento da escola e a definição de estratégias que orientem o alcance dos seus objetivos.

Na prática, a adoção desse referencial de planejamento no contexto escolar tem concentrado na liderança escolar a responsabilidade pela elaboração e execução do PDE. Nesse sentido, cabe à direção da escola e ao grupo de sistematização⁴³ construir os objetivos e as estratégias a serem adotadas⁴⁴, sendo que o restante da comunidade escolar é comunicada

⁴² O FUNDESCOLA é um acordo de financiamento firmado entre o Banco Mundial e o MEC e desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, a partir de 1997, para melhorar a qualidade do ensino fundamental e a permanência dos educandos nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Conforme Fonseca (2003b, p. 37, grifos da autora), “[...] a preocupação nuclear do modelo de gestão é a administração dos meios ou insumos escolares. O objetivo central do projeto é instalar um processo de *desenvolvimento institucional*, estabelecendo estratégias para que as escolas mais pobres possam funcionar, pelo menos, em mínimas condições”. Para a autora, a autonomia é reduzida ao repasse de um pequeno fundo às escolas para que o quadro administrativo tome as decisões necessárias e se responsabilize pelos resultados das suas ações.

⁴³ Equipe formada pela “liderança formal” da escola: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador, secretário (XAVIER, AMARAL SOBRINHO, 1999, p. 25).

⁴⁴ Algumas pessoas são indicadas para tomarem parte em determinados momentos da descrição da realidade interna e externa à escola. Além disso, o grupo de sistematização escolhe alguns líderes e gerentes para

acerca das decisões e chamada para executar e avaliar o que foi planejado. A totalidade da comunidade escolar participa somente para “[...] se obter consenso e promover os últimos ajustes, se necessários [...]” (XAVIER, AMARAL SOBRINHO, 1999, p. 119).

Criticando também o referencial do planejamento estratégico, Gandin, D. e Gandin, L. (2002) entendem que esse possibilita a definição da missão da escola e a sua visão de futuro, o que condiz com uma visão política da educação. Os autores consideram que esse modelo de planejamento “[...] abre perspectiva para o político, mas firma-se no técnico, porque a dimensão política fica restrita em termos de abrangência e em termos de profundidade: não chega às questões sociais amplas [...]” (GANDIN, D.; GANDIN, L., 2002, p. 46-47). O levantamento da situação social, econômica e política realizado pelo grupo de sistematização restringe-se aos fatores que podem favorecer ou limitar o resultado do trabalho escolar. Nessa perspectiva, a comunidade não analisa o papel da escola como parte do contexto social, nem é levada a optar por um referencial teórico-metodológico que conduza ao desenvolvimento de um ideal de educação, de sociedade e de ser humano que oriente as ações do grupo. Isso limita a compreensão política dos sujeitos e o potencial transformador do planejamento sobre a realidade da escola, uma vez que não apresenta, com clareza, o papel que desempenha na sociedade.

O PDE apresenta uma concepção limitada de participação e atualiza a visão burocratizada de planejamento que se caracteriza pela separação entre quem elabora e quem o executa. Nesses moldes, a identidade e os valores definidos nesse plano não expressam a multiplicidade de concepções político-educacionais e de sentidos que permeiam o contexto escolar.

Analisando a implantação do PDE no Estado de Goiás, Fonseca (2003b) mostra que a definição de estratégias pelos líderes escolares, bem como a responsabilização dos gerentes por esta operacionalização, tem fomentado nas escolas uma organização do trabalho que se aproxima da racionalidade taylorista, porque fragmenta as ações escolares em inúmeros projetos desarticulados e com gerências próprias. Quanto aos resultados obtidos, a autora afirma que os dirigentes admitem que a racionalidade propiciada pelo plano tem facilitado a administração física da escola, permitindo concretizar soluções imediatas, como reformas no prédio, compra de materiais e de equipamentos. Por outro lado, os professores reconhecem que as exigências burocráticas aumentaram a carga de trabalho, sem contribuir para o seu

realizarem a primeira revisão do que foi planejado e desdobrar os objetivos e estratégias em metas, indicar os responsáveis pela sua execução, definir prazos e custos.

crescimento profissional, o que poderia levar a melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a aplicação do planejamento estratégico, por meio do Plano de desenvolvimento da Escola, longe de propiciar a transformação das concepções que orientam o trabalho escolar, tem reforçado a lógica burocrática, a hierarquização entre os que definem as estratégias e os que as executam e a fragmentação das ações, embora propicie também melhorias materiais nas escolas em que foi implementado com os poucos recursos que garantem a execução do Plano. Como o PDE está pautado em exigências econômicas, isso implica a redução de gastos com a educação, portanto não teria a pretensão de investir na formação de professores, preparando-os para atuarem como interlocutores na (re)definição de concepções políticas que orientassem o conjunto do trabalho escolar e o processo educativo em sala de aula. Os investimentos na formação docente limitam-se à aquisição de livros, a instrumentos técnicos e utilitários, em detrimento da formação político-pedagógica desses profissionais.

Isso, a nosso ver, restringe as possibilidades de construção da autonomia, visto que essa se expressa na unidade da ação política dos atores escolares, orientados por objetivos e concepções comuns. Conforme Barroso (2006), essa construção baseia-se em compromissos compartilhados; no aumento dos conhecimentos dos sujeitos escolares sobre o funcionamento da organização, sobre as regras e as estruturas que a governam; na formação continuada dos educadores; e em investimentos (financeiros) nas condições de trabalho e na remuneração dos profissionais. Requer, também, a análise e a avaliação das práticas, dos costumes, dos valores e da identidade dos profissionais e da organização, o que demanda deles tempo para reflexão, estudos e diálogo.

Contrariando essa perspectiva, a autonomia que o Plano de Desenvolvimento da Escola pretende consolidar no espaço escolar refere-se unicamente à aplicação de poucos recursos oriundos do governo federal. Não promove a produção de conhecimentos no campo da aquisição de informações e de conceitos, da argumentação, da troca de experiências, nem a reflexão e a segurança necessárias às mudanças naquelas práticas desenvolvidas historicamente, o que proporia novos caminhos para o processo educacional.

A pretensão política da União de alterar os comportamentos dos sujeitos garantindo o repasse de poucos recursos para outras instâncias de poder não significa promover mudança nas concepções que orientam as condutas das pessoas. Embora os comportamentos e as rotinas possam ser modificados, continuam norteados por concepções formadas ao longo da história. Tal como afirma Farias (2006, p. 42), a mudança implica atribuir novos sentidos à

prática e esse processo está para além de “[...] condutas mecânicas nas situações de interação social; além da simples alteração de rotina, da introdução de um novo artefato tecnológico (computador, *fac-símile* etc.) ou mesmo da reorganização das relações hierárquicas num dado contexto institucional”.

Em muitas escolas brasileiras que elaboraram o seu projeto pedagógico, esse não tem se constituído em um instrumento de mudanças nas concepções existentes. Muitas vezes tem sido confundido com o Plano de Desenvolvimento da Escola que tem por fim modernizar algumas práticas burocráticas desenvolvidas na escola, mas não superá-las, tomando como parâmetro a ampla participação, a construção da autonomia escolar. Veiga (2003b, p. 47) esclarece que, quando o projeto escolar é usado como uma forma de implementar os indicadores de desempenho propostos pelas políticas públicas e avaliar os resultados obtidos, ele se torna “[...] um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores”.

O desenvolvimento do PDE nas instituições de ensino tornou-se, pois, a expressão desse controle na escola não podendo ser confundido com o projeto político-pedagógico, visto que este se propõe definir uma direção política para que se institua nova realidade na escola. O PDE, ao contrário, introduz nas escolas um tipo de gestão empresarial, que consolida um projeto de educação globalizada, desvinculada de fins sociopolíticos transformadores da realidade. Na verdade, esse plano visa reduzir custos com a educação e parte do princípio de que esta precisa se modernizar para se adequar às atuais exigências da sociedade global.

Esse contraponto entre a escola elaborar um projeto educativo e este orientar mudanças nesse meio, é analisado por Costa (2003b) quando diz que, apesar de o projeto educativo ter assumido centralidade na literatura das organizações escolares, isso não vem ocorrendo no âmbito da escola. O projeto não tem se traduzido “[...] de forma linear e seqüencial em práticas correspondentes: ter um projeto não significa ser um projeto, nem mesmo construir um projeto” (COSTA, 2003b, p.1327). Isso no sentido das ações planejadas e implementadas propiciarem mudanças nas práticas e nas concepções dos sujeitos escolares.

Contrariando o nosso entendimento (e o de muitos estudiosos da temática), a construção do projeto político-pedagógico tornou-se uma imposição às escolas como parte das políticas de descentralização de poderes e encargos e de responsabilização dos atores escolares pela educação que desenvolvem. Porém, para que se torne um instrumento de transformação do trabalho escolar, é necessário que, dentre outros aspectos, as escolas tenham condições de construir e de se comprometer com uma verdadeira gestão democrática. Esse

tipo de gestão possibilita aos sujeitos compartilharem responsabilidades e demonstrarem criatividade no desenvolvimento da consciência crítica com base em um referencial de planejamento que propicie a construção de mudanças que decorrem da ação-reflexão coletiva. É compatível, portanto, com a perspectiva do planejamento participativo.

3.5 O projeto político-pedagógico na concepção do planejamento participativo: instrumento de construção da autonomia.

Ao contrário da concepção de planejamento analisada anteriormente, o planejamento participativo⁴⁵ tem por fim produzir transformações sócio-educacionais. Os seus defensores partem do princípio de que existe uma hierarquia de valores na sociedade e o projeto pedagógico reflete esses valores em uma época determinada. Historicamente, as práticas educativas desenvolvidas nas escolas têm contribuído para confirmar a sociedade que as produziram, de modo que muitos profissionais consideram a possibilidade de transformação social em determinados aspectos. Nesse sentido, o planejamento participativo consiste em uma proposta metodológica, que tem como objetivo a transformação social por meio do desenvolvimento da consciência crítica (GANDIN, 2002).

Esse segundo modelo de planejamento se insere na perspectiva da gestão democrática da escola, conforme previsto na Constituição de 1988 (BRASIL, 1998) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2000a). A gestão democrática da escola tem como uma de suas estratégias centrais a construção do projeto político-pedagógico elaborado e implementado com ampla participação da comunidade escolar. Assim, esse projeto representa os anseios, os desejos e o ideal de educação que a maioria dessa comunidade visa consubstanciar a partir de uma determinada concepção de homem, de educação e de sociedade.

O planejamento participativo consiste, então, em um referencial político-operacional que tem por fim a transformação social. Para Gandin (2002, p. 28), ele parte de uma perspectiva político-social, de uma leitura de mundo na qual a compreensão da injustiça existente na sociedade e visa a sua transformação é atribuída “[...] à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana”. Conforme esse aporte, o planejamento participativo articula aspectos da política ao processo técnico, assumindo uma proposta de

⁴⁵ As reflexões iniciais acerca do modelo de planejamento participativo, conforme Gandin (2002a), aconteceram no Chile, realizadas por um grupo denominado Equipe Latino-americana de Planejamento (ELAP), composto por pessoas ligadas à UNESCO e à Conferência Episcopal Latino-Americana da Igreja Católica. Esse instrumento serviu basicamente ao planejamento das atividades dessa Igreja, que, na época do Concílio Vaticano II, propunha o desenvolvimento da participação e de uma mudança estrutural no sentido da fraternidade, da solidariedade, da justiça social e da liberdade. Grupos brasileiros ligados à Igreja e/ou às universidades aperfeiçoaram esse instrumento conferindo-lhe maior cientificidade.

futuro para a instituição que planeja em um determinado campo de ação social, como é o caso da educação.

Essa integração entre a dimensão política e a operacional do planejamento organiza-se a partir de um processo configurado por Freire (1987) como ação-reflexão-ação. Pela unidade entre a teoria e a prática, a ação e a reflexão, a subjetividade e a objetividade, torna-se possível a análise das relações sociais e o desvendamento da realidade. Seguindo essa senda, o autor considera ainda que os seres humanos são capazes de valorar, de decidir, de projetar o seu lugar no mundo; portanto, a “[...] relação entre a consciência do projeto proposto e o processo no qual se busca sua concretização é a base da ação planejada dos seres humanos, que implica em métodos, objetivos e opções de valor” (FREIRE, 1987, p. 43).

Uma proposta de mudança, nesse sentido, deve ser sistemática, tendo como pressuposto a reflexão crítica sobre a realidade, visando transformá-la, pois a “[...] *consciência de e ação sobre a realidade* são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação” (FREIRE, 1987, p. 66, grifos do autor). Quando as pessoas dialogam em condições de igualdade e iluminando a realidade com a teoria e a crítica, podem desvelar relações histórico-culturais de dominação existentes na sociedade e interferir nelas, tendo em vista os fins que se pretende alcançar.

Rossa (1993) sugere alguns valores norteadores da experiência das pessoas envolvidas na prática do planejamento participativo: a realidade é compreendida como um processo dialético e dinâmico de ação-reflexão; o trabalho da escola este deve ser pensado como parte do todo social; o grupo é o sujeito do processo de integração e de libertação, portanto todos devem participar das decisões eliminando a divisão entre quem elabora e quem executa o planejamento; a competência científica deve estar a serviço da opção política, constituindo-se, então, em um meio para clarear esta opção e indicar os mecanismos para a sua concretização; e a participação das instituições e dos grupos deve estar orientada para um processo mais amplo de participação social.

Entendendo o planejamento dessa forma, podemos afirmar que a participação medeia o desenvolvimento dos valores e a construção de mudanças sócio-educacionais, visando maior igualdade, justiça e liberdade. Essa discussão (de conteúdo liberal) acerca da importância da participação para a consolidação de mudanças dessa natureza não é recente; remonta a Rousseau, no século XVIII, cujo posicionamento é influenciado por práticas democráticas vigentes na Antiguidade.

Rousseau (1978) considera que os homens são seres iguais e podem recuperar a liberdade natural com a qual nasceram obedecendo às leis que prescrevem em conjunto e em

condições de igualdade para si mesmos. Compreende também que os sujeitos se tornam responsáveis pelo êxito do que definem ao participarem de decisões que orientam o grupo, gozando dos mesmos direitos. Nesse caso, o que afeta a um membro diz respeito a todos que são parte da coletividade.

Analisando o papel da participação na teoria da democracia moderna, Pateman (1992) considera que a função central da participação na teoria de Rousseau é a educação em seu sentido mais amplo, pois, participando, o sujeito desenvolve ações com responsabilidade social e política. À medida que participa das decisões do grupo, o indivíduo se capacita e aprende a distinguir os seus próprios impulsos e desejos do bem comum. Assim, as pessoas consideram os temas e os problemas coletivos para além dos seus interesses porque precisam da cooperação; além disso, protegem seus direitos individuais ao cumprir o interesse público definido com sua participação.

À luz desse referencial, entendemos que elaborar e implementar o projeto político-pedagógico da escola, com base na participação e no diálogo entre os profissionais, possibilita a construção de compromissos coletivos, que tornam claros os fins políticos da educação que orientam a ação transformadora dos sujeitos em seu cotidiano. Sendo assim, as discussões possibilitadas por esse projeto devem colocar no centro das reflexões dos sujeitos escolares as ações que desenvolvem, os valores que as move, a que missão compartilham para, a partir daí, planejar as ações futuras.

A ênfase na participação durante a construção desse projeto torna-o um processo de partilha do poder, de configuração de acordos e de desenvolvimento de compromissos que estabelece um rumo, um norte político para o processo de operacionalização. Tanto o nível político quanto o operacional do projeto são importantes e indissociáveis; enfatizar um ou outro separadamente compromete o potencial transformador do projeto político-pedagógico. Deter-se no nível político implica permanecer no mundo das idéias sem concretizá-las. Privilegiar a dimensão técnica, conforme tem acontecido nas escolas, historicamente, significa agir cegamente, perdendo-se o diálogo crítico entre o que se faz e o que se espera alcançar. Isso torna o planejamento um rol de atividades, uma forma de controle burocrático do que acontece nas escolas e que perpetua as relações de dominação existentes nesse meio.

Em uma perspectiva transformadora, Gandin (1983, 2002 e Vasconcelos (2002) compreendem que o projeto se compõe de três partes: o marco referencial (projeção das finalidades), o diagnóstico (análise da realidade) e a programação (elaboração das formas de

mediação). O marco referencial⁴⁶ é um posicionamento sociológico, filosófico, psicológico e pedagógico sobre o qual se pauta o trabalho escolar. Nessa etapa, os participantes definem a sua identidade: quem são, o que é a instituição e o que pretendem alcançar. Diz respeito aos grandes posicionamentos que norteiam a vida do grupo: a concepção teórica que orienta a ação pedagógica, as formas de organização e as prioridades do trabalho escolar e o nível de participação dos sujeitos.

O diagnóstico está para além da descrição da realidade escolar, mas refere-se à avaliação da distância entre a realidade da escola e a que as pessoas idealizaram. Consiste, portanto, na formação de um juízo acerca do existente a partir dos critérios definidos no marco referencial. Para Vasconcelos (2002), a realização do diagnóstico possibilita determinar as necessidades da organização e as suas possibilidades de ação, sendo que esses dados, juntamente com os fins definidos no marco referencial, formam a base para a programação⁴⁷ das ações com o objetivo de aproximar o real do ideal traçado pelos atores organizacionais.

Todas essas etapas do planejamento encontram-se articuladas de forma que o marco referencial e o diagnóstico conferem clareza acerca do que se deve fazer e do que se pretende alcançar para que as ações sejam programadas. Nas palavras de Vasconcelos (2002, p. 35, grifos do autor), “[...] o *plano de ação* é filho da tensão dialética entre a *realidade* e a *finalidade*”. Portanto, o planejamento consiste em um contínuo processo de reflexão e de

⁴⁶ O marco referencial é composto por três etapas: o marco situacional, em que o grupo descreve e julga o mundo em seus aspectos social, econômico, político, cultural, religioso e educacional; o marco doutrinal, em que o grupo expressa os seus ideais e ambições, “[...] um ponto razoavelmente inamovível que serve de utopia, como força, como orientação. Não pode ser algo inteiramente alcançável, embora não possa se constituir do teoricamente impossível para o homem” (GANDIN, 1983, p. 28); o marco operativo refere-se a um posicionamento acerca do que é adequado para que a instituição seja eficiente na aproximação entre a realidade existente e a idealizada, como deve ser a ação do grupo.

⁴⁷ Gandin (2002, 1983) compreende que a programação é composta por quatro dimensões: as *ações concretas* a serem realizadas (se desdobram a partir da definição de objetivos); as *orientações para todas as ações* (políticas e estratégias), que se referem à atitudes e comportamentos; as *determinações gerais*; e as *atividades permanentes*. As necessidades apontadas pelo diagnóstico possuem características variadas e a satisfação delas acontece por meio da combinação dessas dimensões. As *ações concretas* modificam a estrutura existente e têm duração limitada, respondendo a necessidades que exigem ações desenvolvidas a médio (objetivos gerais) ou curto (objetivos específicos) prazo. Consistem em atividades, como a realização de cursos, a construção de prédios e a organização de conteúdos curriculares. As *orientações para a ação* ou políticas visam modificar as atitudes e os comportamentos das pessoas, conferindo unidade ao grupo; portanto, não se esgotam e são responsabilidade de todos. Por exemplo: valorizar a confiança mútua, propiciar reflexões sobre a realidade, desenvolver a participação, a mudança de atitudes e de comportamentos das pessoas. As políticas são especificadas e vivenciadas por meio da definição de estratégias. As *atividades permanentes* mantêm o funcionamento da instituição, são ações repetitivas e bem definidas, também chamadas de rotinas, cuja coordenação está a cargo da direção. Por exemplo: a realização de conselhos e atendimento na secretaria. Por fim, as *determinações gerais* são deliberações tomadas a partir de necessidades reconhecidas no diagnóstico e referem-se a todos ou a alguns setores da organização. Trata-se de normas e regras de ação, tais como: todos os professores devem apresentar seus planos de aula nos primeiros quinze dias do mês; as decisões sobre carga horária serão tomadas coletivamente.

comunicação a partir dos quais são realizados ajustes nas ações tendo em vista aproximá-las de uma determinada concepção de ser humano, de sociedade e de educação.

Assim, o planejamento participativo consiste em uma metodologia que atende às necessidades específicas da área social, em especial da educação, uma vez que considera o ser humano em sua complexidade, promove a troca de experiências, a construção dialógica de acordos, valores e crenças e o posicionamento dos profissionais acerca de um referencial teórico-metodológico que norteia a educação. Traz consigo um potencial de construção do ser humano e de “[...] uma sociedade verdadeiramente humana. O processo de humanização fica, sempre, como o horizonte visível da luta pela emancipação do ser humano” (VALE, 1999, p. 70).

É assim que a construção do projeto político-pedagógico propicia a reflexão crítica sobre a realidade, partindo da análise das práticas existentes na organização escolar. A reflexão é uma característica eminentemente humana. Ferreira (1986, p. 1471) define-a como “fazer retroceder, desviando da direção inicial”, “mudar de direção voltando; retroceder, recuar”, “deixar ver, revelar”, “causar reflexão”. Por sua vez, a palavra reflexão significa o “ato ou efeito de refletir(-se)”, “volta da consciência, do espírito, sobre si mesmo, para examinar o seu conteúdo por meio do entendimento, da razão”. Entendemos, pois, a reflexão como o exame sistemático de uma realidade, a análise de dados provenientes de uma observação, do contexto sócio-histórico, de experiências anteriores do sujeito a fim de propiciar um julgamento que oriente as ações futuras. Nesse sentido, a concretização de um projeto requer contínuos processos reflexivos para analisar as condições concretas em que se apresenta a realidade, o desempenho das pessoas envolvidas, os recursos físicos e humanos disponíveis e as necessidades e possibilidades de ação, tendo em vista alcançar objetivos previamente estabelecidos.

Schön (2000) esclarece que o processo de reflexão pode acontecer tanto durante a realização de uma determinada ação (*reflexão na ação*) quanto após o término desta (*reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação*). A *reflexão sobre a ação* constitui-se em uma reconstrução mental da ação vivenciada, enquanto que a *reflexão sobre a reflexão na ação* ultrapassa esse processo, buscando conformar a ação futura. Portanto, entendemos que a implementação do projeto político-pedagógico implica a *reflexão sobre a reflexão na ação*, uma vez que, conforme explica Alarcão (2005), ao reconhecer a importância desses conceitos para a formação de professores, esse processo “[...] leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na

acção ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções.”.

Desse modo, como analisa Gadotti (2001, p. 34), o projeto revê sempre o existente para, a partir dele, instituir uma outra coisa, mas

[...] não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte.

Por isso, o exame crítico e contínuo das práticas, dos métodos, dos valores, da história da instituição, enfim da cultura da organização escolar, reforça os aspectos que os sujeitos julgam importantes para o seu trabalho e (re)direciona outros em função do que consideram importante. É um processo de construção de inovações no contexto escolar tendo como finalidade promover mudanças nas concepções e nas práticas cotidianas das pessoas, ou seja, em aspectos da cultura instituída.

Assim, a construção de inovações e de mudanças propiciadas pelo projeto político-pedagógico, elaborado com base no planejamento participativo, constitui-se em uma prerrogativa dos sujeitos autônomos que (re)pensam a sua realidade e desenvolvem os meios de concretizar o que idealizaram. A relação entre o projeto político-pedagógico, a participação e a autonomia escolar é ressaltada por autores como Gadotti (2001), Neves (2001), Silva, J. (2002), Veiga (2001; 2006), Costa (2003b), dentre outros. Ao construir o seu projeto, os sujeitos não só definem as regras que regem o coletivo e a sua identidade ou edificam/reforçam a sua autonomia; eles também (re)constroem as relações e as práticas escolares e desenvolvem significados para nortear a ação comum. Isso lhes confere consciência das possibilidades e da capacidade do grupo de levar adiante um projeto coletivo de educação.

Desse modo, Veiga (2006, p. 15) compreende que os sujeitos escolares se tornam mais do que executores das políticas definidas pelos órgãos centrais e intermediários do sistema educacional, visto que adquirem “[...] uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola”. Ao assumirem, intencionalmente, essa atitude ao (re)planejar o trabalho da escola como um todo, os sujeitos desenvolvem três eixos básicos da autonomia, que se articulam entre si: o administrativo, o financeiro e o pedagógico.

O eixo administrativo refere-se à gestão, às relações da escola com a comunidade escolar e ao sistema educacional. Segundo Veiga (2006, p. 17), a “[...] autonomia

administrativa representa um espaço de negociação permanente por parte dos atores mais diretamente envolvidos. É pela participação, pela intervenção e pelo diálogo que a autonomia se constrói e se internaliza”. Os profissionais da escola exercem a sua autonomia administrativa ao definirem formas de participação no contexto escolar; ao articularem o projeto político-pedagógico com outros planos e programas da escola; ao constituírem o Conselho escolar como um órgão consultivo, deliberativo e fiscalizador; ao desenvolverem formas de controle e de avaliação do trabalho escolar e ao edificarem critérios próprios de organização desse trabalho.

O eixo financeiro, por sua vez, diz respeito à gestão dos recursos provenientes dos sistemas aos quais as escolas estão vinculadas e àqueles captados por elas próprias, tendo em vista concretizar as ações programadas no projeto político-pedagógico. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.396, de 20 de dezembro de 1996, Art. 12, inciso II, os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de “administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros” (BRASIL, 2000a, p. 24). Essa autonomia assegurada pela Lei é parcial porque a escola administra alguns recursos a ela repassados, mas o órgão central do sistema educativo mantém para si a gestão de pessoal e outras despesas.

É importante que o poder central assuma o financiamento da educação; entretanto, além de o repasse de verbas para as escolas ser insuficiente para a manutenção de uma educação de qualidade, ainda tem sido acompanhado da imposição de uma série de condições que restringem a utilização dos recursos conforme as necessidades da organização. Além disso, esse repasse tem propiciado o aumento do controle burocrático nas escolas comprometendo o desenvolvimento de ações que consolidam a sua autonomia pedagógica.

A autonomia pedagógica da escola está associada à liberdade relativa dos sujeitos em proporem e concretizarem uma determinada concepção de educação, que considera as orientações do sistema educacional e as relações econômicas, políticas e culturais por meio das quais a escola articula-se com a sociedade e com os educandos. Neves (2001, p. 104), analisando esse eixo, mostra que “[...] está estreitamente ligado à identidade da escola, à sua missão social, à clientela, aos resultados e, portanto, ao projeto político-pedagógico em sua essência [...]”.

O eixo pedagógico da autonomia encontra-se interligado aos demais que prestam suporte para o desenvolvimento das ações político-pedagógicas necessárias à elaboração, implementação e avaliação do projeto educativo. Veiga (2006) explicita os aspectos que este eixo engloba, entre os quais destacamos: definição dos objetivos educacionais; seleção e organização dos conhecimentos curriculares; introdução de metodologias inovadoras;

avaliação de desempenho docente e discente; decisões acerca da concepção, execução e avaliação do currículo; organização de pesquisas, estabelecimento de cronogramas, calendários e horários; capacitação de docentes e técnicos; e análise do impacto das ações previstas e desencadeadas.

Um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação social e as relações escolares, com o desvendamento de relações de dominação nesse contexto e com a construção da autonomia deve tomar como referencial o planejamento participativo. A participação igualitária dos sujeitos em sua construção e implementação possibilita que sejam definidos compromissos comuns e se identifiquem os meios de intervenção na realidade escolar. A construção de significados, nesse sentido, propicia a construção da autonomia pedagógica, administrativa e financeira que sustenta o contínuo processo de (re)planejar o trabalho educativo necessário à implementação do projeto político-pedagógico.

3.6 A implementação e a avaliação do projeto político-pedagógico

Tal como a elaboração do projeto político-pedagógico, a fase de implementação constitui-se em um processo complexo que requer reflexão, diálogo, intercâmbio e disposição para promover contínua redefinição nas concepções e nas ações conforme as vivências dos sujeitos. Isso porque o contexto escolar é dinâmico, influenciado pela sociedade e pelo sistema educacional, pela diversidade de valores históricos e pelas motivações dos sujeitos escolares que tornam impossível, na elaboração do projeto, a previsão das variáveis que interferem na realização do que é planejado. Portanto, conferir vida ao projeto requer contínuas adaptações e reformulações.

No que se refere à complexidade dessa fase, Pressman e Wildavsky (1998, p. 55) advertem que a implementação do planejado em circunstâncias comuns apresenta sérios obstáculos, sendo custoso apreciar a dificuldade de fazer com que o ordinário aconteça. Os autores consideram a implementação como “[...] um proceso de interacción entre la fijación de metas y las acciones engranadas para alcanzarlas”. Subirats (1994) entende que o ato de implementar coloca-se para além de executar um programa, visto que o termo executar traz uma conotação de automatismo distante do que acontece na realidade. Assim, a implementação não se reduz ao alcance de objetivos, vez que está sujeita às situações que distanciam os sujeitos daquilo que programaram.

Entendemos que a implementação do projeto político-pedagógico é um contínuo processo de reflexão e de ação dos atores escolares orientados por objetivos, por políticas e por estratégias que norteiam a atuação sobre a realidade escolar. Conceber a implementação como um processo implica reconhecer que as reflexões e as ações dos sujeitos se sucedem e se interconectam para alcançar os fins propostos. Nesse particular, Pressman e Wildavsky (1998) admitem que estudar a implementação “[...] exige compreender el hecho de que secuencias de acontecimientos aparentemente sencillas dependen de cadenas complejas que ejercen una interacción recíproca. Por tanto, cada parte de la cadena debe construirse teniendo las demás a la vista” (PRESSMAN; WILDAVSKY, 1998, p. 58).

Essa interação em cadeia complexa dos acontecimentos implica a necessidade de coordenar as ações, cabendo ao coordenador impulsionar e articular as pessoas no desenvolvimento de tarefas de modo que as ações sejam orientadas para um mesmo fim. Pressman e Wildavsky (1998) consideram que a implementação de um programa ou de uma política requer sempre uma coordenação porque é necessário que alguém propicie aos atores reconsiderarem as suas diferenças, negociarem acordos, mesmo que isso implique alterações no que foi planejado. Nessa percepção dos autores, coordenar significa conseguir o que não se tem a priori, criar unidade entre as pessoas, fazer com que cumpram as suas tarefas. Significa ainda impulsionar as partes para que atuem da forma desejada, e no tempo conveniente, tendo em vista os propósitos que foram definidos.

No que se refere ao projeto político-pedagógico, entendemos que cabe tanto à direção escolar quanto à equipe de coordenação pedagógica exercer a função de coordenar o esforço humano coletivo para consolidar os objetivos, as políticas e as ações previstas por meio de um processo de gestão democrática na escola. Esses profissionais precisam desenvolver o seu plano de trabalho em conformidade com o projeto e levar os diversos segmentos com os quais trabalham diretamente a também fazê-lo. Também precisam promover contínuo processo de reflexão e de avaliação das ações para que aquelas já realizadas não se distanciem das concepções e dos métodos definidos coletivamente. Devem, ainda, impulsionar as pessoas a realizarem as tarefas previstas no momento apropriado, prestando o suporte necessário para isso.

Implementar o projeto político-pedagógico, tendo a gestão democrática como princípio, requer que os profissionais construam espaços de diálogo, de investigação da realidade, de trabalho coletivo e de formação continuada. Apesar de as ações desempenhadas pelos profissionais e demais membros da comunidade escolar se apoiarem reciprocamente, elas guardam especificidades. Padilha (2005) lembra que cabe à direção criar os mecanismos

e as condições para envolver a todos na elaboração e na implementação dos objetivos e estratégias previstos; ao coordenador pedagógico cabe organizar sua equipe para cumprir, da melhor forma, o que foi estabelecido no projeto, articulando o seu desdobramento em planos de curso, plano curricular e plano de ensino, bem como executar e avaliar o processo de planejamento.

Padilha (2005) também apresenta o papel dos demais membros da comunidade interna e externa à escola na implementação do projeto, sugerindo a participação dos pais de alunos na programação de eventos, no estudo da realidade assim como se vinculando aos colegiados existentes na escola; os alunos devem ser ouvidos nos assuntos que lhes dizem respeito; as associações de bairro e entidades comunitárias podem contribuir como parceiras nas atividades curriculares e extra-escolares; os professores implementam o que definiram, elaboram os planos curriculares, de curso, de ensino e de aula tendo o projeto como referência e comprometendo-se com a sua execução.

Dar vida ao projeto da escola requer uma ação articulada entre a organização escolar e o órgão administrativo a que está vinculada. Assim, os técnicos da Secretaria de Educação devem conferir condições e prestar o suporte necessário para que as organizações escolares desenvolvam o horizonte educacional que se propõem. Conforme Padilha (2005), compete aos membros da equipe técnica da Secretaria de Educação fazer a ponte entre as diretrizes do sistema e o projeto da escola, capacitar os diferentes segmentos para participarem do planejamento escolar, criar as condições institucionais para a construção e o desenvolvimento do projeto político-pedagógico.

É dessa forma que tanto o sistema quanto a escola devem estar voltados para a melhoria da qualidade do trabalho educativo e para o atendimento às necessidades do educando. Na escola, a coordenação do projeto é responsável por criar sinergias de modo que não haja distanciamento entre o que é planejado, executado e avaliado nas ações orientadas pelo projeto político-pedagógico, sob pena de as pessoas não se comprometerem com a sua efetivação. Nesse sentido, Villas Boas (2006, p. 181) considera que planejar o trabalho pedagógico para que outra pessoa o realize retira “[...] do executor suas possibilidades de domínio sobre o processo de trabalho, de comprometimento com o mesmo e de senti-lo como algo prazeroso e gratificante”.

As mesmas pessoas que, exercitando sua relativa autonomia, planejam uma proposta de intervenção na realidade escolar devem continuar exercendo a capacidade de decidir coletivamente. As dificuldades suscitadas por aspectos do cotidiano escolar (falta de tempo, imprevistos, trâmites burocráticos, cansaço causado pelo prolongamento das jornadas de

trabalho) e por práticas culturais que não se coadunam com o trabalho coletivo (individualismo, comodismo, imediatismo, centralização de poderes, hierarquização) devem ser superadas coletivamente, possibilitando, assim, o desenvolvimento de novas aprendizagens. Para isso, tanto o processo discursivo quanto o apoio teórico-metodológico auxiliam na superação das contradições que afetam as pessoas e o grupo.

É preciso que, no processo de planejar, executar e avaliar suas ações, os sujeitos escolares identifiquem as razões que os levaram aos resultados obtidos na intervenção sobre a sua realidade, de modo que não repitam os equívocos, e os pontos positivos sejam ressaltados para melhorar as futuras ações. Avaliando os seus êxitos, as suas dificuldades e os seus fracassos, as pessoas tornam-se aptas a (re)definir novos objetivos e planejar as ações subseqüentes, aprendendo, assim, com as suas vivências.

Segundo Browne e Wildavsky (1998), a implementação e a avaliação do planejado são complementares: a avaliação tem por função mostrar, da forma mais ampla possível, os objetivos alcançados, o porquê disso e as conseqüências das ações desenvolvidas. Portanto, a avaliação refere-se à causa dos resultados, e a implementação à utilização do conhecimento causal para guiar as ações futuras. A avaliação do projeto político-pedagógico tem por fim orientar o processo decisório no que se refere às próximas ações dos sujeitos escolares. Assim, a implementação do projeto se constitui em um processo dinâmico e permanente de “[...] diagnosticar, planejar, repensar, começar, recomeçar, analisar e avaliar” (VILLAS BOAS, 2006, p. 182).

Esse processo é permeado pelas pautas culturais existentes na organização e na sociedade, pelas opiniões e pelos valores dos sujeitos, pelas demandas sociais que influenciam as negociações e os resultados obtidos. Nesse (re)pensar da prática educativa, os sujeitos estarão também se (re)pensando e, dessa forma, (re)construindo suas subjetividades, suas identidades e a cultura da escola.

Distante dessa perspectiva, a concepção burocrática de avaliação tem como objetivo medir, comparar, classificar e hierarquizar as pessoas e as suas ações. Avaliar reduz-se, então, a verificar se as ações programadas foram realizadas conforme as orientações, constituindo-se em um exercício autoritário de poder. Contrapondo-se a essa concepção de avaliação, Afonso (2003, p. 44-45, grifo do autor) explicita que, sendo a escola uma organização educativa complexa, e, como tal,

[...] norteada pelos valores do *domínio público* e prosseguindo ideais democráticos, a avaliação não pode ser um instrumento de controlo ou uma mera fonte de poder, como se a avaliação visasse apenas objectivos administrativos e gerencialistas, ou,

ainda, objectivos de regulação social e de controlo político-burocrático. Ao contrário, a avaliação educacional (seja a avaliação pedagógica das aprendizagens dos alunos, a avaliação profissional dos professores, a avaliação institucional das escolas ou, mesmo, a avaliação das políticas educacionais) deve visar sobretudo objectivos de desenvolvimento pessoal e colectivo, ou seja, deve estar prioritariamente ao serviço de projectos de natureza mais emancipatória do que regulatória.

Nessa perspectiva emancipatória, a avaliação do trabalho educativo orientado por um projeto político-pedagógico (planejado e desenvolvido) marcado pelo trabalho coletivo de sujeitos autônomos está para além do controle das ações e da reprodução da realidade. Deve possibilitar o incremento da qualidade do trabalho escolar assim como reforçar a participação e a autonomia dos sujeitos, requerendo, portanto, uma compreensão de avaliação compatível com esses fins. Tal como pensa Villas Boas (2003, p. 186), compreendemos que a avaliação formativa⁴⁸ corresponde a um paradigma que tem por fim promover a ação avaliativa “[...] mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, etc. [...]”, capaz de subsidiar a implementação do projeto político-pedagógico das escolas.

Essa avaliação apóia o desenvolvimento escolar em todas as suas dimensões e abrange todos os sujeitos escolares contribuindo para o desenvolvimento tanto do educando quanto do educador. Está pautada em um processo de reflexão sobre a aprendizagem, seja dos profissionais da escola na implementação do projeto educativo, seja do professor e do aluno na sala de aula, considerando os objetivos definidos, a situação atual e o progresso grupal ou individual em várias circunstâncias.

Conforme Villas Boas (2003), a opção pela avaliação formativa expressa-se no projeto educativo, justificando a sua adoção, definindo as tarefas e as pessoas a serem avaliadas, as finalidades e os procedimentos adotados, assim como a forma como os resultados serão registrados e utilizados. Por isso, é preciso avaliar se a própria avaliação está cumprindo os seus propósitos de contribuir para o desenvolvimento do trabalho educativo, pautada em objetivos claros e desdobrando-se em outros planos devidamente registrados, analisados e reformulados.

Partindo também desse ponto, Afonso (2005) ressalta a importância da explicitação dos critérios de avaliação para que essa modalidade de exame da realidade não funcione em prejuízo dos alunos e das classes sociais mais vulneráveis. Esse tipo de avaliação pauta-se no recolhimento de informações utilizando uma pluralidade de métodos: observação do cotidiano escolar, entrevistas, provas, auto-avaliação, trabalho em grupo além de outros procedimentos. Dessa forma, procura-se analisar a realidade sob diversos ângulos, buscando compreender as

⁴⁸ A avaliação formativa se distingue da somatória pelos seus propósitos e efeitos

suas possibilidades e fragilidades para, então, aprendendo com as próprias ações, traçar estratégias de enfrentamento dos problemas desencadeados no desenvolvimento do trabalho educativo.

No que se refere a esses problemas, Perrenoud (1999) considera que, no processo de avaliação do trabalho escolar, os sujeitos podem se deparar com uma série de obstáculos que comprometem as aprendizagens efetuadas, tais como: quantidade insuficiente de informações; descontinuidade e inadequação da regulação das ações; objetivos das ações e das intervenções não explicitados; falta de tempo para resolução dos problemas; acúmulo de microdecisões e dispersão contínua dos profissionais entre diversas questões. Situações dessa natureza comprometem não só as aprendizagens efetuadas pelos sujeitos como também os resultados obtidos na execução nos demais planos que se desdobram a partir do projeto político-pedagógico da escola.

Esse projeto deve ser cumprido em médio prazo e traz as linhas gerais do trabalho escolar. Deve ser desdobrado em outros planos, nos diversos setores de trabalho, a serem cumpridos em médio e em curto prazo. Conforme Gandin (1983), normalmente todos os setores da escola são norteados pelo marco referencial do projeto político-pedagógico, mas cada um deve realizar o seu próprio diagnóstico para determinar as necessidades específicas. A partir daí, cada grupo de trabalho desenvolve uma programação condizente com essas necessidades. Como revela Veiga (2006, p. 12),

[...] compete aos docentes, à equipe técnica (supervisor, coordenador pedagógico, diretor, orientador educacional) e aos funcionários elaborar e cumprir o seu plano de trabalho, também conhecido por plano de ensino e plano de atividades. É por esse caminho que vamos construindo o planejamento participativo e a estratégia de ação da escola.

Construindo ações planejadas pela escola como um todo, em particular as de cada setor, refletindo e aprendendo com suas próprias ações, os sujeitos tornam-se capazes de mudar a realidade escolar e, aos poucos, reconstruir a cultura da organização. É planejando, implementando e avaliando as suas ações que eles refletem sobre a sua realidade e desenvolvem novos sentidos para orientar a ação educativa. Modificar as práticas, os valores e as crenças estabilizados e consagrados pelos costumes no cotidiano escolar e lançar-se à construção de novas concepções culturais requer coragem e determinação para, nas palavras de Gadotti (2001, p. 37), arriscar-se na construção “[...] da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente”. Isso implica romper com o instituído de tal modo que as pessoas da escola se tornem “[...] atores e autores [...]” dos seus próprios caminhos.

No contexto das políticas educacionais para a América Latina, o projeto político-pedagógico, longe de ser considerado um instrumento de transformação da realidade escolar, é concebido como uma forma de mobilizar a comunidade escolar para executar um projeto de educação globalizado, proposto por instâncias transnacionais de poder, adequando-o às especificidades locais. O referencial de planejamento utilizado para pensar o trabalho escolar pode inserir os sujeitos na lógica de manutenção de relações históricas de dominação ou possibilitar a construção de mudanças na prática educativa, marcadas pela participação e pela conquista da autonomia escolar.

Em contraposição a esse projeto de educação global, que visa modernizar as práticas educativas conforme as atuais necessidades do sistema econômico capitalista, o projeto educativo que os educadores brasileiros progressistas almejam deve ser produto de uma ampla discussão nacional desenvolvida por diferentes setores organizados da sociedade. Pauta-se em práticas democráticas e transformadoras que atendam às demandas culturais, sociais, políticas e econômicas da maioria da população do País. Consideramos que o referencial do planejamento participativo é o que melhor responde a esses anseios, pois se sustenta na ampla participação dos sujeitos nas decisões, possibilitando a construção de sentidos comuns que conferem um norte à ação coletiva.

A construção do projeto político-pedagógico, nesses moldes, ao possibilitar o desenvolvimento de sentidos comuns e pensar sistematicamente as estratégias para alcançar os fins propostos, torna-se um instrumento capaz de transformar a realidade escolar. A concretização desse processo de transformação idealizado coletivamente esbarra em dificuldades de diversas ordens (política, cultural, econômica, pessoal) por parte daqueles que o vivenciam. Apesar disso, refletindo, (re)planejando, executando e avaliando as próprias ações e concepções, os sujeitos podem efetuar as aprendizagens necessárias para alcançar os seus objetivos, assim como construir/reforçar a autonomia escolar.

CAPÍTULO 4 A ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ASCENDINO DE ALMEIDA: AS MULTIFACES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

No âmbito do Município de Natal – RN, o sistema educacional e as escolas articulam-se para implementar as reformas educativas propostas para os países da América Latina a partir da década de 1990. Tal como previsto no Plano Nacional de Educação, foi elaborado o Plano de Educação do Município de Natal seguindo os preceitos nacionais. Além disso, como parte desse conjunto de reformas, foi promulgado o Plano de Carreira, Remuneração e Estatuto do Magistério, que estabelece para os educadores novos parâmetros de atuação. Entretanto, a implantação das políticas educacionais serão confrontadas por pressões populares e dos educadores.

Como parte integrante do Sistema Municipal de Ensino, os profissionais da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida procuram adequar-se às modernizações propostas para as escolas da rede. Ao responder a tais modernizações, consideram tanto o sujeito concreto com o qual trabalham quanto as suas próprias necessidades. De modo que a cultura construída na organização mediará esse processo e as relações que acontecem nesse meio, interferindo, inclusive, nos usos que os sujeitos fazem do espaço escolar.

4.1 Os atores escolares ante os ditames da reforma educacional (década de 1990)

A partir dos anos de 1990, os governos brasileiros passaram a produzir e a implementar uma série de ações políticas que traduzem acordos bilaterais firmados para orientar a educação da América Latina, conforme os ditames neoliberais. Nesse particular, Pérez Gómez (2001) insiste que essas políticas educacionais fomentam a descentralização de poderes e de encargos da União para as escolas e para a sociedade assim como a competitividade entre as instituições para incrementar a sua produtividade e melhorar os resultados educacionais, reduzindo, porém, os investimentos no setor.

Por esse viés, o autor mostra que a educação é tratada como uma mercadoria e que as instituições escolares tendem a deixar de cumprir a sua função educativa porque o mercado reproduz as desigualdades socioeconômicas, transformando-as em desigualdades pessoais e profissionais definitivas. Além disso, ressalta que as exigências do mercado não consideram valores éticos nem educativos, mas a rentabilidade das ações fazendo com que os objetivos de curto prazo se convertam no objetivo central das instituições escolares à custa do desvanecimento dos pressupostos humanistas na educação.

Essa postura é corroborada por Rosar e Krawczyk (2001, p. 39), para quem a reforma educacional desenvolvida pelos países latino-americanos, em particular o Brasil, é influenciada pela economia de mercado, que define não só novos papéis para os atores educativos mas também

[...] novos valores de socialização, na busca não apenas de uma nova distribuição de competências entre o Estado e a sociedade, mas também, e não menos importante, a construção de novas representações nos atores a partir da internalização da necessidade de novas relações sociais ancoradas em critérios fundados nas práticas competitivas, individualistas, privatizantes e, portanto, essencialmente mercadológicas.

As políticas que estão sendo introduzidas no contexto educacional não atendem às necessidades dos educandos nem dos educadores; tampouco podem prescindir destes. Por isso, a sua implementação é aceita em determinados aspectos e contestada em outros, porque nem sempre considera a realidade escolar nem as crenças que movem as pessoas. Essas políticas visam imprimir determinadas concepções que servem aos propósitos do capital, implicando também em fazer concessões às categorias profissionais. Por outro lado, certas concessões ressignificam determinadas aspirações dos educadores a fim de convencê-los a aderir aos princípios que orientam a reforma educacional.

Os profissionais da educação estão atentos às transformações, em escala mundial, que influenciam a vida das pessoas em âmbito local, percebendo também as repercussões nas relações existentes na própria escola. Por isso, na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, os educadores entrevistados reconhecem que as políticas educacionais instituídas no país e na rede municipal de educação em Natal – RN têm a influência de instâncias transnacionais de poder. Eles compreendem que a forma como essas políticas são impostas às escolas deve-se ao fato de o Estado estar comprometido com as orientações de organismos financeiros internacionais em função da sua dívida externa (LEONOR, 2006; LETÍCIA, 2007; ALICE, 2006).

Essas professoras consideram também que muitas inovações trazidas pela reforma não atendem às necessidades do aluno com quem trabalham nem prestam o devido apoio ao desenvolvimento do trabalho educativo. Como mostra Alice (2006), as políticas educacionais brasileiras

[...] sofrem a influência externa. A gente sabe que existem interesses políticos, econômicos, porque desde o início que a gente estuda a história da educação, desde a época da colonização, a gente sabe que há os interesses políticos que perpassam todas essas mudanças, que existem os interesses dos grupos dominantes. As

mudanças que acontecem na educação são interesses de alguém e este alguém a gente tem que ter bem claro.

Nós trabalhamos, eu tenho esta clareza, para a classe popular, mas, as mudanças que acontecem na educação, ao longo da história, não atendem aos interesses do povo. A gente vê o currículo, a carga horária [...].

Tal como demonstra a educadora, sabemos que o distanciamento entre as políticas educacionais e o trabalho escolar deve-se à diversidade de interesses de classes (a classe dominante e a dos supostos beneficiados da educação pública) em âmbito geral. Por isso, tornou-se possível que as políticas educacionais fossem definidas fora do País e incorporadas pelos poderes nacionais, sem que houvesse uma discussão prévia abrangendo os educadores organizados em associações e sindicatos, o que tornou essas políticas, em certa medida, incompatíveis com as prioridades e as posturas políticas dos atores escolares. Assim, as políticas educacionais brasileiras continuam pautadas na centralização do poder, no autoritarismo dos dirigentes dos sistemas, o qual se traduz nas determinações burocráticas para as escolas.

É provável que essa separação entre quem decide e quem executa as políticas educacionais influencie o envolvimento dos professores. Como bem interpreta Hargreaves (2002, p. 126), os professores comprometem-se a implementar as mudanças que consideram “[...] consistentes com suas próprias crenças educacionais e sociopolíticas”. Se as mudanças não atendem a esses requisitos, os profissionais, conscientes de suas responsabilidades, podem não se sentir comprometidos com a execução das políticas. É o que podemos concluir dessa afirmação de Alice (2006):

[...] Como vem de cima para baixo, quando o professor toma conhecimento e ele parece dizer: ‘Eu não existo, eu não tenho espaço dentro dessa organização, então, eu vou fazer do meu jeito. Conforme eu quero fazer [...]’. Quando acontecem as mudanças não se vê a estrutura da escola, o espaço físico, se realmente essa escola tem condições [...].

A gente tem que ter compromisso com o cidadão público. Sempre acontecem mudanças [...] e a gente está vendo cada vez mais a educação indo lá... o buraco está cada vez mais profundo. Não vai ser só através do decreto que as coisas vão acontecer, eu acredito na mudança, ela tem que estar acontecendo no chão da sala de aula, vinda do professor.

Na verdade, não podemos esquecer que, embora a direção da reforma educacional seja instituída, os sujeitos que a executam são seres de cultura, de crenças, de sentimentos, que não mudam seus posicionamentos ao sabor de instituições autoritárias, mas conforme suas próprias concepções e suas crenças socioculturais, políticas, religiosas e educacionais. A educadora evidencia, desse modo, qual o seu compromisso e com quem está comprometida.

Esse é, portanto, o foco a partir do qual esses profissionais da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida interpretam e implementam as políticas educacionais. Estas, apesar de serem impostas por lei, não são executadas cegamente, mas submetidas à reflexão considerando a realidade escolar, suas condições materiais e humanas e as crenças dos sujeitos que a compõem.

Conforme Lima (2001), entre a produção normativa e a sua execução no contexto escolar existe um longo percurso em que a mensagem produzida originalmente pode submeter-se a alterações, sendo interpretada de maneiras diversas. O autor considera ainda que as escolas produzem regras próprias tanto para garantir ou gerar respostas alternativas à normatização burocrática quanto para preencher espaços não regulados. Para tal alcance, os atores definem os seus próprios objetivos, interesses e estratégias de enfrentamento das adversidades.

Tornou-se evidente nesse estudo que existe, por parte dos profissionais da Escola Municipal Ascendino de Almeida que participaram da pesquisa, um sério compromisso com o sujeito concreto com o qual convivem, diante de quem se sensibilizam, dadas as condições de desumanização a que estes estão submetidos. Por isso, selecionam aspectos das políticas que correspondem às crenças e aos objetivos da sua realidade específica, tendo em vista os compromissos, os significados construídos internamente e a postura teórico-política que assumiram. Quando necessário, criam mecanismos para contornar o autoritarismo dessas determinações legais que, na maioria das vezes, são interpretadas (e até questionadas) a partir de objetivos e crenças próprias. Nesse sentido, Sofia (2007) ressalta:

Vem uma mudança da Secretaria, a gente questiona, mas, a gente não fica só questionando. Quando a gente tem a oportunidade de participar dessa decisão, a gente quer participar e, o tempo todo, a gente briga por isso, mas quando chega a coisa já pronta, a gente vai lá reclamar. Mas também, nesse ínterim, a gente procura ajustar a escola a essas mudanças, porque a gente entende que faz parte de um sistema, você não pode bater de frente com o sistema, você pode *furar o bloqueio* e *procurar o seu espaço* dentro do sistema, agora bater de frente com ele não, porque o sistema é o sistema, você tem que seguir as normas. Agora, tem hora que fica meio difícil.

Sendo a escola parte de um sistema, é necessário que se mantenha integrada ao todo, o que não impede que os profissionais venham a *furar o bloqueio* e *procurar o seu espaço* sempre que houver necessidade de firmar suas próprias crenças e objetivos, considerando os compromissos assumidos como educadores. Não há como negar que esse tipo de interferência acontece, por vezes, mas sempre tentando evitar o confronto direto com o sistema que representa o controle do Estado. Isso porque, conforme Poulantzas (1980), o Estado detém o

uso legítimo da repressão, da força e da ideologia, contribuindo para organizar um consenso de certas classes em relação ao poder público.

Mesmo reconhecendo que determinados aspectos das políticas educacionais não vislumbram as reais necessidades do aluno com quem trabalham, Sofia (2007) considera que também estão ocorrendo inovações importantes na educação, impulsionadas por alguns governantes (em âmbito federal e local) que revelam a intenção de implementar melhorias nesse setor. Assim, identifica alguns aspectos que impulsionam mudanças na escola onde trabalha:

Não que não tenha vindo deles, mas, no sentido de que eles sentem essa pressão popular, porque a população está carente, ela está gritando, ela não suporta mais políticas inoperantes, [...] viver nessa miséria social e cultural. Isso aí está fazendo com que emane da população uma sede de democracia, de qualidade nas instituições públicas, de um modo geral.

Entendemos, pois, a partir desse pronunciamento, que a pressão popular consiste em uma condição de mudança social que, a longo prazo, pode impulsionar conquistas significativas em direção à construção de uma sociedade mais democrática. Sofia (2007) também reconhece que há, por parte de alguns dirigentes, uma real vontade política de empreender melhorias em benefício de todos, a exemplo da composição de quadros de pessoal bem mais qualificados para atuarem nas várias áreas de conhecimentos.

Assim compreendida, a reforma educacional não é movida apenas por diretrizes internacionais mas também pela capacidade política e técnica das pessoas e pelas pressões locais provenientes de setores organizados da sociedade, inclusive aquelas feitas pelos educadores que possuem um papel importante na implementação das políticas educacionais. Nesse caso, também não se pode prescindir da vontade política dos dirigentes no exercício do poder em âmbito nacional e local, vez que eles próprios definem a forma como as diretrizes devem ser implantadas de modo a se converterem em melhorias para a educação.

Para Sofia, (2007), certas “[...] decisões que chegam parecem que ouvem, assim, um pouco, o eco dos anseios que estão postos para a educação [...]”, dentre as quais a vice-diretora identifica: “[...] material, a questão da autonomia da escola [...], apesar de que ela não é o sonho que todos nós queremos. [...] o que essa escola tem recebido de material impresso, de revistas, de catálogos, [...] verbas federais para a formação de professores [...]” (SOFIA, 2007). Assim, apesar de as decisões políticas não serem tomadas conforme o desejo das pessoas, podemos identificar conquistas importantes. Ainda que o conceito de autonomia

tenha sido ressignificado, ocorre certa abertura para a tomada de decisões, diferentemente do que se registrou ao longo da história.

Os profissionais da escola entrevistados consideram que o governo federal tem enviado, para a instituição, material de boa qualidade, e que as políticas de descentralização financeira têm propiciado a aquisição de materiais didático-pedagógicos, conforme as necessidades de aprendizagem dos educandos, e de livros para a formação de professores, o que antes não acontecia. Letícia (2007) e Sofia (2007) destacam ainda que a Secretaria Municipal de Educação de Natal tem investido na formação continuada dos profissionais da rede; contudo, consideram que esta não tem contribuído para efetivar mudanças nas práticas profissionais porque se pauta na realização de eventos esporádicos. Por outro lado, ressaltam que esses eventos têm possibilitado a análise de decisões tomadas na escola e a conscientização dos professores acerca da necessidade de estudar, de planejar e de pesquisar.

Sofia (2007) também identifica, como decorrência dessas políticas, uma atuação mais competente por parte das pessoas que estão à frente da Secretaria Municipal de Educação. Não obstante, admite que persiste ainda, como característica marcante, o distanciamento entre o sistema e as escolas: as relações permeadas pelo mando e pela obediência. Isso impede que “[...] os técnicos de ensino [...] [tenham] um contato maior com as escolas para saber como acontecem as coisas [...]” antes de tomarem determinadas decisões.

Relações assim, marcadas pelas assimetrias entre os interlocutores, fincam suas raízes na cultura. Aidar, Brisola, Motta e Wood Júnior (1995), analisando a cultura organizacional brasileira, buscam na história as bases que justificam as desigualdades no poder e a hierarquia que marcam as organizações no País. Os autores consideram que os traços culturais têm origem no modelo colonial a que o Brasil foi submetido: baseava-se na monocultura, sustentada pela escravidão negra, em que o Senhor possuía um amplo domínio sobre terras e gados, exercia um grande poder político sobre as pessoas residentes ao redor da *Casa Grande*. Em algumas situações, ao senhor de engenhos seguiu-se o cafeicultor e, posteriormente, o grande industrial (como em São Paulo, por exemplo), sem que se rompesse o poder de mando que distanciava os chefes de seus subordinados. Assim, mesmo organizações que “[...] recentemente passaram por processos de modernização do modelo de gestão, fundamentados em princípios de racionalidade administrativa, continuam apresentando forte [...] [separação] entre grupos hierárquicos” (AIDAR, BRISOLA, MOTTA, WOOD JÚNIOR, 1995, p. 50).

Sob a influência dessas raízes histórico-culturais, persiste, nos sistemas educacionais, tanto os locais quanto o nacional, a separação entre quem orienta as concepções e a execução das decisões, entre os superiores e os subordinados, pois as definições gerais continuam sendo

oriundas da esfera central. Em decorrência, a descentralização de poderes e a autonomia escolar são outorgadas; na prática, constituem-se em objeto de tensão e de conflitos, que devem ser superados para que produzam mudanças.

O que de fato observamos é que o instituído não é suficiente, tal como analisa Alice (2006), “[...] as leis são importantes, mas, para que haja realmente educação, é preciso a participação de todos [...]”. Letícia (2007) também considera que os educadores devem manter-se à frente das decisões na área educacional: “[...] os professores, os diretores, junto com os técnicos, para depois chegar a uma instância maior, mas, na realidade, muitas vezes a decisão já vem de cima [...]”. A reforma educacional brasileira da década de 1990, que é marcada por essa característica (inclusive por articulações externas internacionais e nacionais), suscita o embate na esfera local, significando que a reforma não pode ser implementada à revelia dos atores escolares. Por parte destes, existem compromissos, crenças e culturas que influenciam as suas ações, da mesma forma que as pressões sociais e a dos educadores também interferem no modo como as políticas educacionais são implementadas. Isso tem possibilitado algumas conquistas no cotidiano escolar, principalmente no que se refere à autonomia, embora a relação com o sistema educacional ainda seja marcada por características burocráticas.

4.2 Gestão municipal e a reforma educativa no Município de Natal – RN: o Plano Municipal de Educação e o Plano de Carreira, Remuneração e Estatuto do Magistério

O Plano de Educação do Município de Natal, RN, segue as orientações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2000a), e no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2000b), documentos legais que contemplam o projeto educacional proposto por organismos multilaterais de poder para a educação na América Latina, em particular no Brasil.

A literatura recente sobre a educação brasileira (BRZEZINSKY, 2000; PINO, 2000; DOURADO, 2008) dá conta de que a Lei 9.394/96 desconsiderou as propostas debatidas democraticamente pelos educadores articulados em entidades representativas, principalmente os sindicatos e as associações acadêmico-científicas durante as décadas de 1980 e 1990⁴⁹. De modo semelhante ao que aconteceu com o Plano Nacional de Educação, visto que neste

⁴⁹ O processo de elaboração e a trajetória para aprovação da Lei 9.394/96 são tratados nos textos de Pino (2000) e de Lobo e Didonet (2000). Cury (1998) trata da formulação do Plano Nacional de Educação.

prevaleceu o projeto que se contrapôs ao dos educadores críticos, que não foi marcado pela participação da sociedade nem, de modo particular, dos educadores, seguindo, assim, as orientações internacionais para o setor da educação.

O Plano Municipal de Educação (NATAL, 2005), que segue a mesma trilha, traduz em âmbito municipal as políticas nacionais para a educação e estabelece metas para o Ensino Fundamental. Entre estas, destacamos a redução dos índices de reprovação das escolas municipais em 50%, no período de 2005 a 2009; a implantação gradativa do ensino em tempo integral; o fortalecimento de parcerias com instituições públicas e privadas; a assessoria para a elaboração e para a implementação de uma Proposta Pedagógica para as escolas da rede municipal até 2007; a reelaboração e implementação das orientações curriculares com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais; a garantia de padrões mínimos de qualidade na estrutura física das escolas; a criação de bibliotecas, de laboratórios de informática e de salas de leitura nas escolas até 2010; e a definição do processo de avaliação e de monitoramento das escolas da rede municipal como instrumentos para diagnosticar e avaliar o ensino-aprendizagem.

No que se refere ao magistério da Educação Básica, o Plano traça as seguintes metas: garantir a implementação do Plano de Carreira, Remuneração, Salários e Estatuto do magistério; assegurar 20% da carga-horária para planejamento das aulas, avaliações e reuniões pedagógicas; consolidar programa de formação permanente e continuada para educadores; incentivar a elaboração e a divulgação de produções científicas e artístico-culturais; instituir, a partir de 2006, o regime de tempo integral para educadores; e instituir o sistema de avaliação de desempenho e qualificação dos professores da educação. Para que essas metas sejam cumpridas, a Prefeitura Municipal de Natal espera ampliar os recursos orçamentários destinados à educação, passando de 25%, em 2005, para 30% até 2011 (NATAL, 2005).

Tal como proposto pelas diretrizes transnacionais e nacionais, o Plano Municipal enfatiza a garantia de padrões mínimos de qualidade tanto para a aprendizagem quanto para as condições dos prédios escolares. Esses padrões ainda estão distantes de alcançar o nível de justiça social almejado para os educandos das classes sociais menos abastadas, os quais deveriam ter acesso a uma educação que considere suas especificidades socioculturais e que possibilite uma igualdade de oportunidade para que se apropriem do saber historicamente produzido, podendo, assim, refletir sobre as condições socioeconômicas e políticas em que vivem e construir uma existência digna de qualquer ser humano.

Segundo Dias, S. (2006), chefe do Departamento de Arquitetura da Secretaria Municipal de Educação, a Prefeitura está investindo na construção e na reforma das escolas, observando o propósito de *fazer bem-feito*, para que a população seja atraída e reconheça a qualidade dos prédios escolares. A exemplo do que acontece com a Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, a prefeitura está investindo na construção de bibliotecas, de salas de leitura e na aquisição de equipamentos de informática, benefícios que se destinam a todas as unidades escolares. Espera-se, dessa forma, que esse projeto político-educativo traga melhorias para a prática pedagógica e, em consequência, para a formação do cidadão, conforme as necessidades da sociedade global e informacional.

Na concepção de Escolano (1998), a arquitetura escolar materializa um sistema de valores e expressa um conjunto de significados que abrange símbolos culturais, estéticos e ideológicos conforme o período histórico. Nesse sentido, apesar das modificações que estão sendo implementadas nas escolas do Município de Natal, o seu projeto arquitetônico segue os valores que norteiam a escola moderna, tendo sido concebido com o intuito de separar, hierarquizar e disciplinar as pessoas por meio da organização do espaço. Esse projeto, conforme Escolano, (1998, p. 23), vem se mantendo funcional, ao longo do tempo, apenas com “[...] ações de reciclagem que não afetam essencialmente o programa arquitetônico original”.

Assim, as inovações introduzidas na arquitetura das escolas municipais de Natal – RN visam adequá-las às necessidades da sociedade global e informacional, o qual requer que um determinado conjunto de conhecimentos, antes restrito a uma minoria, coloque-se acessível a todos. Além disso, sabemos que as melhorias produzidas nos prédios escolares em Natal decorrem de pressões por parte da população que reivindica como legítimo o direito de estudar em escolas com boas condições físicas e materiais. Contudo, as inovações arquitetônicas, ainda que importantes em termos ambientais, não têm em vista propiciar mudanças nas relações interpessoais e de poder e na cultura escolar, possibilitando uma maior interação entre os que fazem essa comunidade.

Afora a melhoria dos prédios, e tendo em vista alcançar os padrões mínimos de qualidade requeridos atualmente da escola, a Prefeitura Municipal de Natal tem contratado professores com Formação Superior e realizado convênios com Universidades e com o Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy para promover a formação em serviço dos profissionais da rede de ensino. Assim, obteve, em 2004, melhorias significativas: 76,6% dos professores adquiriram formação superior. Em 2005, 12% dos docentes do ensino fundamental concluíram o curso de especialização, 20% concluíram o curso de mestrado e

apenas 0,1% o de doutorado (SOARES; SOUZA, 2006). No que se refere à Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, todo o corpo docente e técnico-pedagógico concluiu o Ensino Superior. Em 2007, 47% desses profissionais haviam concluído cursos de Especialização em diversas áreas.

A elaboração do projeto político-pedagógico das escolas municipais tem como objetivo mobilizar os atores escolares a buscarem os meios para implementarem as definições nacionais e municipais (leis, decretos, diretrizes e normas) no cotidiano escolar. Dando um balanço no Sistema Municipal de Educação de Natal, Sales (2006) informa que, em junho de 2006, das 72 escolas da rede municipal de educação de Natal, 20 (28%) estavam na fase inicial de elaboração, 12 escolas (17%) finalizavam essa etapa do projeto e 40 (55%) já o executavam. Essa educadora esclarece que, a princípio, a equipe do Departamento de Ensino não conseguiu articular-se o suficiente a fim de oferecer o suporte necessário para que as escolas municipais elaborassem e implementassem sua proposta pedagógica. Assim, o Departamento de Gestão Escolar, responsável pelo acompanhamento da implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), sugeriu às unidades de ensino-aprendizagem que contratassem consultorias para subsidiar a elaboração do projeto político-pedagógico com os recursos provenientes desse Plano.

Temos constatado teoricamente (SILVA, T., 2003; DE ROSSI, 2004), e na prática, que as escolas não têm uma cultura caracterizada pelo desenvolvimento de projetos próprios. Historicamente, essa tarefa ficou restrita a outras esferas de poder e a Secretaria Municipal de Educação de Natal não foi capaz de propiciar o suporte humano e teórico-metodológico necessários a esse empreendimento político-pedagógico. Além disso, para que o projeto político-pedagógico se constituísse em um instrumento de transformação da realidade escolar, que fosse além do cumprimento burocrático de uma determinação externa à escola, precisaria ser desenvolvido por profissionais autônomos, que agissem coletivamente para alcançar objetivos próprios. Sem esse suporte, que visa superar as relações históricas de dependência entre as escolas e as demais instâncias dos sistemas de ensino, torna-se difícil superar esse tipo de relações.

O Plano Municipal de Educação em Natal propõe metas referentes ao financiamento do trabalho escolar e à gestão democrática, que descentraliza determinados poderes e encargos. Ao mesmo tempo, define formas de controle sobre o que acontece na escola mediante a instituição de sistemas de informação gerenciais e de avaliação interna e externa (NATAL, 2005), uma vez que se tornou necessário garantir que os sujeitos escolares

implementassem o que foi acordado fora de sua esfera de atuação e que buscassem formas de alcançar os resultados previstos.

Nessa situação, a gestão consiste em um dos pilares da reforma educacional, sendo instada a promover a autonomia da organização escolar como uma de suas principais tarefas. Deve também superar as estruturas administrativas centralizadas e burocráticas que marcam a história da educação brasileira. No que se refere à autonomia, os objetivos e as metas contidas no Plano de Educação do Município de Natal enfatizam o eixo financeiro prevendo a descentralização de recursos para a manutenção do ensino em nível escolar. Quanto ao eixo administrativo-pedagógico, destacamos o apoio à elaboração e à implementação do projeto político-pedagógico e do regimento escolar, assim como a dinamização de órgãos colegiados (NATAL, 2005).

Em todas as unidades da rede municipal de educação de Natal, conta-se com um Conselho Escolar, isso porque, segundo a Resolução nº 003/01 do, Conselho Municipal de Educação, Art. 11, o Conselho se constitui em um componente da organização conhecida como Unidade Executora⁵⁰, de forma que se têm privilegiado as funções administrativas e financeiras desse conselho em detrimento das pedagógicas. Referindo-se a esse colegiado, Sales (2006) reconhece que não é atuante em todas as escolas, mas, paulatinamente, estão ocorrendo mudanças nesse sentido, de modo que o Setor de Gestão tem trabalhado no sentido de esses conselhos escolares passarem a discutir também as questões relacionadas com o ensino-aprendizagem e o projeto político-pedagógico.

A despeito dos esforços despendidos pelos educadores, as mudanças em direção à conquista da autonomia por parte das unidades escolares são lentas e requerem um trabalho consistente da Secretaria de Educação como um todo, prestando o devido apoio. Para tanto, esse órgão gestor precisa rever as relações existentes em seu interior, e com as escolas, principalmente no que se refere à comunicação com estas últimas e entre elas mesmas. Nesse sentido, deve ampliar a participação dos atores escolares na reflexão sobre suas práticas e na negociação das metas educacionais do município, oferecendo suporte teórico-metodológico, emocional e material para que as pessoas se lancem em um processo de conquista da autonomia escolar.

A promulgação da Lei nº 058, de 13 de setembro de 2004, que dispõe sobre o Plano de Carreira, Remuneração e Estatuto do Magistério do Município de Natal (NATAL, 2004),

⁵⁰ Conforme o Art. 10, inciso III, a Unidade Executora é “[...] responsável pela administração dos recursos transferidos pelos órgãos Federais, Municipais e recursos advindos da comunidade, entidades privadas e provenientes de campanhas escolares [...]”.

abriu um espaço de discussão e de planejamento na escola que deve ser reconhecido e ocupado inteligentemente, considerando-se que, por tal benefício, os professores dispõem agora de duas horas semanais para planejamento coletivo na escola. Além disso, também conseguiram a aprovação do calendário escolar com quatro dias anuais para o planejamento. Mas vale ressaltar que, embora seja essa uma grande conquista, a carga horária concedida é ainda insuficiente para o desenvolvimento de um trabalho em que as decisões são tomadas coletivamente e as ações refletidas, analisadas e planejadas da mesma forma.

As Diretrizes para as Escolas Municipais de Natal (NATAL, 2006) estabelecem, também, os dias em que as reuniões pedagógicas devem acontecer. Nessas ocasiões, os professores de Artes, de Educação Física e de Informática trabalham com as turmas dos demais professores, sendo que, a cada dia da semana, o grupo de um determinado ano de escolaridade se reúne para planejar coletivamente.

Diante dessa estratégia de planejamento, entendemos que um trabalho escolar orientado pelo princípio da autonomia requer uma dinâmica dialógica e reflexiva que possibilite aos sujeitos analisarem a realidade e proporem soluções, acompanhando e avaliando suas ações orientadas por objetivos comuns. Assim, apesar de a Lei nº 058/04 garantir um espaço para o planejamento no horário de trabalho do professor, este não é suficiente para a vivência de um contínuo processo de reflexão coletiva que consolida a prática de planejamento-execução-avaliação das ações pedagógicas.

Ao mesmo tempo, em muitas escolas da rede municipal de Natal, nas quais não se visualiza uma cultura de planejamento e nem de reflexão coletiva consolidada, as pessoas não utilizam esse espaço para refletirem sobre a ação pedagógica no cotidiano. Relatando o que ocorreu em uma reunião promovida pela inspeção escolar, Sofia (2007) assim se pronuncia:

A gente escutava nas reuniões: 'Na minha escola, ninguém está planejando' [...] Outro diz: 'Eu não sei para que horário de planejamento'! Ora, você ouvir um negócio desse! Eu olhava e perguntava: Eles não estão vendo, não? Isso é gritante! Vocês é que tem que se articular. Você faz parte da Secretaria, vamos marcar uma reunião. Cadê a reunião com os coordenadores pedagógicos para se ouvir sobre o funcionamento das escolas, das dificuldades, para ver o que está dando certo? Não teve nada disso [...].

Pelo que podemos depreender desse pronunciamento, no conjunto das escolas municipais, não existe uma cultura caracterizada pela reflexão coletiva nem pelo planejamento; tampouco a Secretaria de Educação tem demonstrado essa importância e orientado as ações escolares nessa direção. Isso decorre, provavelmente, do fato de o principal modelo administrativo que orienta as ações dessa instituição e das escolas ser o burocrático.

Esse é um modelo que, segundo Lima (2001), desconsidera a importância dos conflitos diante de uma estrutura rígida e departamentalizada, em que cada setor desenvolve um tipo de atividade, à revelia dos demais. Se houvesse uma ação integrada, o setor de inspeção se articularia com o responsável pela assessoria às escolas tendo em vista alcançar objetivos comuns e promover a qualidade do serviço educativo na rede escolar.

Ainda que a definição de que um dia letivo seja dedicado ao planejamento decorra de uma conquista dos educadores, em algumas escolas da rede essa inovação deve ser melhor compreendida e discutida. Durante muito tempo, as soluções para os problemas educacionais do sistema municipal ou das escolas eram originadas da União. No momento em que é exigida da Secretaria de Educação uma postura de fomento à autonomia e que se requer maior participação da comunidade escolar, constata-se que determinados setores não estão preparados para propiciar às escolas suporte para funcionarem com qualidade social e política.

Conforme Sofia (2007), o “[...] setor de Ensino Fundamental não fez uma única reunião conosco; os momentos em que a gente se encontrou foi com a inspeção escolar, sobre escrituração escolar, avaliação de calendário, a questão da greve”. Provavelmente, esteja ocorrendo, nas escolas municipais de Natal, o que Lima (2001) atesta estar acontecendo na administração pública de muitos países, a qual se rege pelo modelo burocrático, em que se acentua o controle sobre as ações escolares em detrimento de outras dimensões da prática pedagógica mais relacionadas com a racionalização das ações, como o suporte ao planejamento escolar.

Em um momento em que se reconhece a necessidade de fomentar a autonomia escolar, esta precisa ser construída a partir de parâmetros acordados coletivamente, para que as ações dos sujeitos convirjam para um mesmo fim. Entendemos que a determinação dos fins políticos da educação, por si só, não torna as pessoas autônomas, por isso, é necessário que a Secretaria Municipal de Educação incentive os sujeitos escolares a desenvolverem as competências necessárias para tanto. Na compreensão de Barroso (2006) o reforço da autonomia escolar implica no desenvolvimento de planos, na construção de competências (que possibilitem aos sujeitos definirem coletivamente objetivos, organizarem o trabalho escolar, planejarem e implementarem suas atividades assim como gerirem recursos), na transferência de recursos bem como na monitoração externa e avaliação interna das ações implementadas.

Afirmar que as unidades escolares possuem autonomia relativa implica compreender que esta não pode desenvolver o seu trabalho à revelia do sistema, tampouco retira do sistema educacional a responsabilidade de prestar o suporte necessário ao desenvolvimento do

trabalho educativo. Mas significa que ambas as instâncias devem se responsabilizar em conjunto pela construção de uma educação escolar de qualidade. Nesse sentido, o papel de controle do trabalho escolar desempenhado pela Secretaria de Educação está para além de, simplesmente, verificar o que foi ou não executado, mas acarreta compartilhar responsabilidades na implementação e (re)definição de ações.

Distante dessa perspectiva, o Plano de Carreira, Remuneração, Salários e Estatuto do Magistério (NATAL, 2004) embora tenha trazido conquistas aos trabalhadores da educação, como a incorporação de gratificações aos salários, o incentivo para a progressão nos estudos, também instituiu novas formas de controle do trabalho escolar, como a avaliação do desempenho docente. Essa aferição utiliza como parâmetro as diretrizes nacionais de educação e, dessa forma, procura garantir que os profissionais não se afastem do que foi acordado para a área da educação em nível transnacional.

Uma outra conquista da Lei Complementar nº 058 (NATAL, 2004) consiste no fato de que a progressão funcional dos profissionais do magistério municipal (conforme os Artigos 10 e 11) acontecerá tanto por níveis, ou seja, por grau de formação, quanto por classe, sendo a progressão designada por letras que vão de A a P. Nesse processo, vale esclarecer, avalia-se o desempenho e a qualificação do profissional. O Art. 16 determina que a promoção por classe dar-se-á pela avaliação anual do desempenho e da qualificação profissional e o Art. 17 explicita o que nesta será considerado: “[...] o cumprimento dos deveres, a eficiência no exercício do cargo, o permanente aperfeiçoamento e atualização [...]” (NATAL, 2004, p. 11).

Essa concepção de avaliação não tem sido bem aceita pelos professores, pois, anteriormente, a promoção era considerada um direito conquistado por tempo de serviço e atualmente é concedida por *mérito*. Minerva (2007) assim se refere às inovações introduzidas pelo Plano de Carreira: “[...] está no documento do sindicato: você vai *ganhar* a sua letra, que era a promoção horizontal de tantos em tantos anos. Antigamente, de dois em dois anos, você ganhava uma letra, 5%. Agora você vai ter que mostrar serviço para ganhar essa letra e você será avaliado”.

A professora utiliza-se do termo *ganhar*, não no sentido de um presente ou de uma conquista dos profissionais da educação, mas na perspectiva de introdução, no contexto educacional, de práticas de gestão próprias do domínio empresarial, que substituem direitos e que integram a lógica da competitividade do mercado. Essa forma de regulação educacional, representada pela avaliação, segue preceitos do neoliberalismo, com base nos quais o Estado subordina a escola pública a interesses econômicos e institui práticas de concorrência e de prestação de contas dos resultados escolares.

Para Afonso (2001, p. 26), o Estado tem pressionado essas instituições por meio de exames nacionais em que predomina “[...] uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos”. O autor adverte também para o fato de que essa forma de avaliação segue a concepção do gerencialismo aplicado às instituições e aos serviços do Estado, e se baseia em dados “[...] de natureza quantitativa, porque é isso que facilita a medição, a comparação e o controle de resultados” (AFONSO, 2003, p.47).

A avaliação nacional do ensino fundamental denominada Prova Brasil (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007), realizada em 2005, segue esses parâmetros. Adotando o marco teórico-metodológico do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), examina habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática⁵¹. A prova tomou como base as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o que há de comum nos currículos das unidades da Federação. Os resultados foram divulgados aos profissionais e à sociedade para permitir aos dirigentes e aos educadores “[...] um olhar qualitativo sobre as redes e cada estabelecimento de ensino [...]” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007).

A Prova Brasil produz informação sobre os níveis de aprendizagem demonstrados pelos alunos por unidade escolar e por rede de ensino. Conforme os dados desse exame, mostrados na Tabela 3, o Município de Natal e a escola Municipal Professor Ascendino de Almeida obtiveram resultados que ficaram abaixo da média nacional.

Tabela 3 – Resultado da avaliação da Prova Brasil em Português e Matemática – Comparação entre a Média Nacional e as Escolas Municipais de Natal – 2005

Especificação	4ª série (5º ano de escolaridade)	
	Língua Portuguesa	Matemática
Média Nacional – Escolas Municipais	171,09	178,66
Escolas Municipais de Natal	150,12	158,69
E. M. Ascendino de Almeida	146,84	153,50

Fonte: INEP/MEC – Secretaria Municipal de Educação de Natal

⁵¹ , Conforme o INEP (2007), as competências e habilidades são definidas em unidades e “[...] agrupadas em tópicos que compõem as matrizes de referência de cada área. Essas matrizes estabelecem um conjunto de habilidades cujo domínio é esperado de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental [...]”, atualmente do 5º e do 9º anos de escolaridade.

Conforme o INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007), a média nacional em Língua Portuguesa foi classificada como crítica (125 a 175 pontos) enquanto que a de Matemática ficou no nível considerado intermediário⁵² (175 a 250 pontos). No que se refere aos resultados do Sistema Municipal de Ensino de Natal e da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, os pontos obtidos situam-se na escala considerada crítica, nas duas disciplinas. Segundo Oliveira e Destro (2005), diversos autores têm atribuído o mau desempenho dos educandos em avaliações nacionais, como a Prova Brasil, ao modo como a reforma educacional vem sendo implementada. Esta responde aos imperativos neoliberais e integra um conjunto de políticas educacionais caracterizadas como prescritivas, homogeneizantes e centralizadas no Estado, não afetando os problemas estruturais dos sistemas de ensino brasileiros marcados historicamente pelo fracasso escolar. E uma vez que as avaliações externas exprimem relações hegemônicas entre as instâncias global e local, como parte de um projeto de educação globalizada, elas não atendem às especificidades e às necessidades da educação nacional.

A distância apresentada entre a média nacional e os resultados das escolas do Município de Natal repercutiu como advertência aos dirigentes e aos demais profissionais do sistema municipal de educação levando-os a se questionarem sobre suas ações. Dentre outros aspectos, Alice (2006) atribui o resultado obtido pela escola ao distanciamento existente entre os profissionais de alguns setores da Secretaria Municipal de Educação e aqueles que atuam nas unidades escolares, pois nem sempre estes encontram o apoio que necessitam para o desenvolvimento da ação educativa.

Os educadores da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida consideram que a escola e o sistema devem assumir juntos a responsabilidade pelo desenvolvimento da educação; reconhecem, de antemão, que houve melhoria dos prédios escolares e de algumas condições de trabalho dos professores, particularmente o benefício dos encontros de formação continuada realizados semestralmente. Contudo, essas inovações ainda não repercutiram nos resultados do ensino municipal, conforme os dados do referido exame.

⁵² Os resultados foram agrupados e classificados conforme a seguinte escala: de 0 a 125 pontos, muito crítico; de 125 a 175 pontos, crítico; de 175 a 250 pontos, nível intermediário; e mais de 250 pontos, adequado, sendo que a escala completa da Prova Brasil é de 0 a 500 pontos. No que se refere à Língua Portuguesa, os resultados foram apresentados em nove níveis para explicar o desempenho dos alunos: 125, 150, 175, até o nível 350. A escala de Matemática foi composta por 10 níveis, que vão do 125 ao 375 pontos. Em ambas as disciplinas, os níveis variaram de 25 em 25 pontos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007).

Como sabemos, um processo de mudança não ocorre a partir de ações pontuais e esporádicas nem tampouco daquelas ações geradas fora do sistema de ensino, mas, sim, a partir de discussões coletivas, interpessoais e interinstitucionais, orientadas por objetivos claros e responsabilidades compartilhadas. A maioria das inovações introduzidas pelo sistema municipal são implementadas sem diálogo, sem a preparação adequada ou convencimento das pessoas que as vivenciam, desconsiderando as crenças, os objetivos e os valores que as movem. Conforme Pérez Gomes (2001, p. 147), elas trazem modificações superficiais nas formas, nas rotinas e na linguagem escolar. Contudo, “[...] no fundo, a qualidade dos processos educativos continua inalterável, porque nem os docentes nem os estudantes se sentem envolvidos numa mudança radical, num processo de busca e experimentação reflexiva de alternativas à cultura escolar em que vivem”.

Na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, os resultados da Prova Brasil suscitaram questionamentos e cobranças, por parte dos profissionais, aos dirigentes e desencadearam valiosas reflexões sobre a prática docente. A sociedade também tem exigido melhores resultados do ensino. Pacheco (2000) adverte para o fato de que as políticas de *accountability*, que visam à prestação de contas dos resultados educacionais por meio de um conjunto de modalidades de avaliação, têm responsabilizado os professores pelos resultados obtidos. Minerva (2007) descreve como se sente diante dos índices mostrados pelo Prova Brasil: “[...] extremamente preocupada [...] e eu acho que o professor que tem compromisso fica”. Este é o relato de uma situação vivenciada pela professora em decorrência dessa situação:

Eu cheguei na fisioterapia e um fisioterapeuta, era um senhor já: Professora, eu queria lhe fazer uma pergunta. Como a senhora está se sentindo diante dos resultados? Olha, faltou terra nos pés! Eu disse: Olha, eu estou assim, para baixo e como você vem falar nisso? Eu estou fazendo fisioterapia e você quer que eu fique pior falando disso, aqui? É uma responsabilidade muito grande e todo mundo tem que vestir a carapuça mesmo e tentar, independente das medidas que estão sendo tomadas, se será bom ou será ruim para a gente, cada um tentar fazer a sua parte, tentar fazer o melhor que puder, se preparar.

Diante de situações como essa, percebemos que os profissionais da educação são apontados diretamente pela sociedade como se fossem eles os únicos responsáveis pela educação do País, principalmente pelo fracasso escolar. Como mostra a professora (MINERVA, 2007), é necessário assumir sua parcela de responsabilidade e procurar melhorar as práticas docentes; mas é preciso que os índices sejam compreendidos como parte das relações decorrentes da forma como se organizou historicamente o trabalho escolar. Além

disso, as desigualdades sociais e a condição de extrema pobreza de parcela da população influenciam os resultados educacionais. Fazemos nossas as palavras de Pacheco (2000, p. 149) ao afirmar que “[...] a qualidade não se mede só pelos resultados, na medida em que a escola não é a única responsável pela aprendizagem dos alunos”.

Na escola, a cobrança por melhores resultados tem impulsionado determinados professores a aderirem a um processo de mudança individual e coletiva. Sobre esse particular, Sofia (2007⁵³) declara: “Mexeu com os brios de todo mundo [...]. Parece que fez florescer um sentimento de profissionalismo. Mesmo naqueles que ficavam calados com medo de se trair [...] essas pessoas, a gente percebe que na prática tomaram decisões”.

Diante desse momento de insegurança e das novas formas de controle do trabalho escolar, como a avaliação institucional, profissional e de desempenho docente, alguns professores que resistiam em aderir a determinadas práticas desenvolvidas pela maioria dos profissionais da escola, decidiram rever suas posturas. Conforme Schein (2001), situações de dificuldade ou de crise podem mobilizar as pessoas a mudarem determinadas posturas referentes a aspectos culturais. No momento de instabilidade pessoal e profissional, procuraram amparo no trabalho coletivo, no planejamento e na participação para enfrentar os desafios que estavam sendo postos. Sofia (2007) assim entende o embate que se estabeleceu naquele momento:

De repente, isso pode ser uma reação para salvar a própria pele, porque ninguém vai querer ser apontado. Ao mesmo tempo, tudo isso trouxe à tona a discussão do coletivo da escola, puxou aquele sentimento de trabalhar em equipe. Na hora em que o grupo começa essa discussão, começa a perceber que para eu realizar o meu trabalho, é preciso que alguém antes de mim realize, [...] quem vem após também faça, aí começa a criar a cobrança. Isso explica mudanças individuais para que o grupo consiga mudar, porque não pode ser uma colcha de retalhos, tem que haver uma sintonia.

Esse entendimento da professora leva-nos a crer que a cobrança imposta pela avaliação externa à escola, tanto pode gerar competitividade e distanciamento entre os profissionais quanto pode aproximá-los tendo em vista alcançar objetivos comuns, dependendo da cultura existente na escola. Para melhorar os resultados obtidos na Prova Brasil, conforme Sofia (2007), o “[...] currículo da escola foi praticamente remexido, porque hoje é preocupação generalizada nessa escola”. Como as avaliações externas têm por base os

⁵³ Esses dados foram coletados na conversa realizada com alguns profissionais no intuito de comprovar as análises da pesquisadora acerca da cultura da organização escolar. Portanto, são posteriores à coleta de dados.

Parâmetros Curriculares Nacionais⁵⁴ (PCNs), e como é do interesse dos profissionais desenvolverem um bom trabalho, e tê-lo reconhecido, eles se propõem modificar o currículo escolar em função dos parâmetros por que se devem reger as escolas brasileiras. Sendo assim, embora o governo apresente os PCNs como uma referência curricular para as escolas, as avaliações nacionais praticamente os transformam em um currículo obrigatório para que as escolas alcancem os índices desejados nos referidos exames.

O currículo baseia-se em concepções de homem e de sociedade, carrega um conjunto de significados acerca do que é importante para as pessoas. Nesse particular, Silva, Tomaz (2005) considera que o currículo é o resultado de uma seleção de conhecimentos e de saberes que buscam modificar as pessoas tendo em vista um ideal de cidadania. Por isso, o currículo é mais do que conhecimento, é a base sobre a qual os seres humanos constroem a sua subjetividade e a sua identidade por meio da educação.

Atrair um currículo nacional (que contou com fraca participação dos educadores locais em sua elaboração) a uma avaliação externa torna-se uma simples maneira de conformar a educação às concepções, aos valores, às normas e aos conhecimentos que atendam às necessidades das classes no poder em âmbito nacional e transnacional. Afonso (2001, p. 27) revela que também em outros países as políticas educacionais impulsionadas pelas coligações neoliberais e neoconservadoras têm propiciado, por meio da avaliação externa, “[...] quer o aumento (neoconservador) do poder do controle central do Estado em torno dos currículos, da gestão das escolas e do trabalho dos professores, quer a indução e implementação (neoliberal) de mecanismos de mercado no espaço público estatal e educacional [...]”.

Essa postura teórica é confirmada por Apple (2003) ao analisar as principais correntes que impulsionam a reforma educativa as quais apregoam uma ação dual para o Estado. De um lado, os neoliberais ressaltam a minimização do papel do Estado nas iniciativas e decisões educacionais; de outro, os neoconservadores defendem um Estado forte na definição das normas, dos saberes e dos valores ensinados nas escolas. Dessa forma, ainda que, na particularidade da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, os educadores alterem o currículo tomando como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais para melhorar os resultados nas avaliações nacionais, esses não serão as únicas referências consideradas na reestruturação curricular. As crenças, os compromissos, os valores que norteiam a ação dos

⁵⁴ Padilha (2005, p. 106) considera que os PCNs estão em descompasso com os avanços científicos das últimas décadas, porque se baseiam em uma visão moderna e positivista de ciência, “[...] favorecem determinados conhecimentos e saberes (matemáticos, por exemplo), em detrimento de outros. Além disso, permanece uma visão conteudista de currículo, depositária mesmo de conhecimentos historicamente acumulados [...]”.

profissionais assim como a cultura da organização escolar no seu conjunto constituem-se em critérios fundantes a partir dos quais o currículo nacional será interpretado e posto em prática.

Tal como reflete Sofia (2007), “os Parâmetros Curriculares Nacionais consistem em um [...] referencial e devem ser tratados como referencial. O que é um referencial? Uma coisa que vai lhe dar subsídios para que você avance nos estudos, evolua na realização de uma coisa [...]”. Portanto, na compreensão da educadora, não devem ser “[...] tratados como uma Bíblia, como uma verdade absoluta, única e acabada [...]”, senão como um componente a ser considerado na reflexão sobre a realidade escolar e sobre a educação que se pretende desenvolver. Assim, apesar de haver um modelo de currículo e um sistema de controle do que deve ser ensinado nas escolas brasileiras, em cada uma delas, também se constroem internamente os sentidos que se expressam em identidades, sentimentos compartilhados, vínculos interpessoais com força simbólica suficiente para celebrar a unidade da diversidade entre aqueles que partilham uma história de vida em comum. Certamente o currículo da escola recebe influências de forças provenientes de esferas do poder mundial e nacional, às quais se contrapõem ou se articulam, mas sempre em função dos sentidos construídos localmente.

As inovações introduzidas na educação do município de Natal traduzem, em âmbito local, as reformas nacionais orientadas pelas instâncias transnacionais de poder, da mesma forma que expressam a correlação de forças existentes nesse âmbito. A reforma municipal tem colaborado para modernizar as práticas educativas das escolas, promovendo melhorias, como, por exemplo, as que foram efetivadas nos prédios escolares, e a garantia de alguns direitos para os professores. Tais melhorias constituem-se em concessões para que os profissionais aceitem a reforma em curso, assim como as novas formas de regulação da prática educativa, sem, contudo, promover mudanças significativas, quer nas relações entre o sistema e as escolas, quer nas culturas destas, de forma a propiciar a conquista da autonomia escolar, que tem sido enfatizada em seus aspectos financeiros.

4.3 A organização do Sistema Municipal de Ensino de Natal

A Secretaria Municipal de Educação (SME) integra o Sistema de Ensino do Município de Natal⁵⁵ e tem a responsabilidade de gerenciar as 72 escolas da rede. Uma de suas

⁵⁵ O Sistema de Ensino do Município de Natal é constituído pela Secretaria Municipal de Educação (SME), pelo Conselho Municipal de Educação (CME), pelas unidades escolares, pelas escolas privadas de educação infantil conveniadas, pelas creches públicas municipais, pelas creches privadas conveniadas, pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer – SEL, pela Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social (SEMTAS) e pela Fundação Cultural Capitania das Artes (FUNCART).

principais metas é diminuir a taxa de reprovação de seus educandos, que, apesar desse esforço, permanece elevada no Ensino Fundamental diurno, tendo crescido de 12,3% para 15,2%, entre os anos de 1999 e 2004 (SOARES; SOUZA, 2006).

A partir de 1999, a organização da rede do ensino fundamental seguiu a orientação legal de ciclos de aprendizagem substituindo as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, o que redundou no aumento das taxas de aprovação. Os ciclos estavam organizados da seguinte forma: o 1º, com duração de dois anos e com a possibilidade de o aluno cursar mais um ano, caso não atingisse os objetivos de aprendizagem previstos. O 2º ciclo, também com dois anos, destinado ao acolhimento aos alunos do segundo ano que não apresentassem os conhecimentos necessários para seguir para a quinta série, podendo aí permanecer por mais um ano.

Nos primeiros anos de cada ciclo, observamos uma taxa mínima de reprovação, enquanto que, nos anos finais, esses índices mantiveram-se altos. Os maiores índices de retenção foram identificados na 5ª série, na qual a defasagem na aprendizagem dos alunos tornou-se mais evidente. A Tabela 4 mostra esse descompasso com relação à reprovação dos alunos, especialmente na 5ª série.

Tabela 4 – Taxas de rendimento e desperdício segundo a série de ensino – turno diurno

Série	Ciclo	2001			2002			2003			2004		
		Apr	Rep	Aba	Apr	Rep	Aba	Apr	Rep	Aba	Apr	Rep	Aba
1ª	1º ciclo	88,5	2,1	9,4	92,1	0,8	7,1	89,6	0,6	9,8	93,0	1,0	6,0
2ª		80,3	13,6	6,2	91,1	4,4	4,5	89,4	5,5	5,2	93,0	3,0	4,0
3ª	2º ciclo	85,7	8,8	5,6	86,1	8,2	5,7	88,9	6,4	4,7	88,7	7,9	3,7
4ª		73,2	21,5	5,3	70,0	25,4	4,6	67,4	27,7	4,9	68,0	28,0	4,0
5ª	Seriação	58,1	32,8	9,1	53,4	37,9	8,7	54,4	35,5	10,1	53,6	36,0	10,4

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/APA (censo escolar 2001 a 2004)

Conforme essa tabela, a organização do ensino em ciclos não garantiu a aprendizagem satisfatória, uma vez que houve um crescimento considerável dos índices de retenção nos últimos anos do ciclo, principalmente na 5ª série, verificando-se o crescimento dos índices ano a ano. Talvez isso se deva ao modo como a organização foi imposta às escolas da rede, desconsiderando a cultura secular baseada na seriação e na prova como único recurso de avaliação. Além do mais, as condições físicas das escolas, a indisponibilidade de professores para receberem os alunos com dificuldades em aprender (fora do horário de aula), assim como

a descontinuidade da capacitação dos professores por ocasião da implantação do projeto, são fatores que, historicamente, comprometem o sucesso escolar dos estudantes⁵⁶.

No que se refere à Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, onde funcionam turmas de Educação Infantil e do 1º segmento do Ensino Fundamental, as taxas de rendimento são superiores às apresentadas pela rede de ensino, segundo a Tabela 5.

Tabela 5 – Rendimento e desperdício do Ensino Fundamental na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida – 2001 a 2006

Ano	Ciclos (1º ao 5º ano)		
	Aprovação (%)	Abandono (%)	Reprovação (%)
2002	93,6	1,4	5,0
2003	94,8	1,4	3,8
2004	92,7	2,8	4,5
2005	95,3	0,7	3,9
2006	96,6	0,6	2,8

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Natal-RN (Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida).

No decorrer dos anos, as taxas de retenção na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida tem regredido, porém os profissionais consideram que esses índices ainda são elevados, visto que representam pessoas (pelas quais se sentem responsáveis) que não conseguiram se alfabetizar. Conforme Letícia (2007), mesmo a escola atendendo alunos com necessidades especiais, cujas dificuldades de aprendizagem já foram diagnosticadas, persiste a preocupação extensiva a todos os alunos que apresentam rendimento insatisfatório, o que reacende o desejo de trabalhar com afinco para reduzir as taxas de retenção.

⁵⁶ Vale ressaltar que, para corrigir as distorções na relação: idade x ano de escolaridade dos alunos, foi implantada, na rede, a proposta pedagógica de Aceleração da Aprendizagem I (1º ciclo – para crianças de 9 a 14 anos de idade) e II (2º ciclo – contempla alunos de 12 a 14 anos de idade). Essa estratégia utilizou-se de uma metodologia específica de ensino dirigida aos alunos que ingressam nos anos iniciais do Ensino Fundamental com idade defasada e sem escolaridade prévia (NATAL, 2006). Na particularidade da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, as turmas de Aceleração funcionaram entre 1998 e 2002, como experiência. Depois disso, os seus profissionais decidiram não continuá-la, pois, além de não surtir os resultados esperados, não contavam com o apoio prometido por parte da Secretaria de Educação.

A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005⁵⁷ (BRASIL, 2006), que torna obrigatório o início do ensino fundamental para os alunos a partir dos seis anos de idade, modificou a organização do ensino fundamental em todo o país. Sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação (NATAL, 2006) determinou o cumprimento dessa legislação obedecendo a critérios cronológicos. Nesse caso, a reprovação só ocorreria no último ano do 2º ciclo (5º ano de escolaridade), quando o aluno não apresentasse os conhecimentos necessários para prosseguir ao 6º ano de escolaridade (antiga 5ª série). Diante dessas modificações, cabe aos profissionais da escola, a tarefa de auxiliar àqueles com dificuldade de aprendizagem, criando as condições para superá-las.

A responsabilidade sobre a aprendizagem do educando é, então, transferida para as unidades de ensino, que, por sua vez, devem ser autônomas no atendimento aos educandos. Entendemos que não será a retenção dos alunos ao final de determinados anos de escolaridade que garantirá a sua aprendizagem. Cabe ao sistema, incentivar ações e apresentar as condições necessárias ao trabalho pedagógico dos docentes e dos discentes de modo a superar as dificuldades que impedem o sucesso escolar.

Entendido dessa forma, o processo de implantação dos ciclos de aprendizagem apresenta determinados agravantes. A rede municipal de Natal, por exemplo, não se baseou no atendimento às diferenças individuais nem às necessidades dos educandos, mas se voltou para objetivos políticos (redução dos índices negativos) e financeiros. Assim, mesmo que o projeto não tenha produzido bons resultados na aprendizagem dos alunos, proporcionou uma diminuição nas taxas de retenção na rede escolar no primeiro segmento do ensino fundamental. Do ponto de vista financeiro, reduziu o desperdício de recursos públicos para a manutenção dos alunos reprovados, porque, na perspectiva de universalização das matrículas, se manteve o fluxo contínuo de vagas escolares.

4.4 Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida: localização geográfica e população a que atende

A Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida foi autorizada em 04 de setembro de 1994, sendo uma das 72 unidades que integram, atualmente, o Sistema Municipal

⁵⁷ A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2006), alterou a redação dos artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2000a). Anteriormente a essa lei, no Estado do Rio Grande do Norte, o decreto nº 17.446, de 14 de abril de 2004 (RIO GRANDE DO NORTE, 2004), da Governadora Wilma Maria de Faria, já ampliava para nove anos a duração do Ensino Fundamental, na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, assegurando o Ensino Fundamental para crianças de seis anos de idade.

de Ensino de Natal. O prédio é bem cuidado, não havendo pichações nos muros nem em seu interior, o que demonstra uma boa relação com a comunidade interna e externa. Atende a alunos da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental⁵⁸, funcionando no turno matutino e vespertino. Localiza-se na Avenida Engenheiro Joaquim Cardoso, número 220, Vale do Pitimbu, Zona Sul da Cidade de Natal – RN, em um local de fácil acesso, com linhas de ônibus regulares, rua calçada, iluminada e com faixa de pedestre para facilitar o deslocamento dos alunos.

O bairro em que a escola se situa, formou-se em 1983, a partir da construção de três conjuntos habitacionais: o Residencial Cidade Satélite, o dos Bancários e o Vale do Pitimbu. Conforme Leonor (2006), a maioria dos alunos da escola não habita em seu entorno, procedendo de bairros como o Planalto⁵⁹ (Zona Oeste de Natal) bem distante da escola. Nesse bairro, inicialmente habitavam muitos posseiros, mas as condições de vida das pessoas estão se modificando e os alunos da escola estão “[...] sendo empurrados para mais longe”, de modo que a instituição sempre atendeu às crianças de classes sociais menos abastadas.

A maioria dos alunos da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida é constituída por crianças e jovens de famílias que têm acesso restrito às informações veiculadas mundialmente, com um padrão de consumo aquém das necessidades básicas de subsistência e também não alcançaram os padrões de conhecimentos requeridos pelo mercado corporativo. Assim, as famílias não vivem em condições satisfatórias, integram o exército de desempregados e subempregados, constituindo uma força de trabalho desvalorizada. Muitos sobrevivem à custa dos projetos e programas de governo focalizados na pobreza⁶⁰.

Esse não é considerado um fenômeno local. Salama e Destremau (1999) ressaltam que a pobreza já não é um requisito das áreas rurais dos países subdesenvolvidos, mas também das cidades de países subdesenvolvidos e desenvolvidos. Com a urbanização acelerada e desordenada e a conseqüente dificuldade de se criar empregos suficientes para a população economicamente ativa, a pobreza tornou-se um fenômeno mundial, expressa em atos de

⁵⁸ Até 2005, funcionaram na escola turmas de Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno.

⁵⁹ O Bairro do Planalto situa-se na margem do Rio Potengi e pertenceu, em parte, ao *Loteamento Reforma*, que foi desmembrado em lotes, vendidos a prazo, para uma clientela de baixo poder aquisitivo, originando granjas, sítios, residências isoladas e conjuntos habitacionais (NATAL, 2007).

⁶⁰ A aplicação das políticas neoliberais tem imposto aos países, em especial aos da América Latina, a contenção dos gastos sociais, de modo que uma série de direitos e proteções à classe trabalhadora tem sido substituída por políticas focalizadas de assistência aos setores mais pobres da sociedade atingidos pelo desemprego e pela pobreza. Como parte dessas políticas, o governo brasileiro vem implementando programas como o Bolsa Escola, criado em 2001, que mais tarde foi agregado ao Bolsa Família. No que se refere ao Rio Grande do Norte, a partir de 1997, a Prefeitura Municipal implantou o Programa Tributo à Criança, beneficiando com uma bolsa/salário famílias carentes, que, por sua vez, se comprometem em manter regularmente as crianças na escola (NATAL, 2006b). Acerca desse programa, ver Pessoa (2003).

violência e no desenvolvimento de culturas alternativas, sendo ao mesmo tempo um fato (socioeconômico e político) e um sentimento. Aqueles que se sentem excluídos dos atributos da cidadania não se reconhecem nos padrões em que a sociedade capitalista funciona.

Nesse estudo a que nos referimos, o Brasil é classificado, dentre os países do mundo, como aquele que apresenta a maior desigualdade na distribuição de renda, posto que “[...] os 20% mais ricos se beneficiam de mais de 60% das riquezas produzidas, as camadas médias, de 30%, e os quarenta por cento mais pobres, de 10% dessas riquezas”. Salama e Destremau (1999) ainda revelam que essa desigualdade, caracterizada por uma pobreza extensa e profunda, tem raízes na colonização e na escravidão que marcam a história do País, aumentadas pela crise inflacionária dos anos de 1980. Assim, tanto a pobreza quanto a desigualdade continuam significativas no Norte e Nordeste do País, tendo aumentado após 1996, em certas regiões industrializadas.

Situando Natal – RN nessa realidade, percebemos que o corpo discente da escola sobre a qual estudamos traduz a situação de pobreza a que os autores se referem. Nesse particular, Alice (2006), define que os alunos provêm de uma categoria de baixa renda, vivendo em condições subumanas e em situação de risco ante o tráfico e o consumo de drogas, ou submetidos a outras formas de violência que circundam o bairro. Os educadores assim descrevem a realidade das crianças com quem trabalham e as dificuldades que sentem para lidar com os problemas decorrentes do quadro delineado:

Eu tinha um aluno que chegava quase todos os dias [...] Era uma tristeza, era uma coisa, depois do recreio que o menino ia se animar. Quando foi um dia ele chorou, chorou. [...] Aí eu deixei a turma inteira de lado e fui falar com ele, ele estava trêmulo e disse que era de fome. Aí é difícil, porque tem criança que morre de vergonha de dizer (MINERVA, 2007).

Hoje com a mudança da sociedade, a mudança da estrutura da família, a escola praticamente assumiu o papel dela. [...] Praticamente, a criança vive só, ele é responsável por ele mesmo e pelos irmãos (ALICE, 2006).

Por tais depoimentos, entendemos que as crianças trazem consigo experiências históricas marcadas pela opressão, por condições socioeconômicas precárias, que as colocam à margem da sociedade⁶¹ e isso, conforme Pérez Gómez (2001), tem levado a escola a

⁶¹ Um exemplo das condições subumanas a que estas crianças são submetidas está no relato de uma situação descrita por Sofia, ocorrida após uma apresentação do coral da escola, que, freqüentemente, é convidado a apresentar-se em diversos eventos. Na ocasião, os alunos foram muito aplaudidos e uma criança dirigiu-se a Sofia comentando que as pessoas estavam sorrindo para eles e os tratavam como se fossem ricos. Atônita, a educadora demorou um certo tempo para responder. Por fim, respondeu à criança que as pessoas não os tratavam como ricos, mas como gente. Percebemos, então, que a essa criança é negado o sorriso e o respeito que ela considera atributos de certas classes socioeconômicas e não características próprias a todos os seres humanos.

assumir funções e desempenhar papéis anteriormente reservados à família, como o estímulo às atenções afetivas e a socialização primária das novas gerações. Vemos que a escola desempenha mais do que o papel de instruir e de educar; a ela também cabe prestar assistência aos alunos. E esse trabalho é reconhecido pelos pais, que trazem seus filhos de longas distâncias, mesmo havendo outras escolas mais próximas. Alice (2006) confirma essa observação:

A gente vê que eles vêm de longe, eles poderiam muito bem estar em uma escola próxima. Existem duas escolas na comunidade deles. O depoimento que eu tive de um pai, sábado, foi: Essa escola não é uma escola do Pitimbu, [...] essa escola é do Planalto! Um depoimento fortíssimo: os meninos aqui são bem tratados, são respeitados. Isso é gratificante para a gente, não é que a gente esteja fazendo demais, mas é um direito que eles têm.

Essas evidências de que a comunidade valoriza a escola correspondem ao fato de essa ser muito procurada na época da matrícula. Refletindo sobre o fato, Sofia (2007) declara: “[...] é uma enxurrada de gente querendo vir para essa escola [...]”. Mais do que instruir, os profissionais da escola procuram ensinar, mostrar às crianças a sua capacidade, a sua humanidade, valorizar os “renegados” pela vida. Mas, conforme analisam Letícia (2007) e Sofia (2007), eles ainda têm de avançar no apoio à aprendizagem das crianças, esforçando-se para que isso ocorra de forma significativa.

Conforme Neves (2001), a procura de vagas por parte da comunidade em algumas escolas públicas traduz uma demanda por qualidade no ensino, uma vez que são reconhecidas pelo trabalho que realizam. Neves (2001, p. 96) entende que isso acontece porque na escola existe “[...] um espaço de autonomia que faz com que elas se organizem e ajam de forma diferente das demais” que integram o mesmo sistema educacional. Entendemos, pois, que a comunidade não valoriza apenas os cuidados dedicados aos educandos mas também a autonomia dos profissionais em promover inovações pedagógicas para atenderem às especificidades e às dificuldades dos alunos, a transparência nas decisões tomadas pelos profissionais e o estímulo a que participem do trabalho educativo. Relações dessa natureza também transparecem no uso que os sujeitos fazem do espaço escolar, que denota as relações construídas nesse meio entre as pessoas da escola e a parcela da população local que a integra.

4.5 Organização espacial na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida: entre o currículo oculto e a afirmação dos sujeitos em suas concepções

O espaço escolar é histórico e sua organização cumpre uma função educativa para as pessoas que ali se relacionam. Traz consigo concepções educacionais de diversas épocas, que visam formar o ser social, constituindo-se parte de um currículo oculto que confere sentido à realidade. As pessoas que nele interagem, ao mesmo tempo em que perpetuam os padrões culturais que orientam a sua organização, também o modificam, por meio de processos reflexivos e dialógicos, adequando-os às concepções de vida, de sociedade, de educação e de educando e às necessidades do dia-a-dia.

Esse entendimento do espaço escolar permite-nos compreender as relações históricas dos sujeitos construídas nas organizações educacionais, modificando-as conforme as transformações socioeconômicas, políticas e culturais de cada época. Conforme Escolano (1998), o espaço escolar tem um significado, transmite estímulos, conteúdos e valores que integram o currículo oculto ensinado na escola. Por conseguinte, a arquitetura escolar possui uma função curricular empírica e subliminar que influencia a formação dos primeiros esquemas cognitivos dos alunos.

Nesse sentido, Giddens (2002), entende que a modernidade produziu transformações na vida social cotidiana, nos hábitos e nos costumes tradicionais, modificando as auto-identidades das pessoas e reorganizando as suas noções de tempo e de espaço. O mundo moderno propiciou a construção de uma nova mentalidade nas relações humanas, o que implicou profundas mudanças na concepção de escola, no processo de formação e de educação humana. Com a configuração do Estado Moderno, a escola tornou-se uma instituição a seu serviço, para regular a sociedade e difundir os conhecimentos acumulados pela humanidade.

Segundo Cambi (1999, p. 205), tornou-se função da escola pública e estatal instruir e formar comportamentos articulados “[...] em torno da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas (constritivas, mas por isso mesmo produtoras de comportamentos)”. Valores como a racionalização, o individualismo, a hierarquização e o controle das ações foram incorporados pela escola moderna e estão presentes na organização do seu espaço, do seu tempo, assim como na metodologia de ensino. Em decorrência disso, a escola está organizada a partir da divisão do tempo, da separação das pessoas no espaço, baseada em critérios racionais que permitem o controle das ações interpessoais⁶².

⁶² Nesse sentido, Foucault (1977; 1998) aponta como o reordenamento racional do espaço institucional de escolas, prisões, quartéis, fábricas e hospitais fazem parte da configuração do mundo moderno. Por ser um momento em que ocorriam mudanças nas concepções políticas, socioeconômicas e culturais, a arrumação consciente, o mapeamento do espaço social integra o processo de modernização da mentalidade social da época. O autor examina a organização do espaço nessas instituições, ou seja, como o projeto arquitetônico exerce

Apesar de a arquitetura escolar ser pensada na perspectiva de separar, de classificar e de controlar as ações dos sujeitos (com a visibilidade de suas ações), estes também são capazes de (re)criar os seus próprios caminhos e de utilizar o espaço com objetivos próprios ainda que tenham de superar barreiras (arquitetônicas, políticas e ideológicas). É nessa perspectiva que analisaremos a organização do espaço da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida como uma construção social que comunica acerca das interações, das práticas, dos costumes. Também nesse espaço, observamos ainda as possibilidades de estabelecerem-se rupturas e continuidades nas relações interpessoais e interinstitucionais desenvolvidas pelos sujeitos.

Ao transpassar os muros escolares, as pessoas compreendem que, no seu espaço interior, existem regras próprias que as orientam, mostrando como elas devem se comportar, se vestir e se tratar nesse ambiente educativo. Ao estudar a estruturação espacial dos grupos escolares nas duas primeiras décadas do século XX, na cidade de Belo Horizonte, Faria Filho (2000) conclui que esses muros separam, material e simbolicamente, a escola da rua e da casa⁶³, dando visibilidade à escola como uma instituição específica, assim como impõem formas legítimas ou não na sua utilização. Essas *barreiras arquitetônicas*, que servem como proteção, impedem que pessoas estranhas adentrem, abruptamente, ao estabelecimento e ainda a *livre-circulação* dos alunos, significando uma passagem de uma ordem a outra.

influência sobre as pessoas a partir do século XVIII. Constatou que o modelo do projeto arquitetônico do *panóptico*, de Jeremy Bentham, inspirado nos dormitórios da Escola Militar de Paris, de 1751, resolvia os problemas de vigilância dos médicos, penalistas, industriais e educadores. Uma vez que os internos jamais teriam certeza se estavam ou não sendo vigiados em determinado momento, restava-lhes vigiar a si próprios, conformar as suas atitudes com o esperado, uma vez que nenhum desvio seria perdoado. Sendo assim, o *panóptico* era um meio utilizado com o objetivo de suprimir a diferença, ensinar a rotina e a obediência, eliminar o que não fosse permitido. Dessa forma, a organização estrutural do espaço cooperou para o controle das ações humanas e para a construção de novas formas de ver e compreender o mundo. O modelo do *panóptico* instituiu uma relação de dominação direta por parte de quem observava o comportamento individual, tendo a sua visibilidade camuflada. Embora a vigilância e a punição visassem formar um conjunto de *habitus* conforme os valores modernos, a opressão direta provoca em quem se sente oprimido o desejo da liberdade, que leva ao desvio do comportamento padrão quando surge a oportunidade.

⁶³ A escola, como conhecemos atualmente, detentora de um prédio próprio, é uma construção cultural. Frago (1998) informa que as primeiras escolas funcionavam em casas, porões, cárceres, instituições religiosas, não existindo a “[...] atribuição de um espaço determinado como lugar para o ensino. Um lugar estável e fixo” (FRAGO, 1998, p. 69). Hoje é difícil pensar em uma escola que não obedeça a determinados padrões de local, tamanho e organização correspondendo a uma concepção de escola que obedece não só a preceitos político-pedagógicos mas também a noções de higiene e de conforto.



Figura 1 – Fachada da Escola Municipal Prof. Ascendino de Almeida

Recentemente, passou a fazer parte do projeto arquitetônico das escolas municipais de Natal uma guarita (**Figura 1**) onde permanece um porteiro (ou vigia) para controlar o fluxo das pessoas que entram e saem. Segundo Dias, S. (2006), atual chefe do Departamento de Arquitetura da Secretaria Municipal de Educação de Natal, a construção da fachada padrão iniciou-se em 2001, quando a então Prefeita Wilma de Faria decidiu distinguir os prédios escolares de outras construções imprimindo-lhes um símbolo. As unidades escolares construídas a partir daquele ano passaram a ter a nova fachada projetada pelo arquiteto Marcos Peixoto enquanto as antigas seriam modificadas gradativamente⁶⁴.

Entendemos que um símbolo estabelece a relação entre um objeto e um significado utilizando-se do imaginário social para se exprimir. A construção das guaritas compoem a fachada das escolas tornou-se, pois, uma marca de governo, representando uma obra divulgada em campanhas publicitárias ou identificada por aqueles que passam em frente às escolas e associam o feito à figura do governante da época e/ou seu partido político⁶⁵. Essas obras da Prefeitura de Natal trazem benefícios à população, assim como maior segurança para os alunos. Tornam-se investimentos em melhorias educacionais em uma época de cortes de

⁶⁴ Carlos Eduardo Nunes Alves substituiu Wilma de Faria quando esta deixou o cargo para concorrer ao governo do Estado, em 2002. Como prefeito eleito, em 2004, Carlos Eduardo deu prosseguimento à construção das fachadas escolares, à reforma dos prédios e à edificação de novas escolas.

⁶⁵ A preocupação da Prefeitura de Natal de imprimir uma marca de governo nas escolas públicas tem antecedentes históricos. A construção de fachadas escolares bem elaboradas funciona como mecanismo de divulgação eleitoral. Na década de 1980, quando Leonel Brizola era governador do Rio de Janeiro (1982-1986), construiu os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projetados por Oscar Niemeyer. Essa construção tornou-se um marco de seu governo, e do Partido Democrático dos Trabalhadores (PDT), ainda hoje lembrado nas campanhas eleitorais.

investimento na área social, podendo ser também um símbolo por meio do qual a população reconhece as obras realizadas pelos líderes políticos.

Na planta original, a escola contava com 6 salas de aula, uma biblioteca, uma secretaria, uma sala de direção, um banheiro para funcionários, 8 banheiros para os alunos, sendo 4 para os meninos e 4 para as meninas, uma despensa e uma cozinha. Esses compartimentos estão interligados por uma área coberta, para a qual convergem todas as salas, conforme mostra a planta da escola (**Figura 2**). A partir de 2000, a escola teve o número de salas ampliado, passando a contar com um segundo pavilhão disposto paralelamente ao pátio coberto, com mais 6 salas de aula, 4 banheiros (2 femininos e 2 masculinos) e uma quadra poliesportiva. Entre uma ala e outra do prédio está localizado um parque infantil com um escorregador, 4 balanços e três grandes manilhas empilhadas onde as crianças brincam.

No projeto político-pedagógico da escola (ESCOLA MUNICIPAL ASCENDINO DE ALMEIDA, 2003, p. 4), os profissionais assim descreveram as condições do prédio escolar em função de suas necessidades pedagógicas:

[...] não dispõe de biblioteca, sala de equipe pedagógica e secretaria. Os almoxarifados, cozinha e depósito de merenda são pequenos e inadequados. A falta de sala de vídeo, laboratórios e biblioteca representa um entrave para a realização de atividades como oficinas de teatro, música e aulas de reforço em horários alternativos.



Fonte: Departamento de Arquitetura da Secretaria Municipal de Educação (Natal /RN arquivo 2006)

Figura 2 – Planta baixa da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida

Compreendida dessa forma, a organização do espaço escolar não é neutra, mas histórica, síntese de múltiplas determinações, consistindo em uma rede de complexas relações. Por essa descrição dos professores, é possível compreender que a organização espacial da instituição não atendia às necessidades do trabalho pedagógico nem dos educandos; tampouco dos educadores. Apesar de nas campanhas eleitorais ser corrente o

discurso de a escolarização constituir-se em um serviço público garantido a todos os cidadãos, as escolas públicas que atendem às classes sociais não-abastadas negam o princípio da igualdade de oportunidades que corresponda à cidadania (de direito e de fato). Ao contrário, as relações de subordinação e de dependência socioeconômica têm se perpetuado e isso é demonstrado, dentre outras, pelas condições dos prédios escolares e dos demais serviços oferecidos à população pelas várias instâncias do poder estatal.

Analisando o prédio escolar, percebemos a predominância das formas retangulares e retilíneas que delimitam o espaço destinado aos diferentes níveis de aprendizagem, favorecendo a vigilância e o controle das ações das pessoas. A escola, como um aparelho ideológico do Estado, tem como funções formar condutas e pensamentos, requerendo, para tanto, um conjunto de normas claras ou ocultas que orientam as relações interpessoais. Nessa lógica, a estruturação do espaço escolar define quais, como e onde essas relações são permitidas, quem tem permissão para freqüentar determinado espaço e em que circunstâncias.

Para Frago (1998), o espaço é algo que se projeta ou se imagina, um depósito de imagens construídas em função do tempo que determina a conformação da personalidade e da mentalidade humana, sendo, portanto, uma realidade psicológica. Frago (1995) considera ainda que, para o ser humano, o espaço físico é tanto um espaço apropriado (território) quanto um espaço disposto e habitado (lugar) que mostra as relações de quem o habita, as quais variam em cada cultura.

O espaço escolar coloca-se, pois, para além da simples disposição que as pessoas e as coisas ocupam em um determinado ambiente. A sua organização modela o comportamento humano, ensina onde se deve estar em determinado momento, mostra o que é permitido ou proibido, as posições hierárquicas, o que é igual ou diferente. Como território e lugar, o espaço reflete as concepções políticas, culturais e educativas das pessoas, bem como os valores que orientam suas ações.

O uso particular do espaço pelos sujeitos, de modo a transformá-lo em um lugar, obedece à lógica própria a cada grupo. O instituído em uma determinada sociedade, os objetivos organizacionais, a cultura local, as histórias individuais influenciam a formação da cultura de cada unidade escolar que mediará os usos que os sujeitos fazem do espaço, posto que múltiplas forças concorrem para a constituição da realidade; nada é unidirecional ou determinado. Sendo assim, um território pensado para fragilizar as relações interpessoais, que separa e hierarquiza as pessoas, pode se tornar um espaço de trocas intersubjetivas bem como demonstrar que a sua utilização também é influenciada pelas concepções dos sujeitos que nele interagem.

Um dos aspectos que nos desperta a atenção na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida é que o prédio escolar, que foi historicamente pensado em função de valores como o individualismo e a hierarquização entre as pessoas e as turmas, não representa barreiras intransponíveis. Tanto as portas das salas de aula quanto as da direção e da sala dos professores estão sempre abertas para que as pessoas transitem livremente, o que facilita aos responsáveis pelos alunos e aos educadores trocarem informações. Seguindo essa mesma lógica de intercâmbio interpessoal, os projetos desenvolvidos pelos educadores, como o de monitoria e o da enturmação, também possibilitam a integração dos alunos, independente dos anos de escolaridade e das turmas em que estão agrupados.

O projeto de monitoria foi desenvolvido em 2006 por duas professoras da escola: uma do primeiro ano de escolaridade e outra do quinto. Uma vez por semana, parte dos alunos do quinto ano seguia para a sala do primeiro para auxiliar no processo de alfabetização dos menores. Assim, no lugar da hierarquização entre os alunos de anos de escolaridade diversos reforça-se a cooperação entre eles. O projeto de enturmação, por sua vez, dissolve as barreiras entre as turmas e os anos de escolaridade, reagrupando os alunos do quarto e do quinto ano conforme os distintos níveis de leitura, produção e interpretação de texto, tendo em vista atender as necessidades de aprendizagem de cada grupo. Com isso, os professores trabalham e planejam as atividades coletivamente, de modo que as demarcações do espaço escolar não impedem a articulação dos sujeitos para atender objetivos de aprendizagem comuns.

Tampouco a postura da direção é marcada pelo distanciamento e pela hierarquia. O que podemos atestar é a ocorrência de relações cordiais, respeito pessoal e o desenvolvimento coletivo das ações educativas. Sempre que possível, na hora do intervalo, os diretores compartilham o lanche na sala dos professores, participam de reuniões pedagógicas e de conversas, freqüentam as salas de aula, não se esquecendo de que os gestores de uma escola compartilham a função pedagógica com os demais membros.

Todos conhecem bem os seus deveres e o seu espaço de trabalho; contudo, por vezes, a necessidade é que define as posições e os cargos ocupados. Assim, em dia de limpeza, a diretora pode ser encontrada na cozinha preparando o almoço das funcionárias que estão lavando a escola; o porteiro conserta o chinelo arrebentado do aluno na sala da direção (quando este funcionário está de férias, a sua função é assumida pela merendeira e pela coordenadora). Existe, portanto, um senso de equipe, uma responsabilidade coletiva para além da demarcação do espaço de cada profissional.

Tradicionalmente, a cultura escolar designou o pátio como o espaço da integração. Faria Filho (2000, p. 63) entende que, historicamente, este demarcou as fronteiras do

território, significando a passagem “[...] de uma cultura a outra, onde a fila cumpria o importante papel de imposição de uma postura espacial-corporal necessária à ordem escolar” antes que os educandos adentrassem nas salas de aula. Enquanto estas constituem o ambiente em que se realiza o estudo sistemático e individualizado, o pátio é o espaço das brincadeiras, das ações coletivas.

Conforme mostra a **Figura 3**, na Escola Municipal Ascendino de Almeida, o pátio é, de fato, um espaço coletivo, ornamentado por plantas e murais, onde são divulgados os trabalhos realizados pelos alunos, avisos e mensagens várias, a prestação de contas do que foi arrecadado por diversas fontes de manutenção da escola e como os recursos foram empregados, as decisões do Conselho Escolar, além de composições fotográficas que mostram os alunos, os responsáveis por eles e os profissionais em muitas situações: festas, exposição de trabalhos, desfiles, confraternizações, dentre outros eventos que marcaram a história da escola. Esse parece ser um espaço utilizado por todos, onde se reúnem diariamente e se inicia coletivamente a aula, que tem continuidade nas salas.



Figura 3 – Pátio da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida.

Igualmente, na sala de aula (**Figura 4**), as atividades não têm apenas o caráter individual de modo que essa concepção se revela na organização do mobiliário escolar: as carteiras são distribuídas em função das atividades de cada dia.



Figura 4 – Situação de aula na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida.

Sobre esse particular, a coordenadora escolar (ALICE, 2006) relata a orientação que é dada aos professores:

Na maioria das vezes, as salas são organizadas de acordo com o professor. Cada um organiza do seu jeito [...] Tem sempre um professor criativo [...] a gente sempre orientava para não deixar o aluno só olhando para a nuca do outro e organizasse as carteiras de uma forma que deixe um espaço amplo para que os alunos se movimentassem na sala.

Embora existam professores criativos e a organização da sala dependa da atividade que será desenvolvida em cada dia, o número de alunos em sala de aula dificulta a sua organização conforme as concepções profissionais do professor. Leonor (2006) explica que a arrumação da sua sala de aula está associada às aprendizagens profissionais que acumulou, pois, quando começou a trabalhar, os alunos eram postos em filas, uma vez que aquele era o padrão cultural da sala de aula que havia freqüentado. Porém, à medida que se apropriava de um suporte teórico, começou “[...] a perceber a importância da troca deles, de um ajudar o outro, da cooperação entre eles [...]”, então, passou a trabalhar em duplas. Esta forma de organização da sala de aula é a mais utilizada porque a quantidade de alunos dificulta outras; contudo, a professora comenta que a sala de aula de seus sonhos seria arrumada com cantinhos de atividades, tapetes com almofadas onde as crianças poderiam ler, jogar, brincar e estudar.

Para atender à demanda social por vagas escolares, tem sido uma prática comum dos governantes brasileiros o aumento do número de alunos por sala. Essa orientação decorre de

organismos transnacionais de poder, como o Banco Mundial, que advoga a eficiência no financiamento da educação pública, recomendando, para tanto, a redução desse financiamento (BANCO MUNDIAL, 1996), de forma a garantir o pagamento da dívida dos países, em detrimento da promoção da eficácia dos serviços sociais.

Apesar da imposição de contenção de gastos com a educação, as transformações socioeconômicas, políticas e culturais vem impulsionando modernizações nos prédios escolares. Frago (1995) afirma que o tempo⁶⁶ imprime marcas na arquitetura escolar, rege o passado e o presente entrecruzando-se no movimento de construção histórico-cultural de uma instituição e conduzindo a mudanças e permanências no cumprimento do trabalho educativo desenvolvido em determinada época. O autor explica ainda que onde se aprende e se ensina é sempre um lugar que varia no tempo para os alunos e para os professores. Escolano (1998) trata, igualmente, dessa variação em períodos históricos mais longos, em que o espaço-escola se modernizou conforme os postulados do higienismo, da racionalidade panóptica e do movimento em favor da graduação pedagógica. Também incorporou exigências de conforto e de tecnologia adequando-se às transformações de seu tempo. Portanto, a escola

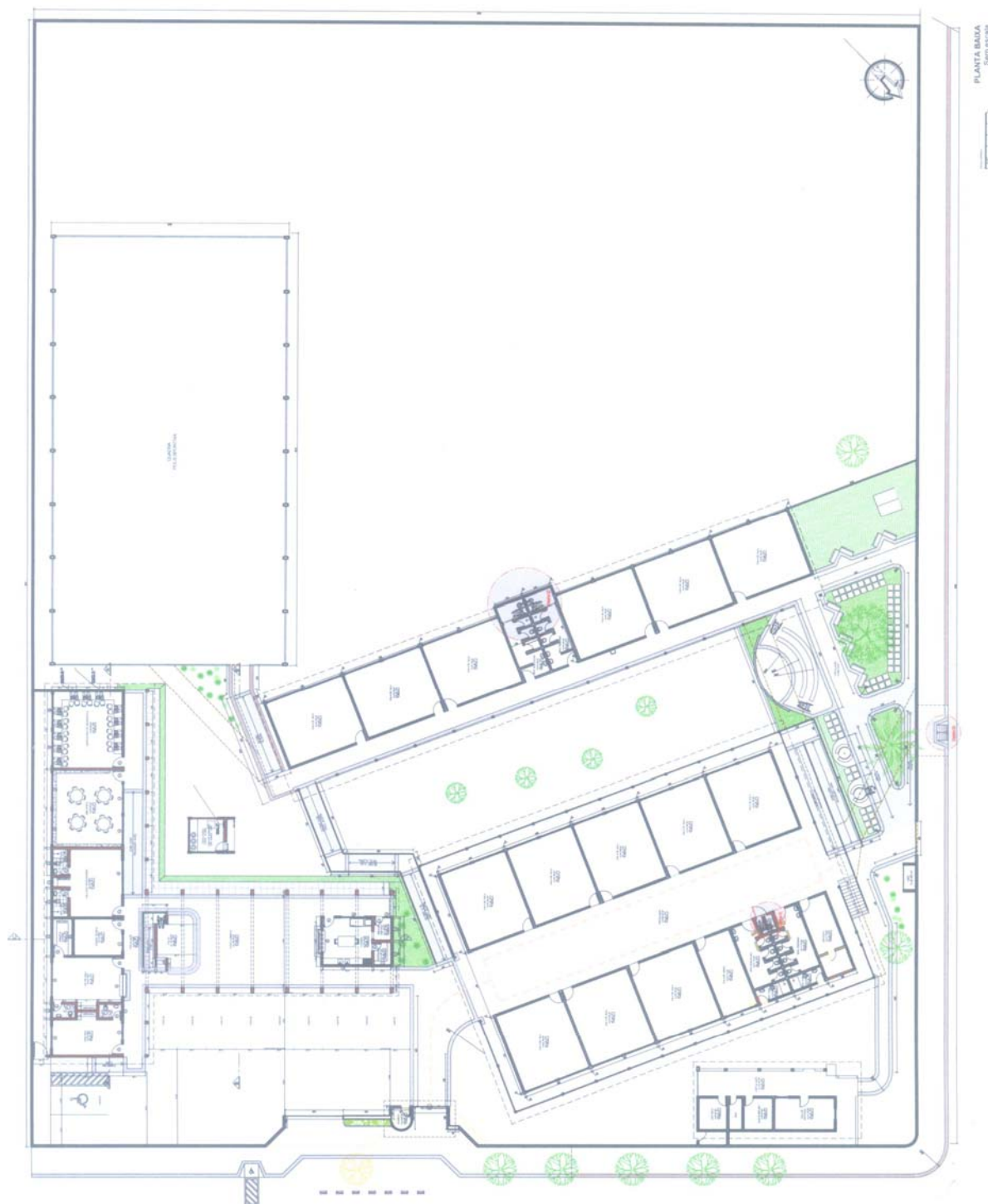
[...] é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas. Pode ser inclusive que a escola, do mesmo modo que a casa, conserve cumulativamente todos os significados e estruturas, sob a dominante cultural mais recente (ESCOLANO, 1998, p. 47).

Desde que o espaço-escola seja um produto de cada tempo, começa a se modernizar para atender às necessidades da sociedade global e informacional, de forma que as carteiras individuais, o giz e o quadro negro convivem com os utensílios desenvolvidos sob a tutela dos avanços da microeletrônica e da comunicação. As atuais exigências de um determinado padrão de formação do trabalhador, as pressões sociais e em particular dos educadores sobre os governantes, as recentes facilidades de acesso ao conhecimento científico e a determinados artefatos tecnológicos têm impulsionado a modernização desse espaço em todo o mundo. Aspectos dessa modernização são evidenciados nas escolas públicas municipais de Natal.

Desse modo, a partir do segundo semestre de 2006, uma série de reformas foram iniciadas no prédio da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, com o objetivo de

⁶⁶ Frago (1995) mostra que, assim como o espaço, o tempo é outra dimensão que afeta a consciência interior desse ser, seus pensamentos e de suas atividades, ou seja, é um modo de ser individual e grupal. O autor considera, ainda, que o tempo escolar é diverso e plural, pois nele existe uma variedade de tempos vividos diferentemente pelas pessoas, conforme as suas relações sociais. Compreendido dessa forma, o tempo do professor é diferente do que rege o aluno; também são diversas as formas de marcar a duração das atividades institucionais e individuais, como o calendário escolar, os tempos de aula, de férias, dentre outros.

torná-lo acessível a pessoas portadoras de necessidades especiais. Em seguida, veio a construção de um novo pavimento cuja planta pode ser analisada na **Figura 5**.



Fonte: Departamento de Arquitetura da Secretaria Municipal de Educação (Natal /RN arquivo 2006)

Figura 5 – Nova planta da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida

Conforme Dias, S. (2006), essa reforma foi uma reivindicação da comunidade, que solicitou a construção de alguns ambientes, considerando que o modelo arquitetônico da

escola não era eficaz, visto que as salas de aula e as do setor administrativo convergiam para uma mesma área coberta. Portanto, para o arquiteto, o novo padrão tem como característica a separação em blocos (o administrativo, o das salas de aula e o de convivência) para acomodar melhor as pessoas e conferir maior mobilidade entre os setores, considerando as necessidades da comunidade, as normas técnicas para a construção do prédio escolar e o antigo projeto da instituição.

O novo projeto arquitetônico da escola mantém os mesmos princípios de gestão racional do espaço coletivo e individual que separa os educadores e os educandos em módulos diferentes. A segmentação do espaço escolar parece ter-se tornado a única forma possível para a sua organização, pois, embora a reforma no seu projeto vise atender às necessidades das pessoas que ali trabalham, não considera a proposta pedagógica da escola, que tem como fim integrar ações para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, estimular a comunicação, garantir a igualdade e a participação da comunidade escolar (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ASCENDINO DE ALMEIDA, 2003).

A nova configuração do espaço da escola reforça antigos valores baseados no controle, na segmentação do todo e na hierarquização, não estimulando mudanças nas concepções de ensino-aprendizagem. Por outro lado, garante melhorias nas condições de trabalho dos profissionais, pois reserva espaços para a realização do trabalho da direção, da secretaria, uma sala para os professores e outra para a coordenação escolar, além de uma cozinha com refeitório.

Ao longo da história da escola, os problemas com a inadequação do espaço escolar em função das necessidades dos educadores marcaram o seu cotidiano e limitaram as suas ações, de forma que os educadores buscaram sempre contorná-los. Por exemplo, a falta de uma sala para os professores e para os coordenadores dificultou a prática coletiva do planejamento. Atualmente, estes dividem uma sala com a secretaria. Contudo, é difícil refletir sobre a própria prática em um lugar onde existe um fluxo contínuo de pessoas; em razão disso, criaram um espaço no atual depósito de material com esse objetivo. Apesar de inadequado, o lugar garantiu que o processo de planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho educativo acontecesse com uma certa tranquilidade. Uma coordenadora (do turno vespertino) denomina-o de *gabinete, tal como o dos ministros e o do Presidente da República*, visto que dali partem decisões importantes, que garantem a continuidade do processo educativo e a implementação do projeto político-pedagógico da escola.

A garantia de espaços adequados para atender às necessidades dos professores e dos coordenadores conferirá melhores condições para a realização do planejamento educacional.

Além disso, o prédio também terá uma biblioteca e um laboratório de informática que permite aos alunos acesso a informações que a maioria não possui em suas residências. Referindo-se à modernização das escolas na sociedade da informação e enfatizando a construção das salas de informática, Carbonell (2002, p. 20) comenta que

[...] a tecnologia de ponta procura abrir caminho para a inovação, apresentando-se como panacéia para a resolução de qualquer problema [...]. Mas sua contribuição é mais quantitativa que qualitativa, mais centrada no como do que no porquê, na embalagem mais que no conteúdo. Além disso, tem um enganoso valor agregado: imaginar que é culturalmente suficiente estar atualizado mediante o domínio de algumas habilidades instrumentais e o acesso ao crescente arsenal informativo, quando o que deveria ser prioritário não é o domínio de uma estratégia para navegar, mas sim para discriminar a informação relevante, analisá-la e interpretá-la; ou seja, para pensar criticamente o conhecimento socialmente construído.

Avanços tecnológicos dessa natureza propiciam às pessoas da escola o acesso a informações possibilitando uma maior participação política, cultural e profissional. Para isso, não basta ter o acesso, mas é necessário imprimir uma reflexão acerca da informação por meio da qual veiculam sentidos político-ideológicos diversos. Assim, é preciso investir na formação dos alunos e dos professores para que sejam capazes de interpretar as informações, estabelecer critérios de análise e tomada de decisões, agindo em conformidade com os critérios éticos, políticos e culturais. Como analisa Carbonell (2002, p. 57), é necessário haver “[...] uma relação mais interativa entre os professores e os alunos para poder trocar e compartilhar de maneira mais fluida e permanente o acesso, a seleção, a associação e a crítica do conhecimento [...]”.

Não podemos desconhecer que uma sala equipada com computadores para uso da escola representa um avanço com relação à organização espacial e aos artefatos que existiam anteriormente. Esses avanços tanto retratam a adequação do espaço escolar às necessidades do momento sócio-histórico quanto respondem às solicitações dos profissionais da escola, que se articularam para atender dignamente os alunos com os quais trabalham. Contudo, como uma dimensão educativa do ser humano, o espaço precisa ser pensado tendo como referência os princípios e as concepções educacionais que a comunidade escolar pretende construir.

Apesar de a reestruturação do espaço escolar traduzir uma cultura secular, marcada por valores como o individualismo, a hierarquização das pessoas e pela centralização do poder, na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, os sujeitos foram capazes de, interagindo entre si, utilizar o espaço conferindo-lhe outros fins, condizentes com as concepções e princípios que os movem, traduzidos no projeto político-pedagógico. Historicamente, modificaram o lugar conforme as suas necessidades, procurando alternativas

para solucionar os problemas que o espaço suscitava para a prática pedagógica, na medida de suas possibilidades. De modo que, apesar de este traduzir uma cultura escolar marcada por valores burocráticos, a cultura da organização intermedeia a utilização do espaço pelos sujeitos.

Dentre os principais documentos que traduzem a reforma educacional no contexto do Sistema Municipal de Ensino de Natal – RN, estão o Plano Municipal de Educação e o Plano de Carreira, Remuneração e Estatuto do Magistério. Apesar de o Plano Municipal de Educação ter como princípios o fomento à autonomia e o apoio à elaboração do projeto político-pedagógico, tal como previsto em documentos nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL, 2000a), e o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/01 (BRASIL, 2000b), essas ações esbarram na dificuldade do sistema municipal em fomentá-las, no sentido de superar o modelo burocrático de organização que, tradicionalmente, orientou a prática dos profissionais da rede de ensino.

A promulgação do Plano de Carreira do Magistério Municipal não garante as condições necessárias para que os professores da rede desenvolvam ações que propiciem a conquista da autonomia, como, por exemplo, o tempo necessário para que reflitam e planejem a prática cotidiana, tendo em vista superar relações históricas de dominação existentes nesse âmbito. Por outro lado, o Plano tem promovido a medição da qualificação profissional, na perspectiva de introduzir, no contexto escolar, novas formas de regulação da educação, assentadas na lógica da competitividade e do mérito.

Também as avaliações nacionais, tal como a Prova Brasil, vêm impulsionando alterações no currículo das escolas, em particular o da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, tendo em vista desenvolver um trabalho de qualidade reconhecida pela sociedade. Entretanto, nesse processo de reestruturação curricular, as diretrizes nacionais não são os únicos parâmetros considerados, as crenças, os valores, os compromissos que desenvolveram com os alunos das classes populares também influenciam esse processo. Da mesma forma, apesar de o espaço escolar constituir-se em um currículo oculto, pensado a partir de valores como a centralização de poderes, a hierarquização dos sujeitos e a separação destes no espaço, eles criam as suas próprias alternativas conforme as necessidades próprias e os valores construídos na organização.

CAPÍTULO 5 A CULTURA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ASCENDINO DE ALMEIDA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

A cultura de uma organização escolar forma-se com base nas diversas aprendizagens que os seus membros efetuaram tanto nos variados meios em que se formaram quanto nas interações que construíram em seu interior. Em função das necessidades suscitadas pelo cotidiano escolar e pelos problemas com os quais se deparam na organização, os sujeitos escolares buscam, em suas múltiplas aprendizagens, as soluções para esses impasses. Tais soluções são testadas e, se confirmadas no confronto com a realidade, passam a compor o acervo cultural que orienta a ação dos sujeitos nesse meio particular. Com esse entendimento, passamos a analisar as histórias de alguns professores da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida.

5.1 Histórias de professores

Os profissionais que atuam em uma escola, como sujeitos de valores e de cultura, trazem para dentro dessa organização social os múltiplos tempos, formas de aprendizagem e de socialização que viveram na vida familiar, social e em outras escolas nas quais ensinaram e/ou aprenderam. Como a história é processual, esses sujeitos continuam (re)construindo as suas histórias com quem ensinam-aprendem, compartilhando responsabilidades no processo educativo. Para entender esse processo na situação particular das pessoas por nós entrevistadas, destacamos, em seus relatos, aspectos de sua trajetória de vida que consideramos significativos para compreender a influência desse componente (individual e social) na formação da cultura da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida.

5.1.1 Letícia

Letícia é natural de Cruzeta, Rio Grande do Norte. Em 1959, seu pai, que era caminhoneiro, decidiu trabalhar na construção de Brasília, para onde se mudou com a família. Cresceu pensando que ia ser professora, pois este era um sonho de seu pai, que também se tornou o dela. cursou o segundo grau técnico em Nutrição, mas, ao concluí-lo, percebeu que um antigo sonho a impulsionava em outra direção e, assim, se matriculou no Magistério (2º grau). Em seguida, ingressou no curso de Pedagogia na Universidade de Brasília, onde

permaneceu por apenas três semestres, pois já casada (com um militar), retornou ao Rio Grande do Norte, onde deu continuidade aos estudos na Universidade Federal desse Estado.

A conclusão do curso superior deveu-se ao seu grande empenho e perseverança, visto que trabalhava dois expedientes como datilógrafa no Ministério do Exército. Para estudar, negociava férias e finais de semana com os diretores da corporação, cumprindo, aos poucos, os créditos acadêmicos. Além desse problema, havia ainda as solicitações familiares e os conflitos com o marido, que não entendia porque Letícia se submetia a tanto sacrifício.

O sonho de ser professora e de instalar uma escola impulsionava Letícia a perseverar nos estudos e a conquistar um ideal. Foi em função disso que negociou horários de trabalho e de férias, o tempo com a família, o lazer, de tal forma que lhe fosse possível cumprir múltiplos papéis: o de mãe, de responsável pelas tarefas domésticas, de profissional e de estudante. Afirmando sua alteridade, suas opiniões, o seu modo particular de perceber e de sentir o mundo, demarcou a importância atribuída aos estudos perante o marido, na relação com os filhos e com as tarefas domésticas. Como tantas outras mulheres, Letícia enfrentou dificuldades para conciliar múltiplas responsabilidades, contudo não esmoreceu nos seus propósitos de vida e de trabalho.

Em 1987, prestou concurso para a direção escolar na Rede Municipal de Natal⁶⁷, passando em quarto lugar. Diante disso, transferiu-se para uma unidade do Exército na qual trabalharia meio expediente. Em 1988, assumiu o cargo de Secretária Geral na Escola Municipal Herly Parente, situada na Zona Norte da Cidade de Natal. Ao chegar à escola, colocou em prática uma pedagogia que aprendeu em família: o *diálogo*. Em sua família, tudo era decidido em conjunto: seu pai tomava as decisões em consonância com todos. Na escola, seu primeiro desafio foi resolver, na base do diálogo com os alunos, uma situação complexa que se desenrolara no turno noturno.

Mesmo depois dessas realizações, não desistiu do sonho de possuir uma escola. Construiu o “Centro Educacional Criança Criativa”, na Zona Norte de Natal, em sociedade com uma colega de trabalho; mas o empreendimento não foi à frente. Apesar dos descompassos, não desanimou e redefiniu seu projeto de educação para a escola pública: “[...] o que eu pensava em fazer, eu investi na escola pública e estou tentando fazer isso até hoje” (LETÍCIA, 2007).

⁶⁷ Na rede municipal de educação de Natal, houve apenas um concurso para a direção escolar, posto que, em 1987, o então Prefeito de Natal, Garibaldi Alves Filho, instituiu as eleições diretas para diretor e vice-diretor das escolas municipais, promulgando a Lei 3.586/87.

Letícia morava próximo ao local onde foi construída a Escola Municipal Ascendino de Almeida e dirigiu-se à Secretaria Municipal de Educação para colocar seu nome na lista das pessoas⁶⁸ que pretendiam ser removidas para a nova instituição. Encaminhada à escola, levou consigo os sonhos de uma vida, sua capacidade de trabalho e de superação, sua alegria contagiante, a crença no diálogo e no trabalho coletivo. Embora a escola tivesse ficado pronta em abril de 1994, contrariando as expectativas dos professores, a Secretaria Municipal de Educação só a abriria no ano seguinte. Diante dessa situação, Letícia (encaminhada à escola como Secretária Geral) e a direção fizeram um levantamento de casa em casa, chamando os alunos nos Bairros do Planalto, do Pitumbu e do Conjunto Satélite conseguindo, assim, pôr a escola em funcionamento.

No ano de 1997, ela assumiu a direção da escola (cargo que ainda ocupa). Foi assim que construiu sua identidade profissional como gestora e como professora na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte. Letícia (2007) acredita que passa para os professores com quem trabalha a sua história de vida. Considera a vocação e a identidade profissional requisitos básicos para o bom desempenho de um profissional da educação. Tal como ela, Arroyo (2000) mostra que o componente vocacional a serviço das pessoas e de ideais, embora tenha perdido peso, continua forte na auto-imagem de muitos professores, incrustada à idéia de profissão. Assim, a representação do professor como “[...] aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à idéia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação” (ARROYO, 2000, p. 33). Essas imagens culturais, desenvolvidas historicamente e assumidas pelos profissionais na construção da sua identidade, não podem ser superadas sob pena de a educação sucumbir aos modismos da sociedade de consumo, que nada têm de educativo nem de pedagógico.

Além do mais, longe da idéia de ter uma predestinação divina para o desempenho do magistério, a vocação a que a diretora se refere é uma atividade política, um compromisso com os educandos, que compartilha com o seu grupo de trabalho. Vemos, pois, que a identidade da profissional foi construída socialmente e orientada por atributos como o prazer e a necessidade que sentia de estudar. Isso a levou a realizar uma especialização em coordenação escolar e, atualmente, uma outra em gestão escolar. Ao terminá-la, pretende

⁶⁸ Vários professores que residiam no entorno da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, ainda em construção, dirigiram-se à Secretaria Municipal de Educação (SME) para colocar seus nomes na lista daqueles que pretendiam trabalhar nela. Existem poucas escolas municipais na Zona Sul de Natal. Tendo em vista a grande demanda dos professores, a SME estabeleceu critérios para a seleção: morar no bairro, tempo de serviço no município, ser casado(a) e ter filhos. Aqueles que tinham os seus nomes na lista comunicavam-se, fiscalizavam e pressionavam para que a escola funcionasse (SOFIA, 2007).

investir no mestrado, pois acredita que as melhorias na prática profissional se articulam à formação docente continuada.

Além de valorizar a teoria como fundamento da ação educativa, Letícia atua na defesa dos interesses das escolas municipais participando, ativamente, com Sofia, a vice-diretora da escola, do Fórum de Gestores de Natal (FORGEN). Esse fórum foi criado pelos gestores das escolas municipais da Cidade de Natal e, desde 2006, tem atuado como um órgão colegiado. Atualmente Letícia é representante dos diretores da região sul, defendendo os interesses das comunidades escolares nas discussões com a Secretaria Municipal de Educação e com o Conselho Municipal de Educação.

A trajetória histórica de Letícia, como constatamos, demonstra o valor que ela atribui aos estudos para iluminar sua prática, sua luta pela melhoria da educação escolar, não se reduzindo a esse âmbito, mas se circunscrevendo ao âmbito municipal. Continua conciliando a vida familiar com a profissão e os estudos, não desistindo ou se acomodando perante as dificuldades, porém buscando auxílio nas pessoas com quem trabalha, organizando o tempo, os meios e as estratégias para alcançar seus objetivos. Parte dessa determinação herdou do pai, que desempenhou um papel importante na sua escolha profissional. A influência familiar também foi significativa na aprendizagem do diálogo e do compartilhar responsabilidades.

5.1.2 Leonor

A educação familiar de Leonor foi marcada pela disciplina; portanto, ao cursar o Científico na Escola Estadual Winston Churchill, na época em que se primava pela disciplina, não sentiu diferença, pois, na escola, as relações eram semelhantes às de sua casa. Essa rigidez na educação do lar e da escola é considerada importante em sua formação, pois a ensinou a ser disciplinada e organizada no desenvolvimento do seu trabalho. Além desses traços da personalidade da professora, o seu comprometimento e o seu empenho com a aprendizagem dos alunos fazem dela, conforme avaliam suas colegas, um modelo de profissional da educação.

Sua opção pelo Magistério foi motivada pela dificuldade em acompanhar o desenvolvimento escolar de seu filho. Formou-se em 1987 e já, no ano seguinte, foi aprovada no concurso para a Rede Municipal de Educação de Natal, indo trabalhar na Escola Municipal Irmã Arcângela, em Igapó, Zona Norte da cidade. Logo depois, transferiu-se para a Escola Municipal Luís Maranhão Filho, em Cidade Nova, Zona Oeste. Ao longo dessa trajetória,

percebeu que “[...] a prática era completamente diferente da teoria, das coisas que eu tinha aprendido no Magistério” (LEONOR, 2006).

Essa percepção da relação entre teoria e prática levou a professora a buscar auxílio na formação continuada realizando diversos cursos de aperfeiçoamento como o *CADREN*, *Salto para o Futuro* e *Sete Cidades*. Em 1994, foi aprovada no vestibular do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (em Natal), para realizar um curso de formação de professores em serviço, o qual, em suas palavras, assim se define: “[...] um divisor de águas na minha formação acadêmica e até na minha vida, porque o Kennedy me deu uma oportunidade que eu nunca tinha tido até aí, a de falar. Eu sou falante hoje porque eu aprendi no Kennedy” (LEONOR, 2006).

Uma ligeira avaliação evidencia o fato de que, dentre outros aspectos, a educação superior constituiu-se na oportunidade para superar a timidez e representou, provavelmente, uma ruptura com a cultura imposta do silêncio (do ouvir e manter-se calada). A disciplina, que marcou sua educação familiar e escolar, foi importante para que desenvolvesse características como a perseverança, a organização e o comprometimento com o seu trabalho. Apesar disso, dificultou a aprendizagem do diálogo no desenvolvimento da prática educativa em sala de aula e com os colegas, ainda que tenha sido capaz de modificar-se vencendo as limitações.

Percebemos, por outro lado, que a professora precisou de grande força de vontade para conciliar os estudos, o trabalho e os afazeres domésticos, tal como ela mesma sublinha: “Sofri muito, pensei até do meu casamento ir por água abaixo, porque eu ficava muito tempo ausente, tinha que estudar e eu tinha que me dedicar”. Não há dúvida de que a conclusão do curso superior da professora deve-se, em grande parte, ao seu empenho em conciliar sua condição de mulher, de mãe, de esposa, de estudante e de profissional.

No ano de 1994, foi para a Escola Municipal Ascendino de Almeida, seguindo o mesmo trajeto de Letícia. Quando a escola começou a funcionar, iniciaram-se os vínculos de amizade entre o pequeno grupo de profissionais que desenvolvia sua prática educativa na nova instituição. Essa amizade ainda une essas pessoas. É certo que muitas se foram, outras chegaram, mas o clima de amizade permanece como suporte ao trabalho educativo, que se fortalece cada vez mais nessa relação interpessoal.

Outro evento importante que marcou a vida da docente foi o seu “encontro profissional” com um grupo de professoras que pretendia construir uma cooperativa escolar, o que se constituiu também em incentivo ao estudo e à articulação entre teoria e prática. A educadora mostra que tanto o curso superior quanto o trabalho na Cooperativa Freinet

mudaram a sua vida profissional. Em sua avaliação, foi uma [...] oportunidade de estudar, de pesquisar, de conhecer, porque lá na faculdade lia muito, estudava muito, conhecia autores [...]”. Por outro lado, o trabalho na cooperativa “[...] foi outra coisa maravilhosa que aconteceu na minha vida porque eu conheci Celestin Freinet⁶⁹” (LEONOR, 2006).

Considera, além disso, que essa articulação entre teoria e prática representou uma *revolução* profissional, uma vez que procurou vivenciar as concepções teóricas que estava aprendendo. Isso proporcionou mudanças na sua ação pedagógica, pois, conforme ela própria explica, quando começou a trabalhar, “[...] trazia as coisas prontas para os meninos e fazia com que eles simplesmente ouvissem e repetissem”. Estudando e aplicando a Pedagogia Freinet aprendeu “[...] a tirar do aluno, a valorizar aquilo que eles traziam [...]”. Além disso, passou a refletir acerca do processo pedagógico “[...] para tentar de algum jeito fazer com que [...] [o aluno] aprendesse”. Portanto, sua ação educativa é sustentada pelo questionamento da própria prática, pela reflexão e pelo aporte teórico. Dessa forma, tal como afirma Freire (2003), a professora compreendeu o seu “inacabamento”, que insere o sujeito em um contínuo processo de busca pelo conhecimento e por novas formas de atuar frente à realidade.

Ao deixar a Escola Freinet, em 2000, quando foi aprovada no segundo concurso para a rede municipal de ensino de Natal, passou a trabalhar dois turnos na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida. Levou para lá a experiência adquirida em todas essas vivências. Leonor afirma que, até 2004, conseguiu aplicar a Pedagogia Freinet em sua sala de aula; em certos momentos, com a parceria de colegas. Foi abandonando certas práticas, porque esse referencial não foi adotado pelos demais professores, mas continua realizando o trabalho em grupo e o planejamento das atividades semanais com os alunos.

Provavelmente as mudanças ocorridas na prática de Leonor estão relacionadas com a construção do projeto político-pedagógico da escola, pois este vinha sendo discutido pelo grupo ao longo dos anos, chegando a bom termo em 2003, quando teve sua elaboração concluída. Como o trabalho pedagógico e o planejamento na escola é coletivo, Leonor assumia as mesmas condutas do grupo, ainda que mantendo algumas práticas individuais diferenciadas. Da mesma forma que a sua ação pedagógica foi influenciada pela elaboração de um referencial coletivo para o trabalho escolar, ela também influenciou outros professores

⁶⁹ Conforme Gadotti (2002), Célestin Freinet (1896-1966) foi um educador francês cujas idéias têm sido estudadas, atualmente, em todo o mundo. Lutou na Primeira Guerra Mundial e foi ferido na altura do pulmão, sofrendo sérias seqüelas. Desenvolveu, então, uma pedagogia que se adaptasse às suas condições físicas e à sua opção política por uma educação para a classe trabalhadora, cujo centro encontra-se no trabalho, na expressão livre e na pesquisa. Para Gadotti (2002, p. 177), “Freinet distingue-se de outros educadores da escola nova por dar ao trabalho um sentido histórico, inserindo-o na luta de classes”, pois considerava que o povo deveria ter a sua própria escola e pedagogia. Esta deveria ser marcada pelo trabalho cooperativo, possibilitando que cada um desenvolvesse suas necessidades vitais e se tornasse autor de seu futuro por meio da ação coletiva.

de modo que uma estratégia como a Escola de Pais⁷⁰, que era uma prática dessa professora, inspirada pelas idéias de Freinet, foi adotada no projeto político-pedagógico da escola.

Sendo assim, ao longo de sua trajetória histórica, Leonor conseguiu reformular sua prática profissional e superar os limites de sua formação. Isso foi possível diante da consciência de seu *inacabamento* como pessoa e como profissional, sempre aberta para novas aprendizagens.

5.1.3 Sofia

Sofia é natural de João Câmara, Rio Grande do Norte. Veio para Natal fazer o segundo grau (Científico), retornando para sua cidade após a conclusão do curso. Como no interior do Estado havia carência de professores, aceitou um convite para trabalhar em uma escola. Por sugestão de uma professora, fez um curso de instrução programada, denominado Logus II (correspondente ao Magistério em nível de segundo grau), no qual foi aluna laureada. Em 1985, submeteu-se à seleção para ensinar na rede de ensino do Estado do Rio Grande do Norte. Por sua colocação, foi chamada para trabalhar no Núcleo Regional de Educação – NURE⁷¹ – de João Câmara, assessorando as escolas da cidade e dos municípios vizinhos. Tornou-se assistente da coordenadora do Núcleo de Educação e, após 8 meses, coordenadora do setor de ensino, trabalhando (durante três anos) na formação de professores da área urbana e rural da região.

Nessa época, conforme avalia, acumulou aprendizagens, de tal modo que, após um ano, estava inteirada da nova função. Por fim, decidiu fazer o vestibular em Pedagogia, sendo aprovada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Iniciou, então, outra época de grandes sacrifícios para continuar trabalhando em uma cidade do interior e estudar na capital do Estado. Desempenhava suas atividades no NURE de João Câmara das 7h às 11h, fazia

⁷⁰ A Escola de Pais é uma estratégia adotada na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida. Nesse modelo, os próprios alunos prestam contas de sua aprendizagem para os seus responsáveis. Essa estratégia foi inspirada na Pedagogia Freinet, tendo sido sistematizada, principalmente, por Leonor.

⁷¹ Os NURES eram órgãos da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, que coordenavam o trabalho das escolas em uma determinada região. Situavam-se em cidades-pólos e prestavam suporte administrativo e pedagógico para as escolas das cidades circunvizinhas sob sua responsabilidade. Conforme França (2001), como parte da reforma do sistema educacional do Estado, na década de 1990, e da implantação do Programa de Gestão Escolar, a Secretaria Estadual de Educação realizou uma experiência de planejamento descentralizado substituindo os NURES pelos Centros Escolares, por meio do decreto 12.509, de 13/02/95. Assim, algumas escolas estaduais se tornaram Centros com a função de atender a si próprias e a outras a elas subordinadas, fazendo chegar a estas recursos materiais e apoio técnico. Contudo, a experiência não teve o êxito esperado e, com o decreto nº 14.379/99, os Centros Escolares retomaram a sua posição de unidade escolar e a Secretaria Estadual de Educação criou as Diretorias Regionais de Ensino (DIREDS), uma estrutura intermediária entre a Secretaria de Educação e as escolas.

faculdade à tarde em Natal e, à noite, completava a carga horária dando aulas de Língua Portuguesa e História em turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Nos meses de janeiro, ministrava aulas em cursos de formação de professores, experiência que lhe rendeu a descoberta de sua vocação para o magistério. No exercício profissional, foi construindo a sua identidade de professora de adultos, de crianças, de professores, e foi gostando daquilo que fazia. Assumiu-se como professora, apesar de não ter sonhado com essa profissão e de reconhecer que a tarefa de educar é difícil e complexa, mas suas experiências levaram-na a realizar escolhas que a direcionaram para o magistério.

Tal como Goodson (2000, p. 71-72), entendemos que as experiências vividas, a relação com o ambiente sociocultural e profissional “[...] são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente cultural, concebemos a nossa prática”. Sofia investiu muito do seu *eu*, do seu tempo e da sua vida no estudo e no trabalho, (re)conhecendo-se nas práticas docentes, na relação com o conhecimento e com os alunos-professores.

Foi mergulhando nessas relações que aprendeu a ser uma educadora, inspirando-se nos profissionais com quem trabalhou e nos seus ex-professores, com quem aprendeu a importância do conhecimento e da teoria para nortear a prática educativa, e o valor da simplicidade, da humildade, da ética profissional e do tratamento igualitário que se deve dispensar às pessoas. Para Goodson (2000), é comum que os educadores narrem acerca daqueles que foram importantes em sua formação, pois tais pessoas fornecem modelos funcionais acerca do que é desejável para um profissional assim como influenciam a escolha do curso a seguir. Entendemos que as referências às qualidades de alguns professores foram ressaltadas porque influenciaram o desempenho, a definição da identidade profissional e a prática cotidiana de Sofia.

A dificuldade para estudar, morando em lugar tão distante levou Sofia a mudar-se para Natal em 1987. No ano seguinte, fez concurso para a Rede Municipal de Educação dessa cidade e foi trabalhar na Escola Municipal Santa Catarina. Quando fez a seleção para a rede estadual, tinha apenas o nível médio; então, em 1990, se candidatou a uma vaga de orientadora educacional. Sendo aprovada, foi trabalhar na Escola Estadual Peregrino Nunes, vizinha à escola municipal onde ensinava na Zona Norte.

Em junho de 1994, assumiu a função de professora na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida. Após retornar de um curso de especialização, em 1997, tornou-se coordenadora pedagógica do turno noturno, sendo convidada para assumir a vice-direção em

2001. Desde então, nesse cargo, Sofia mobilizou a comunidade escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola⁷², organizando cronogramas de reuniões, impulsionando ações pedagógicas e administrativas, articulando a comunicação entre os turnos. Nas reuniões com o grupo de sistematização, formado para registrar e orientar as discussões coletivas do projeto, coordenava as discussões. Esse seu renovado interesse pelo planejamento escolar e pedagógico, faz-se traduzir em suas ações, como é possível depreender de seu pronunciamento:

[...] todos os planos de trabalho que contêm todas as ações de todos os segmentos da escola fui eu quem coordenei. Isso para mim sempre foi preocupação, eu sempre estive preocupada com isso: Isso tem que ser planejado, tem que ser discutido com todo mundo.

Identificada como uma pessoa que valoriza a previsão e a reflexão acerca das ações escolares, para conferir qualidade ao trabalho educativo, Sofia se responsabilizava pela orientação do planejamento pedagógico, bem antes de a equipe de coordenação assumir. Quando o setor de apoio pedagógico foi consolidado, mesmo trabalhando na vice-direção da escola, integrou-se a esses profissionais na tarefa de valorizar e promover o planejamento, sua concretização, os estudos e a reflexão sobre o conjunto do trabalho escolar, em particular o pedagógico.

As raízes de Sofia na formação de professores levaram-na a envolver-se, continuamente, nas discussões pedagógicas, na promoção da formação continuada dos professores e no planejamento das ações políticas, administrativas e pedagógicas. Atuando em parceria, tanto com a coordenação quanto com a diretora, participa ativamente nas discussões curriculares, nas reflexões e nas avaliações pedagógicas, impulsionando as discussões acerca do projeto político-pedagógico.

5.1.4 Alice

Alice é natural de Macau, Rio Grande do Norte. Iniciou o seu aprendizado no ofício de professora com a mãe, seu maior exemplo, que ministrava aulas de reforço escolar para os filhos dos engenheiros e dos trabalhadores (da empresa em que o esposo trabalhava), sempre contando com o apoio da filha. Morou em Recife, onde concluiu o Curso Técnico em Contabilidade. Ao retornar a Macau, a mãe sugeriu que ela cursasse o Magistério, já que

⁷² Acerca da elaboração do projeto político-pedagógico da referida escola, ver Garcia (2004).

gostava de ensinar. Logo recebeu um convite para atuar na área, mas o recusou, porque queria preparar-se adequadamente.

Matriculou-se no Magistério (2º grau) em 1983. Em 1985, foi aprovada no concurso público para a rede estadual de ensino. No ano seguinte, foi transferida para Natal, indo trabalhar na Casa da Criança. Alice afirma que a mãe foi a sua grande educadora, mas também aprendeu muito nessa instituição, que atende crianças órfãs e/ou em situação de risco. Ali conviveu com mestras que a ensinaram a trabalhar com a criança pobre. Essas experiências foram fundamentais na definição de sua postura e de seu compromisso profissional, afinal, os educadores se formam baseados tanto nas referências que elegeram para sua prática educativa quanto se indignando com a situação de desumanização a que a maioria das pessoas é submetida, levando-os a se questionarem sobre o seu papel frente a essa realidade. Convivendo com a negação da humanidade, Alice desenvolveu um forte compromisso político com a educação da criança pobre, e identificou no conhecimento um instrumento de melhoria da ação profissional e de auxílio ao educando na superação da realidade que vive.

Segundo Freire (1987), o ato de conhecer implica dois contextos dialeticamente relacionados: o teórico e o concreto. O contexto teórico é o espaço do diálogo entre educandos e educadores (como sujeitos do conhecimento) com o contexto concreto, que diz respeito à realidade social em que estes se inserem. Portanto, por meio da teoria, podemos analisar a realidade a fim de alcançar a razão de ser dos fatos. Assim, pelo diálogo, os sujeitos se engajam no ato de conhecer tendo em vista modificar a realidade. Tal como revela a própria Alice: “Cada vez mais eu busco o conhecimento para investir na escola pública” (ALICE, 2006).

Esse compromisso político com a escola pública e com aqueles que a freqüentam, também foi assumido por Alice na Escola Municipal Herly Parente, Zona Norte de Natal. Lá, ela conheceu Letícia, que, após ter sido eleita diretora da Escola Municipal Ascendino de Almeida, a convidou para trabalhar na equipe, dando apoio pedagógico às turmas de aceleração da aprendizagem e repassando sua experiência como educadora: “O que eu trouxe de lá para o Ascendino foi o meu compromisso com a criança pobre, não que eu não tenha compromisso com as outras crianças, mas o meu objetivo profissional é com a criança que realmente precisa” (ALICE, 2006).

Esse compromisso estendeu-se a outras funções como a coordenação do turno noturno das turmas de Educação de Jovens e Adultos. Com a extinção desse turno, em 2006, Alice passou a coordenar todo o trabalho escolar. Em 2007, esse cargo foi extinto na rede municipal

de ensino, mas a educadora continuou realizando esse trabalho além de seu horário, apesar de ser responsável apenas pelo turno da tarde.

Referindo-se ao compromisso do educador, Arroyo (2000) considera que nas representações sociais que configuram culturalmente o trabalho docente, existe um vínculo entre um ideal de serviço e a figura do professor como aquele que possui um saber técnico, uma ciência, mas também abraça uma doutrina, um modo de vida. Por conseguinte, o educador presta “[...] um serviço aos semelhantes, sobretudo aos excluídos. [...] Facultado pela sociedade, pelo Estado, pelas famílias, pelas faculdades. Uma idéia próxima à vocação, porém secularizada, politizada. [...] logo o magistério é um compromisso, uma delegação política” (ARROYO, 2000, p. 33).

Entendemos, pois, que essa concepção de compromisso com a educação e com as classes mais pobres são formas identitárias que têm raízes socioculturais muito antigas e são assumidas por alguns profissionais que continuam a acreditar nelas. O compromisso político de Alice na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida tem em vista construir uma educação digna de ser chamada humanizadora, capaz de transformar a realidade em que vivem os educandos. Para isso, incentiva a formação teórico-metodológica dos profissionais da escola, o trabalho educativo pautado em valores, a construção de uma ação autônoma, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, os educadores desenvolvem sua prática na tensão entre as imagens socioculturais construídas sobre a sua profissão, as identidades que edificam para si, as relações de poder com os sistemas que abrangem, as opções políticas que assumem. Dessa forma, os discursos transnacionais que visam modificar a prática educativa e a cultura da escola, para atender às necessidades de um mercado mundializado, entram em confronto com a realidade histórico-cultural e material de muitos educadores comprometidos com a educação pública, gratuita e de qualidade. Tal como mostra Arroyo (2000, p. 155, grifos do autor), os profissionais da educação são, em grande medida, a síntese de uma continuidade cultural e, assim, por mais que

[...] as políticas educativas nos convidem a olhar para o futuro, o progresso, o mercado e nos digam que esqueçamos e superemos práticas ‘tradicional’, a escola e os seus mestres estão fincados na tradição, mexem com a tradição, nos remetem à tradição e nos criam um gosto, uma sensibilidade com a tradição. Ainda bem! A escola é um elo nessa corrente entre a memória coletiva, o presente e o futuro. Nos debatemos com ‘*ensinar o presente, o passado e o possível*’.

Na condição de sujeito histórico-cultural, Alice, a exemplo de tantas outras colegas de trabalho, assume o compromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade, sendo considerada pelos colegas como competente, indispensável para as pessoas da escola, alguém com quem podem contar. Procura fazer com que a sua postura seja compartilhada, auxiliando aos colegas quer na sua função de coordenadora, quer em outros setores da escola que dela necessitem. O que move a sua ação é o bem-estar e a formação do educando.

5.1.5 Minerva

Minerva aprendeu a ler em uma escola que integrava o projeto *De pé no chão também se aprende a ler*⁷³, desenvolvido na segunda gestão de Djalma Maranhão, na Prefeitura do Município de Natal (1961-1964). De suas recordações, a mais marcante parece ser a sua enorme vontade de aprender a ler e a sua felicidade quando isso aconteceu. Nessa tarefa, contou com o apoio dos pais e dos avós, que a incentivaram ouvindo suas leituras e estimulando-a a apropriar-se da literatura de cordel. A educadora fala com admiração sobre seus professores das primeiras séries, que propiciaram a aquisição de conteúdos e consolidaram o amor que sente pela leitura. É com base nessa herança pessoal, afetiva, social, familiar e escolar que hoje a professora assume a tarefa de ensinar, especialmente aquilo que mais lhe dá prazer: *ler*.

Mas antes mesmo de abraçar a profissão, fez um curso para Assistente de Administração. Quando chegaram os filhos, afastou-se do trabalho e se dedicou a eles por doze anos. Porém, com o tempo, sentiu a necessidade de ocupar-se com uma atividade profissional e optou pelo magistério, sob a alegação de que poderia trabalhar apenas um horário. Entretanto, aquilo que seria apenas uma ocupação tornou-se uma paixão, um encontro consigo mesma. Isso a impulsionou a fazer o concurso para a Rede de Educação do Município

⁷³ Conforme Góes (1980), a experiência educacional do movimento de cultura popular “De pé no chão também se aprende a ler”, no Município de Natal – RN, (1961-1964), tinha como propósito erradicar o analfabetismo. Com escassos recursos, a prefeitura, a esquerda marxista e setores da Igreja Católica, como forças mais expressivas, impulsionaram o movimento. O autor distingue oito fases para a experiência da campanha: 1) as escolinhas que funcionavam em salas cedidas pela comunidade para realização do processo de alfabetização; 2) o acampamento escolar onde funcionavam aulas e atividades culturais em escolas de palha de coqueiro e chão de barro batido; 3) a alfabetização de pequenos grupos de adultos em suas casas por estudantes secundaristas treinados; 4) a criação das praças de cultura, inspiradas no Movimento de Cultura Popular de Pernambuco em que se somavam espaços de convivência (parque infantil e esporte), fontes de informação (bibliotecas, jornais murais, exposições de artes plásticas, etc.) e organização de debates comunitários; 5) a criação do Centro de Formação de Professores, que ampliou os serviços educacionais e aumentou a mobilização popular por esses serviços; 6) a “Campanha de pé no chão também se aprende uma profissão, em que se evoluiu da educação acadêmica para a educação para o trabalho; 7) a interiorização da campanha para outros municípios do Estado; 8) a tentativa de edificar de forma mais definitiva a rede escolar com recursos do governo federal. (A repressão militar de 1964 pôs fim ao movimento com a prisão do prefeito e de lideranças políticas, estudantis e intelectuais).

de Natal, em que obteve aprovação e foi lotada na Escola Municipal Djalma Maranhão, situada em Felipe Camarão, Zona Oeste da cidade, onde, segundo avalia, começou a aprender a ensinar, uma aprendizagem que continua exercitando.

A aprendizagem do ofício de professor-educador parece, assim, começar como aluno, em contato com aqueles que servem como referência profissional, mas também na relação diária com os que nos desafiam a aprender para ensinar, os educandos. Como seres inacabados, os profissionais comprometidos politicamente com a educação se interrogam sobre a sua formação e a dos que ensinam e se humanizam nesse processo. Vivenciando a realidade escolar, Minerva sentiu a necessidade de um respaldo teórico maior para a ação pedagógica; esse apoio ela encontrou no grupo de professores da escola, inserindo-se nas discussões teóricas desse grupo, participando como representante docente do turno vespertino nas reuniões do Conselho Escolar, aprendendo a registrar as suas experiências em sala de aula e se integrando nas discussões acerca do projeto político-pedagógico da escola. Seguindo esse percurso, a professora construiu as bases teóricas, políticas e metodológicas da sua docência.

Quando Minerva chegou à escola, o projeto político-pedagógico⁷⁴ estava sendo implementado. Ela relembra que ficou muito curiosa, pois não conhecia o assunto e, então, participou, na escola, de algumas leituras e discussões acerca desse tema. Enquanto trabalhava nessa unidade escolar, começou a fazer o Curso de Pedagogia, em 1995, no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, em Natal. Formou-se no ano de 1998, e logo solicitou sua remoção para a Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, pois queria trabalhar mais perto de casa.

Para essa instituição, a professora trouxe as aprendizagens construídas como mulher, mãe, esposa, estudante e educadora; ao mesmo tempo, ali se configuravam os traços de uma nova cultura. No momento em que chegou à escola, havia sido eleita uma nova direção escolar. O que a impressionou foi o clima de harmonia e apoio para o planejamento das aulas. Era sua vez de também contribuir compartilhando o seu conhecimento teórico e a experiência que teve em outra escola na implementação do projeto político-pedagógico.

Nesse processo, segundo ela, não se contentava com uma simples opinião: “Às vezes eu dava uns pitacos: Olhe, é importante que seja feito um estudo sociológico, que vejam a base filosófica, que vejam não sei o que... Isso porque eu ouvia lá nas histórias do Djalma. É interessante escutar a comunidade [...]” (MINERVA, 2007). Em 2005, decidiu se especializar em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. E essa decisão tem a ver com

⁷⁴ Acerca do processo de construção e implementação do projeto político-pedagógico dessa escola, ver Barbosa Júnior (1998; 2002).

sua imensa “[...] curiosidade de aprender mais, de saber mais, de compreender mais algumas coisas” (MINERVA, 2007).

No ano de 2006, a professora enfrentou grandes dificuldades: um problema nas articulações dos braços a afastou da sala de aula durante quase todo o segundo semestre. Mas o ano de 2007 abriu-lhe novas possibilidades: tendo em vista a sua dificuldade em escrever, assumiu a sala de leitura nos dois turnos da escola. Mesmo assim, ainda mantém firme a vontade de ensinar, aprender e trabalhar com os colegas, dispondo-se, inclusive, a articular o seu trabalho com o dos alfabetizadores, como observamos no seu relato: “Encaminhem sugestões, estou aberta, aceitando, para a gente fazer um trabalho conjunto, o melhor possível. Por outro lado, eu vou também me preparar, eu vou estudar algumas coisas para poder ter o que sugerir [...]” (MINERVA, 2007).

Minerva está sempre disposta a ouvir o outro e aprender; valoriza o trabalho coletivo, como pré-requisito para um trabalho de qualidade; considera o apoio teórico como um suporte e uma orientação para a prática profissional. As experiências que trouxe da Escola Municipal Djalma Maranhão contribuíram para que pudesse, na nova escola, orientar a consolidação de um trabalho coletivo.

Conforme vimos, todas as educadoras entrevistadas foram alunas de escolas públicas, o que pressupõe um vínculo pessoal, afetivo e profissional com o trabalho nesse âmbito. Viveram uma história de determinação para prosseguir os estudos e trabalhar, tendo ainda que conciliar os papéis de mãe, esposa e dona de casa. Essas histórias têm em comum a valorização da teoria na orientação da prática docente, do diálogo e da participação, a abertura para novas aprendizagens, bem como o firme propósito de alcançar os objetivos traçados. Estão, assim, associadas a um processo de busca de meios e fins pedagógicos na realização de tarefas de natureza educativa.

Para todas as professoras entrevistadas, consoante seus depoimentos, trabalhar na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida concretiza um antigo sonho: trabalhar perto de casa. Além disso, para aquelas que chegaram no início do funcionamento da escola, abriu-se a perspectiva de articulação política para conseguir uma vaga, fazer com que a escola ficasse pronta e recebesse os alunos em 1994. Então, trabalhar nessa escola não foi apenas uma conquista mas também a oportunidade de manifestar suas intenções político-pedagógicas, formadas em meio a uma pluralidade de relações sociais e de aprendizagens. O seu trajeto de vida é um processo de formação profissional e de identidades a partir do que constroem, em comum com os demais membros da organização, a cultura da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida.

Suas experiências e as condutas que elegeram para nortear suas práticas diárias possibilitaram desenvolver um referencial de valores a partir dos quais julgam o que consideram como certo e como errado, sustentam as aprendizagens que (re)fazem na unidade escolar e o projeto de sociedade que permeia o projeto político-pedagógico da escola. Portanto, as inovações institucionais introduzidas no contexto escolar passam a ser julgadas e confrontadas com o referencial que construíram em comum e trouxeram consigo para compor a cultura da escola.

5.2 Na confluência de culturas, a identidade de uma escola

Compreender a cultura de uma organização implica um resgate histórico dos valores, das crenças e das certezas que orientam as condutas das pessoas que a compõem e que conferem estabilidade às relações interpessoais assim como previsibilidade e inteligibilidade às ações comuns. A base de construção da cultura de uma organização escolar encontra-se tanto nas aprendizagens que os sujeitos desenvolveram ao longo de sua trajetória histórica quanto naquelas que efetuaram coletivamente à medida que buscavam solucionar os problemas com os quais se deparavam no cotidiano escolar.

Quando a Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida começou a funcionar, reuniu diferentes profissionais, com experiências e expectativas diversas e sem uma cultura específica que os orientasse. Em decorrência disso, conforme avalia Leonor (2006), é que os professores, ao ingressarem na nova escola, tiveram dificuldades em construir o seu próprio “jeito de trabalhar”, mas se amparando mutuamente desenvolveram as bases de sustentação do trabalho educativo. Essa revelação demonstra a importância de construir-se uma cultura na organização visto que, como espaço singular de experiência humana, a escola é um lugar propício às construções e trocas simbólicas, por meio das quais as pessoas (re)criam, difundem e decodificam mensagens em vários contextos comunicativos.

As aprendizagens construídas em comum na organização escolar possibilitaram aos profissionais consolidarem relações marcadas por uma ação coletiva e democrática. As bases de construção dessa cultura encontram-se tanto nas aprendizagens individuais dos seus membros quanto nas primeiras vivências em comum. De modo que as bases da identidade da escola começaram a ser definidas antes mesmo que ela funcionasse, quando os professores que desejavam trabalhar naquele local colocaram seu nome em uma lista, na Secretaria de Educação, e passaram a pressionar para que a escola funcionasse.

A construção da escola foi iniciada no mandato da Prefeita do Município de Natal Professora Vilma Maria de Faria (1988-1992) e da então Secretária Municipal de Educação, Professora Maria do Rosário Cabral. Com o término desse mandato, assumiu a gestão municipal o Dr. Aldo Tinoco Filho, que não deu continuidade às obras da escola. Os professores conheceram-se quando iam à Secretaria de Educação buscar informações sobre o andamento das obras e, com o tempo, passaram a articularem-se entre si para que a lista dos que seriam removidos para a escola não fosse alterada e com o Conselho Comunitário do Bairro para que a escola fosse concluída. Organizando-se, em seguida, para matricular alunos de modo que a escola funcionasse no segundo semestre do ano letivo de 1994.

Esses momentos iniciais foram importantes para que os professores compreendessem a importância do trabalho coletivo e respondessem aos novos desafios que estavam por vir. Segundo Leonor (2006), após a inauguração da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, surgiram inúmeros conflitos entre os profissionais encaminhados e a equipe de gestão, uma verdadeira disputa pelo poder: de um lado, a direção indicada pelo então prefeito e, em seguida eleita pela comunidade, atuando com características patrimonialistas e, de outro, os professores e funcionários que não aceitavam determinadas atitudes da direção.

Essa característica da direção escolar possui raízes históricas. Holanda (1995) considera que, historicamente, se desenvolveram, no sistema administrativo brasileiro, relações em que predominavam o funcionalismo patrimonial. O autor utiliza-se do conceito de patrimonialismo desenvolvido por Weber (1991), o qual é designado como uma forma de dominação tradicional caracterizada pela obediência à pessoa cujas ordens são legitimadas pela tradição e pelo livre arbítrio do senhor. Conforme a sua vontade, o senhor pode manifestar antipatia ou simpatia pelas pessoas, ampliando, assim, o exercício da dominação em cada situação, até o ponto em que este se permite agir sem provocar a resistência dos súditos.

Tal como Weber (1991) reconhece, não existe um modelo ideal puro de dominação patrimonialista; além disso, o desenvolvimento histórico do país trouxe mudanças nas concepções organizacionais. Nesse particular, Mendonça (2001) considera que, ao longo do tempo, ocorreram modernizações no sentido da burocratização do Estado, mas a estrutura burocrática não anulou a patrimonialista, formando um modelo híbrido. As características personalistas desse modelo fazem parte da cultura organizacional brasileira, persistindo mesmo nas organizações consideradas democráticas.

Na Escola Municipal Ascendino de Almeida, conforme Sofia (2007), a diretora considerava o espaço escolar como extensão de sua casa, tratando primeiramente de seus

assuntos pessoais em detrimento dos profissionais. Uma outra característica que confirma a influência do patrimonialismo nas ações da direção consiste no fato de que a permanência dos profissionais na escola estava condicionada à sua vontade. Assim, tanto colocava à disposição da Secretaria Municipal de Educação os profissionais da escola com quem se indispunha quanto instigava os demais a aderirem às suas posições. Assim, o clima de trabalho foi descrito pelas professoras como sendo marcado por conflitos, desunião, desconfiança e desentendimentos, pela falta de diálogo entre as pessoas.

Aqueles que se contrapunham às situações impostas, e aspiravam a outros rumos para o trabalho escolar, buscaram meios de intervir nos acontecimentos. Foi assim que, em meio a grandes dificuldades, trabalhando coletivamente, os professores marcaram reuniões com a Secretaria de Educação e começaram a articular-se para construir o conselho escolar e redigiram o seu regimento para legitimar as decisões coletivas. Sofia (2007) informou que Letícia, na época secretária geral da escola, juntamente com outra professora, estiveram à frente dessa construção. A secretária desenvolveu tal liderança na escola ao ponto de sua figura ser confundida com a da direção, pois respondia pelo funcionamento da instituição e articulava as reuniões de planejamento e as discussões com os professores.

Uma das ações valorizadas pelas professoras era o planejamento coletivo das atividades pedagógicas, implantado na escola pela primeira supervisora encaminhada para a instituição. Entretanto, à medida que os problemas com a direção se agravavam, segundo Sofia (2007), o grupo “[...] não se reunia mais, já não planejava mais, não discutia mais nada”. Isso mostra que o planejamento e o trabalho coletivo já estavam se consolidando como uma cultura na escola e que a sua não-realização intensificava a necessidade de contraposição ao poder instituído.

Na escola, existem múltiplas relações de poder; o poder não é estático ao ponto de se constituir em soma zero, de tal forma que aquilo que um ganha o outro perde. Na visão pós-estruturalista de Foucault (1998), o poder se movimenta, circula, não pode ser apropriado; ele funciona e é exercido em rede, porque os indivíduos tanto o exercem quanto sofrem a sua ação. Essa concepção acerca do poder é corroborada por Poulantzas (1980), apesar de partir de uma postura teórica diferente. O autor desenvolve uma teoria sobre o poder que evidencia a luta de classes na sociedade capitalista e se contrapõe a uma concepção determinista, insere os sujeitos em uma dinâmica constante em que ganhar ou perder depende da correlação de forças em um dado momento. Assim, sendo o poder uma relação multifocal, da mesma forma que a diretora buscava exercê-lo sobre os demais profissionais, esses se contrapunham, resistiam às suas decisões e se articulavam politicamente para consolidarem suas posições.

No contexto escolar, não apenas se entrecruzam múltiplas relações de poder como também confluem, nesse espaço, modelos organizacionais distintos. Embora a figura da direção personalize o poder, a instituição escolar é regida por um modelo de administração burocrático pautado por regras que estabelecem, dentre outros aspectos, o sistema hierárquico o qual define quem manda e quem obedece e de que modo. Conforme as regras burocráticas, a diretora possuía poder de mando; contudo, sua legitimidade era contestada à medida que o exercia segundo o seu arbítrio e não comprovando, tal como pretendia, a competência necessária ao desenvolvimento de suas funções. Assim, por meio do Conselho Escolar e da redação do seu estatuto, os professores tornaram legítimas as relações democráticas, significativas para superar o mando autoritário.

Segundo Werle (2003, p. 47), o Conselho Escolar está relacionado com a gestão democrática, tendo como um de seus princípios o pluralismo que implica a coexistência de grupos, que, conflitantes ou não entre si, “[...] têm como função limitar, controlar e contrastar poderes, diante do centro de poder dominante”. O grupo de profissionais se contrapôs à direção e legitimou suas decisões por meio desse colegiado. Por um lado, o estatuto representa a regra que legitimou as suas deliberações, por outro, rompe com a dominação burocrática, uma vez que as relações hierárquicas e as relações de poder unidirecionais são ultrapassadas. As regras passam a ser construídas com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, com exceção da direção. As relações de poder, assim, estão pautadas na discursividade, na influência e no convencimento dos membros do grupo entre si.

Ao final do ano de 1997, Letícia (2007) candidatou-se à direção, conforme assinala: “[...] quando houve a eleição, eu me candidatei [...] com [...] uma professora muito boa, muito comprometida; nós ganhamos a eleição com uma votação expressiva e tentamos mudar. Logo de início, fizemos uma grande reunião, dissemos para que viemos [...]”. Essa reunião marcou o início de uma nova fase para as pessoas da escola, as quais consolidavam, gradualmente, as relações democráticas que se construía no seio da gestão anterior. A configuração de uma chapa para se contrapor ao instituído é considerada por Sofia (2007) como “[...] um marco: o coletivo da escola teve coragem de tomar a decisão”. A decisão mostrou a força do grupo e confirmou a crença na capacidade de alcançar objetivos próprios, ao passo que as antigas diretoras, inicialmente indicadas, deixaram a escola.

Também confirmou uma alteração nas relações de poder naquele espaço escolar: de, supostamente, individual para coletivo. Como demonstra Sofia (2007): “[...] a gente se sentiu mesmo a escola, porque a escola não era nossa, não. A escola era da direção da escola, era uma escola individualizada, centrada na figura de uma pessoa”. Sofia (2007) segue mostrando

que isso conferiu novos rumos para o trabalho escolar: “[...] quando ela saiu, a gente... [suspiro], aí se planejava, aí começou a se ter semana pedagógica, horários de estudos, começou a se dar um norte para o trabalho pedagógico dessa escola”.

Mais do que uma modificação no comportamento das pessoas que estavam à frente da escola, a eleição de 1997 marcou uma nova era na história da organização escolar, visto que, em contraposição a uma cultura individualista, que hierarquiza as pessoas e centraliza o poder nas mãos de uma minoria, a eleição legitimou as aprendizagens desenvolvidas coletivamente pelos profissionais da escola. Essas aprendizagens favoreciam o desenvolvimento de um modelo de ação pautado na colaboração interpessoal cujas decisões são tomadas coletivamente e em condições de igualdade. Assim, a gestão escolar desempenhou um importante papel na consolidação de mudanças na organização. Nesse sentido, Farias (2006, p. 91-92) afirma que os

[...] responsáveis pela gestão da escola têm um papel importante no desenvolvimento da cultura colaborativa. Seu empenho em estabelecer relações com os professores de confiança e de valorização, bem como a disponibilidade de condições pedagógicas, administrativas e materiais, podem favorecer mudanças na prática de ensino e no modo como eles encaram seu desenvolvimento profissional.

Como a nova gestão escolar conhecia e compartilhava os anseios dos demais profissionais, assim como acreditava em um trabalho realizado de forma democrática, e em valores como a colaboração interpessoal e a participação nas decisões, propiciou as condições para que esses valores, paulatinamente, se constituíssem em um pressuposto básico compartilhado pelas pessoas da organização. A ação coletiva impulsiona o grupo a confiar na sua capacidade de enfrentamento de seus próprios problemas; além disso, esse agir coletivo faz com que o planejamento do trabalho administrativo e pedagógico seja compreendido como condição para o alcance dos objetivos. O ato de planejar passa a ser considerado pelos profissionais como um suporte imediato para que as ações se concretizem porque confere previsibilidade para o que acontece na sala de aula e na escola, possibilitando concatenar esforços.

Assim como o planejamento, o estudo também é considerado um suporte para a ação, porque confere qualidade às ações escolares e possibilita aos profissionais o conhecimento de outras experiências que podem auxiliar o desenvolvimento do trabalho educativo. Considera-se que a teoria deve dar suporte à ação e os estudos devem se relacionar diretamente com o trabalho que executam. Embora tanto o estudo quanto o planejamento sejam valorizados, em função do pouco tempo disponível, o planejamento é, geralmente, priorizado. Na visão de

Minerva (2007), “[...] é importante a gente estudar, a gente ver qual é a necessidade primordial, mas é importante que a gente privilegie o planejamento. [...] eu gosto de entrar na sala com tim tim por tim tim escrito no meu caderno”.

Isso acontece porque o planejamento das ações confere segurança para os profissionais desempenharem suas funções. O reconhecimento da importância do aporte teórico para a prática pedagógica leva as equipes de coordenação escolar e de gestão a incentivarem os professores a estudar individualmente (comprando e emprestando livros, divulgando em reuniões os nomes daqueles que mais utilizaram o acervo da escola) e procurarem reservar um tempo para os estudos na própria organização. Mas esse espaço é limitado em função do acúmulo de decisões a serem tomadas coletivamente e do trabalho burocrático que precisam realizar, do planejamento, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas. Por conseguinte, determinados professores estudam e se aprofundam nas diversas temáticas mais do que outros que ainda não adquiriram esse hábito.

Foi estudando e planejando coletivamente que os professores sentiram a necessidade de elaborar o projeto político-pedagógico da escola. Conforme Garcia (2004), que analisou a elaboração do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, em 1995, organizou-se um grupo de professores para realizar essa tarefa, mas a premência em instituir o Conselho Escolar adiou essa intenção. Em 1998, com a eleição da nova direção e a chegada de outros profissionais à escola, reacendeu-se a vontade política de construir o projeto educativo da instituição. Para isso, foi constituído um novo grupo de estudo e sistematização. Todavia, mais uma vez, as discussões não foram adiante. Somente a partir de 2001, a tarefa foi retomada, não por um grupo específico, mas por toda a comunidade escolar.

Esse projeto representou a síntese da visão política dos profissionais, sendo uma oportunidade para que as pessoas da comunidade, tais como os funcionários e os pais dos alunos que resistiam em participar das discussões, compreendessem a importância dessa conduta. O projeto político-pedagógico teve como marca a participação dos diversos segmentos que compõem a organização escolar. Essa responsabilidade coletiva pode ser deduzida da seguinte afirmação de Alice (2006): “[...] se a gente tem uma gestão participativa e democrática, subentende-se que todos são co-responsáveis”. Portanto, compartilhando decisões, a responsabilidade pelas conquistas e pelos fracassos também é coletiva.

As pessoas que participam do processo decisório são reconhecidas como diferentes e, em decorrência, possuem opiniões diversas, de modo que as divergências e os conflitos são vistos como parte da realidade. Procura-se resolvê-los por meio do diálogo, da análise dos

pontos favoráveis e desfavoráveis, para, em seguida, votar sobre o ponto em pauta. Sabemos que nem sempre é possível chegar a um consenso; nesse caso, as pessoas procuram as alternativas que atendam a maioria. Como acontece em toda ação coletiva, apesar de haver objetivos comuns, coexiste um complexo fluxo de autoridade multidirecionado (CLEGG, 1996), proveniente dos diversos interesses e identidades dos sujeitos.

Leonor (2006) assim reforça essa afirmação: “[...] os conflitos, as divergências, pelo menos eu percebo que tudo aqui é conversado, a gente chega ao consenso, a um bom senso, cada uma é levada a ter bom senso para o bem da maioria”. Nos momentos que isso é impossível, a professora não acredita que as pessoas sejam “[...] convencidas, [...]elas não mudam de opinião. Mas, para o bem da escola, para o bem do trabalho, pelo bem de todos...”.

Em uma gestão democrática, esse é um embate comum e que pressupõe o diálogo por meio do qual se procura convencer as pessoas sobre determinados pontos de vista. Na concepção de Habermas (1990), o agir comunicativo garante a motivação dos sujeitos, dissolve as relações de dominação que a imposição de regras impessoais representa, pois permite o confronto das diversas racionalidades na construção do consenso. Para o *bem da maioria*, determinados professores são levados a adotar as posições do grupo, mas nem sempre o seu empenho equivale ao de outro que se compromete com elas. Nesse caso, é necessário que o grupo disponha de um tempo maior para a reflexão, a argumentação e o convencimento dessas pessoas até que a visão da maioria possa se mostrar como a mais correta ou a menos correta.

A elaboração do projeto político-pedagógico da escola foi um exercício dessa natureza: marcada pela participação, pelo diálogo e pela construção de consensos no sentido de definir a missão que a escola assumiria coletivamente. Letícia (2007) e Sofia (2007) dão a conhecer essa missão, que inclui o propósito de promover

[...] um ensino de qualidade e fazer com que os nossos alunos aprendam” (LETÍCIA, 2007).

[...] uma educação de qualidade. A gente sempre acreditou que, independente das condições de vida do aluno, ele tinha direito a uma escola boa. Desde o começo, a gente tinha consciência de que os nossos alunos eram de classe popular. Sempre tivemos consciência de que a única oportunidade deles terem acesso ao conhecimento é a escola. Nós queríamos que essa escola fosse, realmente, essa via de acesso ao conhecimento. Que os nossos alunos tivessem condições de se transformarem em pessoas melhores em todos os sentidos, com mais informação, com melhor formação (SOFIA, 2007).

O que elas pretendem é construir uma educação de qualidade para o aluno pobre, e assim cooperar com a transformação da sua realidade. Para tanto, não basta informar, ensinar

a ler, a escrever e a contar, mas formar o cidadão com valores éticos e com capacidade de articulação política; que participe da vida da escola e se posicione criticamente diante da realidade. À medida que os profissionais da escola foram compartilhando experiências, refletindo e buscando soluções para problemas comuns, foram também amadurecendo suas concepções acerca do que é importante para o grupo. A proximidade com o aluno, o conhecimento das suas condições de vida, uma herança histórica do magistério e do serviço público em favor dos semelhantes e dos excluídos (ARROYO, 2000) levaram os professores a se comprometerem com um ideal de formação humana e de justiça social.

Essa missão definida no projeto político-pedagógico torna-se um referencial político orientador do processo de mudança que pretendem sistematizar na escola. Esse processo, na concepção de Hargreaves et al. (2002), envolve um trabalho intelectual por parte do professor, em que se consideram as finalidades sociais das ações que pretendem empreender assim como o benefício que podem trazer para os alunos. Posto que esse profissional é responsável por formar as futuras gerações, as suas decisões são confrontadas com um fim político, pois o “[...] ato de ensinar deve ser imbuído de um propósito moral e de uma missão social, o qual desenvolva os cidadãos de amanhã” (HARGREAVES et al., 2002, p. 118). Desse modo, o trabalho do professor está comprometido com o desenvolvimento humano, com um ideal de cidadania e de justiça social que lhe confere um direcionamento político.

Essa visão coloca-se para além de uma concepção de educação que tem como único fim formar o educando para inserir-se no mercado de trabalho. Mesmo que as políticas educacionais brasileiras, na década de 1990, tivessem como objetivo formar o educando para atuar no mercado, essa expectativa era confrontada com outras existentes na escola, com a concepção política que os professores tinham acerca do seu trabalho. Isso porque, conforme Freire (2003), os professores são sujeitos histórico-sociais e éticos capazes de intervir na realidade, decidir e romper com o que não se coaduna com as suas concepções.

Como sujeitos éticos e políticos, os professores da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida compreendem que a escola deve desenvolver um ensino-aprendizagem que coopere para a superação das condições precárias em que vive a maioria dos alunos. Segundo Alice (2006), o aluno da escola pública tem direito a uma educação de qualidade, “[...] tem que ter a mesma formação e não a diferenciada porque o pai é analfabeto, a mãe é analfabeta, a mãe não acompanha a vida dele”. A escola deve, então, criar os meios para desenvolver uma educação de qualidade, mas não pode atuar sozinha nesse embate, pois o “[...] Estado tem que arcar; mas se o professor realmente quiser, a revolução vai acontecer na

educação, eu acredito que com a participação dos pais e também da sociedade civil organizada” (ALICE, 2006).

A revolução a que a coordenadora se refere sustenta-se na responsabilidade do Estado e no compromisso da comunidade interna e externa à escola com vistas ao desenvolvimento de um serviço público da melhor qualidade possível, cuja finalidade consiste em um processo de transformação social. Concordamos com a educadora quanto ao fato de que um projeto dessa natureza não pode consolidar-se sem esses dois pilares – a sociedade e o governo – impulsionados pela pressão dos supostos beneficiários e dos educadores organizados em sindicatos e associações que reivindicam uma educação com qualidade para todos os cidadãos.

Para realizar uma educação dessa natureza, os profissionais da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida compreenderam que precisam inovar em sua prática cotidiana. Leonor (2006) lembra o projeto de aceleração de aprendizagem que se iniciou na rede municipal de Natal nessa escola em 1998. A abertura dos profissionais da escola para a inovação é confirmada por Alice (2006) ao referir-se à implantação dos ciclos de aprendizagem na rede municipal de Natal: “[...] aqui, em 99, [risos], como era sempre colocado para fazer experiência e aceitava, iniciaram os ciclos sem ter feito todos aqueles estudos”. Isso confirma uma outra característica da escola que é a de buscar condições para alcançar seus objetivos. Como a formação continuada oferecida pela rede municipal não prestou o necessário suporte teórico-metodológico na implantação dos ciclos, então, “[...] cada professor buscava se aprofundar, a equipe corria atrás para o trabalho fluir, a gente só aprende assim mesmo” (ALICE, 2006).

Nas falas das professoras vislumbramos o desenvolvimento de uma cultura colaborativa na organização escolar, possibilitando às pessoas uma maior disponibilidade para inovar e, conseqüentemente, para mudar. O grupo constitui-se em um suporte, uma segurança para que as pessoas possam lançar-se a situações de instabilidade e de insegurança que a inovação representa. Para Thurler (2001), as relações interpessoais marcadas pela cooperação condicionam, em parte, o modo como as idéias inovadoras são tratadas. Na escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, o grupo de professores tem a oportunidade de discutir coletivamente a ação inovadora, o que lhe confere um sentimento de integração e de solidariedade que influencia a sua capacidade de assumir riscos.

A cooperação entre os membros da escola leva-os a reconhecerem os recursos próprios que podem ser mobilizados no desenvolvimento de certas práticas. O conhecimento das aptidões e das capacidades de cada profissional e do que podem realizar coletivamente, assim

como o apoio da equipe de coordenadores e da direção, incentivam os professores a tornarem realidade os seus *sonhos pedagógicos*, conforme afirmou uma professora. Embora os docentes se disponham a inovar, movidos pela vontade de realizar um bom trabalho, nem sempre essa inovação é precedida por uma reflexão consistente sobre a realidade e por uma relação dialética entre teoria e prática a fim de propiciar uma adequada articulação entre as novas e as antigas práticas, o que contribuiria para a promoção das mudanças almejadas pelo grupo.

Refletindo acerca dos resultados obtidos por certas ações inovadoras, o grupo definiu o equilíbrio como um valor que deve pautar a sua ação, entendendo que, antes de implementar uma inovação, é necessário um exame consistente das práticas desenvolvidas, para que não se descartem as conquistas alcançadas ao longo do tempo. Sofia (2007) assim sintetiza o dilema do grupo: “[...] eu não sei por que, quando a gente inclui uma coisa a gente exclui outra coisa. Eu digo: Mas que mania a gente de educação tem de excluir as coisas que a gente faz! Por que a gente não pode incluir outras mantendo o que a gente faz?”.

O equilíbrio como um valor conduz a uma reflexão mais apurada entre as práticas desenvolvidas na escola e aquelas que os educadores pretendem implementar, para que a inovação não se reverta em prejuízo para o trabalho desenvolvido. Os professores chegaram a essa conclusão examinando os resultados de suas ações em diversas oportunidades, como na ocasião em que, em 1995, muito antes de se instituir o sistema de ciclos na rede municipal, eles aboliram as provas na escola. Isso porque, como justificam, estavam insatisfeitos com o sistema de avaliação predominante na rede municipal de ensino, que se baseava, principalmente, em notas obtidas por meio de provas e de testes bimestrais. Haviam constatado que a avaliação quantitativa da aprendizagem não respeitava as necessidades do educando nem seus ritmos; tampouco suas individualidades. Então, estudaram e refletiram sobre o assunto, socializaram informações acerca de novas formas de avaliar o trabalho educativo. A partir daí, a avaliação na escola tornou-se qualitativa e contínua. Visando subsidiar o trabalho coletivo, elaboraram uma ficha para acompanhar o desenvolvimento do aluno.

Expuseram para a Secretaria Municipal de Educação essa nova proposta de avaliação, que foi recusada em favor da avaliação quantitativa que se tornou uma formalidade na escola, posto que a avaliação contínua acontecia no cotidiano da sala de aula. Nesse caso, o grupo agiu conforme suas crenças, que nem sempre coincidem com as determinações do sistema de ensino. Como, no contexto escolar, a prova se constituía, culturalmente, na principal forma de aferição da aprendizagem, muitos professores, que foram se incorporando à escola, ainda não estavam preparados para adotar outros critérios de verificação da ação educativa. Precisavam

de uma formação mais consistente, de refletir mais sobre a nova forma de avaliação que o grupo se dispunha a implantar.

Com o passar do tempo, perceberam que muitos alunos estavam apresentando certa defasagem na aprendizagem e concluíram que a realização de provas poderia auxiliar o trabalho educativo. Os educadores não negaram a avaliação contínua, mas concluíram que as informações aferidas por meio das provas poderiam embasar novas ações. Sofia (2007) assim descreve o que significava para o grupo a realização das provas e o que pensam, atualmente, acerca desse instrumento:

A Secretaria batia de frente com a gente com essa história da prova. Hoje a gente já quer fazer prova [risos]. Mas, naquela época, a gente achava que a prova representava tudo o que a gente não queria em uma avaliação. A gente não tinha conhecimento que a prova era um instrumento e que o fato de fazer a prova não impedia que a gente tivesse uma postura diferente diante da avaliação, não! A gente colocava na prova toda a responsabilidade daquela coisa de avaliação que a gente não queria.

É, pois, refletindo sobre a própria prática que o grupo busca alternativas para os seus problemas, sempre se apoiando mutuamente. Mesmo assim, nem sempre reúne as condições necessárias para efetivar com sucesso as mudanças desejadas. Todos eles acreditam que os problemas administrativos e/ou pedagógicos da escola devem ser resolvidos pelos seus profissionais como fruto do esforço, do compromisso e da responsabilidade de cada membro, de forma independente do sistema escolar.

Pelo fato de não haver um trabalho conjunto entre as pessoas das diferentes instâncias da educação municipal, não procuram auxílio dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação. Na opinião de Sofia (2007), “[...] por despreparo da Secretaria, infelizmente, alguns setores não funcionam como deveria”. Atribui o distanciamento existente entre o sistema e a escola ao modelo burocrático que orienta essas relações:

[...] existe uma falha muito grande de comunicação e de articulação entre a escola e o órgão central em termos da escola não ter contato diretamente com o que eles chamam de técnicos da Secretaria. Eu não sei se é porque essas pessoas vivem muito sucumbidas numa burocracia e não conseguem sair para chegar até as escolas, para ouvir as escolas... (SOFIA, 2007).

Em função desse distanciamento, as ações da Secretaria Municipal de Educação são mais percebidas pela imposição das políticas educacionais, pelo controle das ações escolares e pelos limites que imprimem à autonomia escolar. Isso leva a escola, por vezes, a buscar na legislação (em vigor) e nas deliberações do Conselho Escolar o suporte necessário para

legitimar determinadas decisões do grupo que se distanciam das diretrizes e das normas do órgão municipal de educação, mas nem sempre alcançam o seu intento. Em função de suas vivências, os profissionais não acreditam na capacidade inovadora do sistema educacional local, pois, segundo Leonor (2006), os técnicos da Secretaria implementam estratégias que “[...] sabem que alguém está fazendo em algum lugar e trazem para cá. Aqui eles colocam como idéias novas”.

Silva, L. (2002) considera que as formas administrativas burocráticas que orientam historicamente as ações do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação não mobilizam a criatividade dos seus profissionais, fazendo com que o potencial humano disponível seja subutilizado, inviabilizando, por vezes, a ação educativa. Essa forma de administração, conforme o autor, provoca a “[...] compartimentalização, a rigidez de papéis, em uma palavra, a burocratização de todo o sistema [...] [fazendo] com que este esteja apto tão-somente para executar e não para inovar, alterar, criar [...]” (SILVA, L., 2002, p. 36). Assim, um autêntico trabalho educativo só poderia ser realizado com eficácia por pessoas autônomas, livres e responsáveis, atuando sobre a realidade concreta.

Como na esfera da Secretaria Municipal de Educação, determinados setores ainda possuem raízes no modelo burocrático, e também em função das diretrizes, das normas e das leis provenientes da esfera nacional, as unidades de ensino que diferem do padrão têm a sua autonomia muitas vezes cerceada. Isso dificulta a busca coletiva de soluções para os problemas comuns das escolas municipais e também a comunicação e a articulação das organizações de ensino entre si e destas com o sistema de educação municipal. Dessa forma, compromete-se o necessário suporte que os profissionais do sistema poderiam prestar às ações desenvolvidas nas escolas bem como a continuidade de ações que têm trazido bons resultados para estas (as escolas).

Para Sofia (2007), as inovações que a escola implementou com vistas a consolidar sua missão poderiam ter obtido melhores resultados se contassem com o apoio da Secretaria Municipal de Educação.

Na verdade, foram essas coisas que nos moveram para as mudanças e que poderiam ter sido diferente se a gente tivesse encontrado o eco na Secretaria. [...] Talvez a gente tivesse avançado muito mais, sem muitos sofrimentos e sem tantos erros, como a gente tem errado. A escola tem autonomia, mas ela não pode ser assim como se tivesse em um deserto, sozinha, ela faz parte de um sistema e tem que encontrar eco com outras escolas, porque a gente acredita que a aprendizagem não acontece sozinha.

Então, ocorreram momentos que foram muito negativos. De repente, a gente se sentiu, a gente foi tachado de querer ser exclusivo, de querer ser diferente. Mas a gente não queria ser exclusivo nesse sentido, o nosso objetivo não era se sobressair.

O nosso objetivo era encontrar soluções para um problema que a gente via no nosso dia-a-dia [...].

Observa-se, nesse pronunciamento, o descompasso entre as ações dos dirigentes da educação e as que se realizam na escola. A autonomia da escola, por vezes, é concebida como abandono e solidão. Além disso, a ação autônoma da escola, que busca por si soluções para os seus problemas, leva à destruição do conjunto e, por isso, passa a não ser bem vista. A ação autônoma não é incentivada, porque é mais fácil para o sistema trabalhar com a igualdade de ação e de pensamento do que com a diversidade. Por conseguinte, é entre os profissionais da própria escola que os educadores da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida discutem os seus problemas e buscam soluções para eles, mesmo que nem sempre os resultados sejam os esperados.

Para alcançar objetivos comuns, todos os profissionais da escola apóiam-se mutuamente porque estão cientes de que todos têm uma função educativa a cumprir. Dentro dessa perspectiva de colaboração, desaparecem as separações hierárquicas e todos colaboram entre si em função do alcance de objetivos comuns. Nesse sentido, a vice-direção trabalha articulada à coordenação escolar prestando suporte técnico-pedagógico aos professores no planejamento do trabalho cotidiano e das inovações que podem trazer mudanças significativas para o processo educativo. Hargreaves et al. (2002) esclarecem que a liderança escolar assume função importante no apoio e na sustentabilidade das mudanças, pois se constitui em liderança intelectual que auxilia a interpretação e a articulação das propostas políticas do grupo. Ainda segundo os autores, essa liderança também atua na produção cultural e no suporte material e emocional do processo de mudança, construindo culturas de colaboração e de enfrentamento de riscos e proporcionando o suporte material e humano necessário a esse processo.

Essa não é uma tarefa fácil. Diante das dificuldades suscitadas pelo desenvolvimento do trabalho educativo, as pessoas conversam, buscam auxílio na literatura e socializam experiências visando criar sinergias. Ao ser interrogada acerca das estratégias utilizadas na escola para apoiar a prática educativa, Minerva (2007) assim se expressa: “[..] Tem-se conversado. Talvez o pensamento nem seja esse, [...] é uma coisa assim mais urgente, o professor está com dificuldade nisso aqui, vamos ver se a gente consegue um texto, uma coisa”.

O aporte teórico-metodológico é um caminho para a superação das dificuldades, assim como a conversa também tem um papel importante nas relações escolares. Consiste em uma atitude reflexiva, desenvolvida coletivamente, na busca de auxílio mútuo para encontrar soluções para os problemas do grupo, superar dificuldades e aprender com elas. Essas

conversas não acontecem somente por ocasião do planejamento ou nas reuniões (periódicas), mas também diariamente no recreio quando as pessoas falam sobre os mais variados assuntos. Conversa-se sobre a vida privada, pede-se opiniões acerca de determinados acontecimentos e solicita-se ajuda para as dificuldades de sala de aula. Minerva (2007) assim se refere a essa socialização das dificuldades e ao apoio mútuo entre os profissionais na hora do recreio:

[...] esse momento, apesar de ser pequeno, mas a gente aqui e acolá a gente diz: Olhe, Fulano, eu estou com uma dificuldade de fazer isso assim, assim... Às vezes é a dificuldade de lidar com um aluno, a dificuldade de implementar um trabalho na sala, uma atividade e há uma solidariedade imensa por parte dos colegas. Eu tenho sentido a vontade de ajudar: Olhe, Fulano, eu tenho uma revista, eu tenho um livro, você faça assim, eu tenho um texto que fala sobre isso, sabe? Eu acho que essa solidariedade é muito importante.

Vemos, assim, como no tempo livre do recreio (**Figura 6**) flui a solidariedade, a conversa, as reflexões coletivas como meios para as pessoas alcançarem os objetivos propostos. Essa postura contrapõe-se a uma visão de educação e de sociedade marcada pelo individualismo, pela desigualdade, pela hierarquização e pela concorrência. As concepções desse grupo baseiam-se em valores desenvolvidos nos processos dialógicos vivenciados na escola, e/ou fora dela, que possibilitaram a construção de uma cultura marcada pela participação, pela decisão coletiva, pelo suporte mútuo, baseada na crença no planejamento e nos estudos como suporte para a resolução dos problemas.



Figura 6 – Sala dos professores na hora do recreio.

Todo esse processo histórico vivenciado na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida propiciou a emergência do que Silva, J. (2002, p. 94-95) denomina de sujeito coletivo para referir-se a

[...] um grupo de pessoas que possui uma identidade comum, um juízo comum sobre a realidade e reconhece-se participante do mesmo 'nós-ético', ou seja, percebe-se fazendo parte de uma mesma realidade comportamental, que é, por assim dizer, extensão de suas próprias pessoas. O grupo procura viver em comum-unidade, não necessariamente sob a mesma determinação geográfica. O que unifica é, principalmente, o juízo comum sobre a realidade.

O autor considera que a constituição do sujeito coletivo se inicia quando as pessoas são condicionadas pelas circunstâncias que não podem dominar e vêem-se compelidas a atuarem em conjunto. O que era no início uma afetividade entre elas evoluiu para situações identificadoras entre os participantes. À medida que assumem “[...] uma tarefa comum, caracterizada por uma avaliação comum da realidade e do empreendimento que se pretende realizar” (SILVA, J., 2002, p. 96), aderem a uma missão que se torna mais clara à proporção que participam e discutem sobre diversos pontos para promover os ajustes necessários. Com o próprio amadurecimento, os sujeitos coletivos passam a requerer o comprometimento pessoal e grupal dos demais com os objetivos e metas estabelecidos. Há, então, a separação entre aqueles que julgam a tarefa importante e os que, além disso, se comprometem com ela (SILVA, J., 2002).

Na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, as pessoas foram criando uma identidade grupal, identificando-se com valores comuns, apoiando-se mutuamente no desenvolvimento de suas tarefas e de seus objetivos e, assim, desenvolvendo significados comuns para pautar a ação coletiva. Construíram-se como sujeito coletivo que, com o tempo, conforme Silva, J. (2002), evoluíram para sujeitos coletivos políticos, capazes de julgar a realidade, propor soluções e caminharem em direção a uma nova realidade mais humana e mais digna para todos.

Para o autor, a transformação da realidade é obra desse sujeito coletivo, que se torna autônomo no movimento em que busca mudar a realidade. Não há dúvida quanto ao fato de que somente os sujeitos dotados de uma identidade e de iniciativa própria são capazes de refletir e construir as etapas necessárias para desenvolver um projeto comum. Eles se constituem em sujeitos políticos no sentido de estarem aptos a lutar pelo poder impulsionando mudanças sociais que atendem a objetivos comuns.

Como os sujeitos coletivos da Escola Professor Ascendino de Almeida estabeleceram compromissos com uma educação de qualidade para os alunos pobres, esse fim aparece nas ações da maioria do grupo e nas falas das professoras como sendo uma postura significativa. Alice (2006) pondera sobre a necessidade de os professores da escola pública definirem o seu compromisso com o aluno com quem trabalham: “[...] nós temos que ter clareza sobre os nossos direitos e os nossos deveres, mas nós temos que ter clareza maior com quem a gente tem compromisso, [...] quem a gente atende aqui, porque são eles que pagam os nossos salários”. Assim, o compromisso com o aluno deve estar para além das condições de trabalho do professor, da desvalorização profissional a que vem sendo submetido nas últimas décadas.

Essa visão é confirmada por Sofia (2007) ao referir-se aos requisitos necessários para ser professor da escola pública: “[...] você precisa ter vontade política, uma consciência do que é trabalhar em uma instituição pública, compromisso com aquele aluno, além de você ter domínio sobre o conhecimento”. Assim, a consciência política do profissional da escola pública deve nortear o desenvolvimento de suas funções, de forma que o seu conhecimento seja empregado a serviço da transformação social.

O compromisso dos professores da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida com o aluno pobre, com a participação nas decisões e com a valorização da inovação depende dos sentidos construídos interna e externamente à instituição, dos seus interesses e das motivações. Determinados professores assumem a participação incondicionalmente, tanto nas decisões entre os pares quanto nas relações em sala de aula; outros têm dificuldade em aplicar esse princípio no trato com a família e com o aluno, resistindo, portanto, a determinadas inovações.

Conforme Etkin (2000), as significações compartilhadas pelos membros das organizações dependem do contexto da comunicação, das pautas culturais, das experiências e das posições pessoais dos atores construídas ao longo de sua história. Apesar de a cultura organizacional constituir modelos mentais que orientam a conduta dos indivíduos, ela não pode ser entendida como harmônica nem uniforme. A cultura organizacional, para Etkin (2000, p. 228), “[...] se situa en la intersección de las diferentes subculturas y microculturas. Esta intersección no significa armonía, sino un espacio donde por diferentes motivos coinciden principios, valores, mitos y creencias”.

Assim entendendo a cultura, a missão de promover uma educação de qualidade para o aluno é assumida pelos atores escolares de diversas formas, dependendo das funções que desempenham, dos seus valores e das suas experiências individuais e grupais. Na prática de alguns, essa missão está presente de forma muito clara. Na de outros, ela entra em conflito

com as demais prioridades. O momento histórico vivenciado pela organização também influencia a forma como a missão é assumida. Na época da elaboração do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, essa missão esteve muito viva na prática da maioria dos profissionais; contudo, conforme Sofia (2007), a escola vinha passando por dificuldades que interferiram nesse aspecto:

Oficialmente a missão do Ascendino de Almeida é essa aqui, fazer com que a nossa escola seja uma referência de aprendizagem para o nosso aluno. Agora eu acho que ela já esteve mais viva na escola. A realidade da escola já reproduziu com mais ênfase essa missão. No ano passado, a gente fez um trabalho de expor a missão, de discutir com os professores a nossa missão. A missão da escola ainda é essa e foi uma das coisas que se manteve; houve alteração nos valores, mas a missão se manteve. Ela continua de pé.

A despeito das dificuldades enfrentadas, essa missão continua norteando a vida da escola, de modo que as discussões a que se refere a educadora tornam-se um meio de reflexão sobre o que está acontecendo na instituição. Em função das repercussões que essas dificuldades trouxeram para as relações interpessoais e, conseqüentemente, para a implementação do projeto político-pedagógico da escola, analisaremos os conflitos vivenciados por seus profissionais.

5.2.1 Mudanças no sistema e na organização escolar: crise de identidade e de autonomia

Desde 1998, as relações desenvolvidas pelos profissionais da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida têm sido pautadas nos vínculos de amizade e de confiança entre os seus membros e na partilha do poder que consubstancia a vivência de uma gestão democrática na escola. Nesse ambiente profissional, as pessoas discutem sobre a sua realidade e auxiliam-se mutuamente na resolução dos problemas comuns. Pelas conquistas alcançadas coletivamente, o grupo acreditava na sua autonomia para desenvolver objetivos próprios e concretizar ações.

Em 2005, criou-se um impasse na escola quando a Secretaria Municipal de Educação de Natal aumentou o controle sobre o cumprimento dos dias letivos e a gestão fez cumprir tais determinações. Isso desencadeou reações que abalaram a confiança existente entre os profissionais da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida. As ações da Secretaria foram motivadas pela implantação do Plano de Carreira, Remuneração e Estatuto do Magistério, Lei Complementar nº 58, de 13 de setembro de 2004 (NATAL, 2004, p. 13), que segue as orientações da legislação nacional. O Artigo 27 e o parágrafo primeiro dessa lei determinam, respectivamente, que

Art. 27. A jornada de trabalho do cargo de professor será parcial de vinte horas, ou integral, de quarenta horas semanais.

§1º. Vinte por cento da jornada de trabalho dos professores no exercício da docência, será de horas-atividade, destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, a reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional em serviço, de acordo com a proposta pedagógica da escola e diretrizes educacionais da Secretaria de Educação.

A despeito do que foi estabelecido nesse artigo, havia nas escolas da rede municipal, de forma oficiosa, a prática de suspensão das aulas para que os professores planejassem as atividades, realizassem estudos e tomassem decisões administrativas e pedagógicas, assim como era concedido um dia de folga mensal para o professor receber o seu pagamento.

A folga no dia do pagamento era um antigo embate na escola, conforme registram, dentre outras ocasiões, as atas do Conselho de Escola, de 29 de abril de 1998 e de 29 de agosto de 2001. Alguns profissionais não consideravam essa folga eticamente correta e a direção já havia tentado pôr fim a essa prática. Contudo, os professores insistiam em mantê-la. Quando a direção posicionou-se a favor da supressão desse *direito*, legitimado pela tradição, os professores ficaram descontentes. Acerca desse problema, Minerva (2007) assim se posiciona: “[...] a direção e a equipe agiram corretamente, tem que se cumprir os 200 dias letivos. [...] Que satisfação elas vão dar aos pais? Eu acho que eticamente era uma falha, era uma coisa que acontecia em todas as escolas e isso gerou tensão também”.

Em relação ao embate que se estabeleceu na escola, constatamos que, se em relação a esse problema as posições dos profissionais se dividiam, o mesmo não acontecia com relação à supressão do dia de planejamento, que era considerado, por todos, como uma perda irreparável para a qualidade da prática educativa. A despeito de a Lei Complementar nº 58 (NATAL, 2004) destinar 20% da carga horária do professor para horas-atividade, no ano de 2005, a Secretaria de Educação não apresentou alternativa que garantisse um horário para discussões e planejamento na escola. O planejamento na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida ocorria a cada 15 dias constituindo-se em uma prática cultural, legitimada pelo Conselho Escolar, com a concordância dos responsáveis que compreenderam a sua importância. Os professores tinham ciência de que essa carga horária destinava-se ao trabalho com o aluno, mas consideravam que o planejamento revertia-se em seu benefício. A esse respeito, Minerva (2007) opina:

Era muito bom. Agora tinha isso, era tirado do aluno, mas [...] era para a gente ficar na escola, planejando e estudando! [...] Vai a Secretaria e tira tudo! [...] ficou um clima... porque muita gente não compreendia e culpava a direção. Porque a direção

não tinha autonomia, porque a direção isso, a direção aquilo. E esse dia não era para ser tirado de forma alguma e independente da Secretaria era para a gente continuar.

O grupo de professores acostumados a lutar junto com a direção para alcançar objetivos próprios, naquele momento, deparava-se com uma face desconhecida: a que fazia cumprir as determinações do sistema em oposição à maioria do grupo. Enquanto determinados professores localizavam na direção da escola o poder opressor que incidia sobre o grupo, Minerva (2007), valendo-se das relações de confiança, assim questionou a posição da direção: “Olhe! Aquilo ali fez um mal enorme [...], teve uma vez que eu disse: Sofia, e não tem como a gente fazer alguma coisa, não? A gente vai ficar de braços cruzados? Não, olhe, não tem. Porque até ameaça elas receberam”.

Conforme Minerva (2007), o grupo de professores decepcionou-se, sentiu-se traído e questionou a posição e a autonomia da direção: “[...] as meninas sempre passaram aquela imagem de muito autônoma, [...] quando elas queriam, iam à Secretaria, batalhavam e conseguiam. [...] O pessoal ficou decepcionado achando que a direção poderia fazer de outra forma e foi conivente [...]”. O que os professores não entendiam é que, como parte de um sistema, a escola possui autonomia relativa e que os acordos, as necessidades e as opiniões dos profissionais estão, oficialmente, submetidos às orientações do sistema educacional. Conforme evidencia Sofia (2007), “[...] durante muito tempo a gente teve uma idéia errônea de autonomia. A gente achava que a autonomia era tudo e hoje a gente sabe que a autonomia é relativa [...]”.

A confiança que os professores da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida mantinham na autonomia da escola levou-os a considerar a recusa da direção como falta de vontade política. Entretanto, a equipe de gestores debatia-se ante o dilema de reconhecer que, sendo a missão da escola proporcionar uma educação de qualidade, a perda dos dias letivos por parte dos alunos constituía-se em um contra-senso. Por outro lado, o planejamento, os estudos e as reflexões quinzenais eram condições para atingirem os objetivos que os educadores se propunham. Portanto, o dia destinado ao planejamento pedagógico se revertia, de fato, em qualidade para o trabalho docente.

Nesse caso, a direção da escola articulou-se com outros diretores do Fórum de Gestores de Natal garantindo a realização do planejamento escolar, no horário letivo, uma vez por mês. Não obstante, os sujeitos escolares reconheciam que um encontro mensal seria insuficiente para que planejassem as práticas educativas e realizassem uma gestão escolar democrática. A direção fez uso de sua autonomia para garantir aos professores o direito de estudarem, planejarem e decidirem coletivamente os assuntos da escola, mas não para manter

práticas que, embora tradicionais, representavam certos privilégios. A autonomia como característica das ações dos sujeitos deve ser exercitada de forma consciente e reflexiva em proveito do coletivo e não em causa própria.

Diante desse embate, a confiança que unia os professores da escola foi abalada, interferindo nas relações interpessoais e profissionais. Talvez por esse motivo, o ano letivo de 2006 tenha sido marcado por um fato inédito na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida: a rotatividade de profissionais. A proposta pedagógica indica que não existe “[...] rotatividade de pessoal na escola, pois a maioria dos funcionários reside na comunidade” (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ASCENDINO DE ALMEIDA, 2003, p. 4). Entretanto, como mostra Alice (2006), neste ano aconteceu algo inédito: “[...] nós observamos uma rotatividade maior dos professores em função de licenças médicas, foi recorde [...]”.

Não é possível afirmar que as licenças médicas ou por tempo de serviço decorreram do abalo nas relações de confiança existentes na escola, mas o quadro de insatisfação abateu o coletivo, sua identidade e o sentimento de pertencimento ao grupo. Esses atributos representavam segurança diante das dificuldades, na realização das tarefas diárias, principalmente nos momentos difíceis pelos quais passam os educadores em decorrência da intensa crítica a que os sistemas e as instituições escolares têm sido submetidos pelas forças de direita, que buscam legitimar as reformas educacionais (APPLE, 2003).

No contexto da reforma educacional, os profissionais do ensino foram responsabilizados pela má qualidade dos serviços públicos de educação, tiveram as suas exigências de trabalho aumentadas, assim como o controle sobre as suas ações. As recentes transformações sociais também têm requerido mais esforços por parte dos professores, tendo em vista o seu despreparo para lidar com os alunos das classes sociais desfavorecidas, cuja formação de atitudes e de valores morais no âmbito familiar vem sendo comprometida por um conjunto de fatores de ordem política e socioeconômica.

Diante dessa realidade, o grupo de professores encontrava apoio nas equipes de coordenação e de gestão com quem dialogavam e compartilhavam seus problemas. Por isso, o abalo na confiança nos líderes do grupo pode ter trazido um sentimento de desajustamento e de insatisfação ao grupo. Isso levou a um aumento na ausência dos professores da Escola Municipal Ascendino de Almeida motivada por licenças médicas ou para tratar de interesses particulares.

Durante o ano de 2006, conforme os dados fornecidos por Sofia, dos 36 professores da escola, 12 se ausentaram por motivos médicos e 5 para gozar licenças concedidas por tempo

de serviço⁷⁵. Embora os afastamentos dos professores tenham ocorrido em épocas diferentes e variado em sua duração, nesse ano, cerca de 46% dos professores efetivos da escola estiveram afastados e foram substituídos por outros que não conheciam a dinâmica de trabalho da escola. Letícia (2007) assim descreve o que ocorreu: “[...] chegaram alguns professores novos que não participaram da construção de tudo isso que nós fizemos durante todo esse tempo [...] e não se engajaram. Tem professores também que estão na escola há muito tempo e que relutam em tudo o que a gente diz e faz”.

A socialização dos novos membros à cultura da escola poderia ter sido facilitada se as relações de confiança, por parte de alguns profissionais, não estivessem abaladas. Além disso, aqueles que relutavam em aceitar determinadas decisões do grupo tornaram-se mais céticos no cumprimento de determinados posicionamentos da maioria. Sendo assim, Minerva (2007) considera que, nos últimos tempos, os profissionais se sentiram divididos:

Olhe, eu sinto entusiasmo de uns, mas sinto, assim, ceticismo de outros. Uma coisa assim, muito velada, porque a gente não tem muita oportunidade para sentar, para conversar [...], tem pessoas que tem assim, aquele entusiasmo latente. Acontecem as coisas e a pessoa vai lá, tenta superar [...]. Tem aquelas pessoas céticas que não acreditam mais, apesar dos horizontes que têm se aberto. [...] Tem as que fazem por fazer, tem as que fazem acreditando mesmo e tem as que fazem porque não têm outro jeito. [...] eu acho que tem mais quem tem vontade, apesar das dificuldades.

Mesmo que a maioria dos profissionais da escola continuasse acreditando no potencial do grupo para levar à frente a sua missão, consideramos que muitos deles vivenciavam uma crise de identidade. A identidade, segundo Gordon (2002), consiste na forma como as pessoas se percebem, se rotulam, quais os sentidos que conferem ao seu próprio eu condicionado pelas interações com os outros. Nessa formação de sentidos e da sua auto-percepção, as professoras consideram as lembranças do passado, as expectativas de futuro assim como o presente que está sempre em mutação. As identidades humanas, por conseguinte, estão em contínua formação, por meio do diálogo com os outros *eus*.

À luz dessa referência teórica, entendemos que, naquele momento, as percepções e os sentidos construídos pelos membros do grupo chocavam-se com as visões do presente, trazendo profundas interrogações quanto ao porvir. Até que essas relações se estabilizassem, que as pessoas se reconhecessem, identificando-se, de novo, como parte do grupo, as relações interpessoais na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida permaneceram

⁷⁵ O Art. 43 do Plano de Carreira Remuneração e Estatuto do Magistério (NATAL, 2004) prevê que, a cada cinco anos de exercício efetivo no cargo público, os profissionais do magistério podem requerer férias-prêmio, por período de 3 meses, tendo todos os direitos e vantagens de seu cargo efetivo garantidos.

estremecidas. Minerva (2007) considera que esse conflito ficou internalizado e, ao contrário do que acontecia antes, os pares não discutiram o assunto. Quer porque não havia tempo para isso, visto que contavam com um encontro mensal para planejar o trabalho da escola, quer porque se sentiram traídas pela direção e, portanto, não procuraram esclarecer as divergências.

Outros fatores colaboraram para que o grupo perdesse a sua coesão, dentre os quais destacamos o volume de trabalho dos profissionais, em especial no tocante à direção, que se sobrecarregou em consequência da implantação das políticas educacionais que conferem autonomia financeira e administrativa às escolas. Embora os profissionais da escola reconheçam a importância dessas políticas para conferir qualidade ao trabalho escolar, elas têm sido acompanhadas do aumento do trabalho burocrático sem que as condições para a realização das tarefas escolares se alterassem. Conforme Letícia (2007), “[...] é prestação de contas de vinte em vinte dias da merenda. É um tempão, viu? Foi de dois anos para cá mesmo, ou uns três anos para cá. Para você ter uma idéia, se a gente for comprar uma agulha tem que fazer pesquisa de preço em três lugares”.

O aumento do volume e das formas de controle do trabalho escolar diminuiu o tempo de que os gestores dispunham para dedicar-se às atividades de socialização que julgam importantes para manter a coesão do grupo e mostrar a importância das pessoas. Dessa forma, é fomentada uma espécie de individualismo na escola, uma vez que os profissionais, que antes estavam disponíveis para auxiliar o professor e fazer com que eles se sentissem importantes para o grupo, deixam de cumprir funções dessa natureza, visto que o seu tempo foi tomado por atividades burocráticas.

Quando percebeu que não conseguia mais cumprir determinadas funções que desempenhava e que as relações interpessoais se modificaram na escola, a diretora se sentiu culpada pelos problemas da organização, pois se considera “[...] a grande articuladora da escola [...]” (LETICIA, 2007), responsável pelo que acontece nesse âmbito:

Eu acho que é culpa minha também. Olhe, porque é assim: se eu sou diretora, tinha uma coisa que eu fazia antes e que eu me condeno muito por não fazer mais. É uma besteira, mas é importante: eu não esquecia o aniversário de ninguém, nunca. Fazia um cartãozinho e dava um chocolate. Do vigia à Sofia. Não faço mais, eu relaxei nessa parte de relacionamentos. [...] Um professor adoecia, eu ligava e eu não ligo mais. O professor estava com certa dificuldade e eu chegava mais junto, eu não chego mais e isso interfere, entendeu ?

Essa forma de pensar da diretora, que assume a responsabilidade pelas alterações nas relações interpessoais que ocorreram na escola, pode ser produto de uma cobrança pessoal pelo que deixou de fazer, pois nessa época também teve problemas pessoais que a afastaram

um pouco das atividades profissionais. Também pode ser reflexo das políticas educacionais de cunho neoliberal que responsabilizam a escola e os seus dirigentes pelos resultados das suas ações. Conforme Afonso (2003, p. 46, grifos do autor), a implantação na escola pública de formas de gestão empresariais confere centralidade ao gestor, que “[...] deve *prestar contas* pelos *resultados* educacionais, podendo ser claramente apontado como o único ou principal responsável pela efectiva concretização das metas e objectivos previamente definidos”.

Assim, as políticas educacionais desencadeadas no Brasil, a partir da década de 1990, assentes nessa lógica, articulam a descentralização de poderes e de encargos da esfera central para os atores locais com um maior controle sobre as ações que acontecem nesse meio, o que tem influenciado de diversas formas as relações interpessoais que acontecem nas escolas. Embora as políticas que descentralizam poderes e conferem autonomia às escolas tenha aumentado o trabalho burocrático dessas instituições, os profissionais da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida viram nessas políticas a resposta para antigos anseios.

Inicialmente, não perceberam que a autonomia escolar era limitada, pois muitos compreendiam que esta lhes conferia o direito de desenvolver práticas diferenciadas das diretrizes do sistema, tendo em vista imprimir maior qualidade ao trabalho educativo. Como exemplo disso, os professores propuseram à Secretaria um calendário de atividades diferenciado, que, mesmo cumprindo as determinações legais, não foi aceito, porque o período de férias dos professores não poderia diferir do das demais escolas da rede de ensino.

Por outro lado, a forma impositiva como o sistema tem desenvolvido o controle sobre a ação escolar, como no caso do cumprimento dos dias letivos, causou profundos constrangimentos para as pessoas da escola. Uma relação dialógica entre as diversas instâncias da educação municipal poderia criar os consensos necessários ao cumprimento dos dias letivos, pois, dessa forma, poderiam discutir também a importância de se manter o planejamento escolar e se propor alternativas que garantissem essa prática, o que só aconteceu em 2006. Para lidar com profissionais autônomos, assim como para promover a autonomia nas escolas da rede municipal, é preciso superar relações de mando e obediência que caracterizam certas ações do sistema, desenvolvendo relações pautadas no diálogo, na negociação, na confiança e em missão compartilhada (BARROSO, 2003). Relações desse tipo caracterizam a acolhida diária aos alunos, que acontece na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, traduzindo a sua cultura.

5.2.2 Ritual da acolhida: expressão da cultura na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida

A palavra *acolhida* significa “1. Ato ou efeito de acolher; recepção. 2. Atenção, consideração. 3. Abrigo [...]” (FERREIRA, 2004). Por sua vez, os rituais, segundo Dias (2003, p. 93-94) são “[...] seqüências de atividades que se repetem, expressam e reforçam os valores centrais da organização, as metas de maior importância e quem são as pessoas importantes”. Para Freitas, M. (1991, p. 23), os rituais expressam a cultura da organização e fornecem às pessoas “[...] um senso de segurança e identidade comum, bem como asseguram um significado às atividades [...]”. Entendemos, pois, que, por meio dessas práticas cotidianas, as pessoas comunicam o que e quem tem valor na organização, celebram a unidade do grupo, compartilham os significados que devem pautar as ações das pessoas.

Na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, diariamente, os educadores se reúnem, no início de cada dia letivo, para receber, aconchegar, demonstrar consideração pelos seus alunos. O ritual da acolhida tem um significado histórico para aqueles que o construíram. No início do funcionamento da escola, era um meio de separar os alunos por série, a fim de adentrarem ordenadamente nas salas de aula. Com o tempo, a entrada foi se modificando para atender aos objetivos educativos da organização escolar.

Participam da acolhida os alunos, os pais que os levam à escola e os profissionais da instituição. O início das atividades é sinalizado por uma música; em seguida, os professores assumem seus lugares à frente de suas turmas. Normalmente, quem deseja um bom dia ou uma boa tarde aos presentes é a direção da escola, mas, na sua ausência, o papel é assumido pela coordenação ou, ainda, por um dos professores presentes. Isso demonstra que aquela atividade é coletiva e, portanto, todos são responsáveis pelo seu acontecimento. Leonor (2006) assim explica os objetivos da acolhida:

A gente tem vários objetivos [...] de disciplinar, de respeitar o seu lugar na fila, perceber o todo da escola, ter ali a sua professora como referência, [...] a aula começa ali. Tem [...] a coisa de você saber que [...] todo mundo está ali lhe recebendo. [...] Tem a música que a gente sempre escolhe uma que mexa com o corpo para que eles comecem a descobrir o seu corpo em movimento. [...] A gente tem o nosso momento cívico [...]. E as informações que a comunidade precisa ouvir são dadas também nesses momentos, [...] tem aviso de Tributo, [...] se tem vacinação de alguma coisa [...], a merenda [...], se alguma professora não vem [...], se uma professora vai ser substituída [...], se vai acontecer alguma coisa no bairro que seja de interesse da escola ou de quem está na escola [...]. Então, é um momento que é bem aproveitado para dizer essas coisas, é utilizado para muitas coisas.

Na acolhida, trabalha-se o corpo, a disciplina e o civismo; também se festeja a união, a igualdade, a alegria das pessoas por estarem juntas. O aluno tem a oportunidade de perceber-se em relação ao conjunto da escola e como parte dela, de compreender que todos compartilham o espaço, as informações e o respeito mútuo. Demonstra-se que o aluno é importante; portanto, todos estão ali para recebê-lo todos os dias, embora haja uma data especial aguardada com ansiedade: a comemoração dos aniversários. Mensalmente, o dinheiro recolhido no bazar é revertido em pirulitos e chocolates que são entregues aos aniversariantes juntamente com uma mensagem dos profissionais da escola. Ao som da música *Hoje é seu aniversário*, do CD Leandro e Leonardo só para crianças, todos os felicitam por mais um ano de vida, mostrando que, embora eles integrem a escola como um todo, cada um é também único.

A acolhida também é um momento de compartilhar informações, desde a merenda do dia, que é sempre *temperada com muito amor* e por isso é sempre gostosa, até informações acerca das pautas de reuniões, das decisões do Conselho Escolar e do sistema educacional. É também um momento em que se solicita o apoio dos responsáveis, conforme as necessidades; em que os representantes do Conselho informam sobre as decisões tomadas. Aquele que tiver algo para dizer, enfim, pode dirigir-se aos demais, fazendo o uso da palavra facultada. Nesse momento, circula mais que informações; é também a oportunidade de as pessoas expressarem suas concepções.

Como uma forma de expressão, a música cumpre um importante papel nesse ritual, divulgando mensagens conforme as atividades que se seguem, a época do ano, os valores da organização e as especificidades de cada turno. Alice (2006) explica bem todo o processo:

No início do ano, a gente trabalha “Amigo e companheiro” (no primeiro dia) que fala da saudade, do período que eles estavam de férias. Pela manhã, é uma música mais voltada para o bom dia, à tarde é mais agitado porque os alunos já vêm em um clima bem agitado de casa. O turno da tarde gosta mais de músicas dançantes. Mas a gente sempre procura trabalhar a questão dos valores, a paz, a amizade, o companheirismo, o respeito ao outro. Esse é um trabalho de longas datas.

Por meio das músicas, trabalham-se valores considerados importantes para a formação do educando, aparecendo, em algumas delas, traços de religiosidade, sem que nenhuma religião seja identificada explicitamente. Segundo Alice (2006), os profissionais buscam desenvolver uma “[...] cultura de paz, amor e respeito. Esses são valores de todas as religiões”. Esses valores “[...] são importantes para o crescimento dos alunos, o

desenvolvimento deles”. A acolhida tem, então, uma função de formação moral, pois socializa valores importantes para a convivência do grupo e para a vida do aluno.

Refletindo sobre essa temática, Goergen (2005) constata que a escola tem a função de educar para a ética e, assim, desenvolver valores para orientar as decisões e os comportamentos das pessoas, muito embora, em uma sociedade democrática e pluralista, estes não sejam consensuais. Por isso, a educação ética inclui a reflexão coletiva e o diálogo acerca dos valores, dos sentimentos e dos comportamentos das pessoas. Considerando-se que a educação do ser humano deve ser integral, torna-se importante a construção sociocultural da personalidade, tendo em vista o seu comprometimento com os ideais da democracia (GOERGEN, 2005). Na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, os alunos vivenciam relações democráticas, uma vez que as informações são socializadas: a comunidade decide sobre diferentes questões coletivamente e a diversidade de opinião é respeitada.

Além disso, na acolhida, os educandos sentem-se valorizados apresentando as suas produções aos demais membros do grupo. Para tanto, inscrevem-se no intuito de desenvolver atividades como contar histórias e mostrar trabalhos realizados na sala de aula ou fora dela. Também se sentem valorizados ouvindo e cantando as músicas que compõem na sala de aula e apresentam (há três anos) no Festival de Música. Tocar as músicas produzidas pelos alunos na acolhida, conforme Alice (2006), tem dado bons resultados, pois “[...] eles se envolvem, aquela turma que produziu [...], nesse momento na fila, se acha o máximo, porque a música deles está sendo tocada”. Isso demonstra aos alunos a sua capacidade de criação e de aprendizagem, estimulando a auto-estima e fazendo com que se sintam respeitados.

A acolhida é vista pelos professores como algo que diferencia a escola das demais; é uma marca da organização, ou como eles definem: *a cara do Ascendino*. Isso, porém, não evitou que a crise de identidade que abateu os professores tivesse reflexo na sua participação no ritual. A partir de 2005, passou a ocorrer um esvaziamento por parte de alguns docentes, que chegavam atrasados ou demoravam para sair da sala dos professores após ouvirem a música que anunciava o início das atividades. Sobre esse fato, Minerva (2007) comenta:

[...] eu tenho a impressão que isso tudo começou em 2005, quando foi tirado... Porque todo mundo ia! É claro que entraram algumas pessoas novas, mas eu lembro muito bem que essas pessoas no começo diziam: Mas, que coisa fantástica! Na escola que eu trabalhava não tinha isso! Esse momento é muito bacana! Olhe, estão cantando o Hino Nacional! Depois de 2005, com as medidas da Secretaria, parece que é mais difícil a pessoa se recuperar de alguma coisa que não gosta.

A forma como as medidas de controle do tempo escolar foram impostas à escola pela Secretaria Municipal de Educação deixou marcas que afetaram a participação no ritual de acolhida. Na visão de Minerva, um grupo de professores resistia em participar como uma forma de represália à direção. Outro grupo, entretanto, partiu em defesa do ritual diário. Como a discussão e as decisões coletivas são práticas cotidianas da organização, a direção consultou os profissionais quanto ao desejo de continuar com essa atividade. A resposta foi afirmativa. A esse respeito, Leonor (2006) afirma: “[...] com essa rotatividade [...] têm professores que [...] não dão esse valor e a gente que está aqui na escola diz: Não, não é para a gente acabar com uma coisa que é nossa, é para a gente fazer esse professor que chegou agora adotar isso como nosso”.

O ritual da acolhida sintetiza as crenças e os valores da organização escolar e aqueles que construíram a sua história demonstram a necessidade de os novos membros aprenderem a sua cultura. A maioria dos novatos está temporariamente na escola; além disso, as discussões desenvolvidas pelo coletivo e o suporte prestado pelas equipes de coordenação e direção às atividades educativas podem levá-los a perceber a importância das propostas do grupo e, com o tempo, a se identificar com essas propostas.

A cultura da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida foi influenciada pelas experiências, pelas identidades e pelas aprendizagens que as pessoas da organização construíram ao longo da sua história pessoal. Visando resolver os problemas com os quais se deparavam no cotidiano escolar, os professores construíram uma cultura em comum, marcada pelo trabalho coletivo, pela participação nas decisões, pela valorização do aporte teórico e do planejamento das ações. Em função dessa história em comum, as pessoas da escola acreditam na capacidade que tem o grupo para alcançar objetivos compartilhados, porque estes são assumidos coletivamente.

Para o alcance de seus objetivos, os educadores desenvolveram a capacidade de refletir sobre a realidade particular, de planejar as ações e de articular os meios necessários, dentro de suas possibilidades. Isso os levou a construir o sentido da autonomia visando desenvolver uma educação de qualidade para os alunos com os quais se sentem comprometidos. Sendo assim, dispõem-se a inovar no desenvolvimento da prática educativa, buscando apoio intelectual e emocional dentre os profissionais da própria organização. Mas também reconhecem que um apoio maior por parte de determinados setores da Secretaria de Educação poderia propiciar melhores resultados para esse trabalho, pois a autonomia implica o compartilhamento de responsabilidades.

Isso significa diálogo, negociação, definição de metas comuns; contudo, em alguns setores do sistema municipal de ensino, ainda permanecem relações marcadas pela centralização do poder e pelo distanciamento entre os profissionais que atuam nas diversas instâncias. Em função disso, a imposição de determinadas medidas oficiais, que aumentaram o controle sobre o tempo escolar desencadeou uma série de conflitos na Escola Municipal professor Ascendino de Almeida, o que gerou, inclusive, o questionamento da identidade coletiva de seus profissionais. Embora no âmbito da reforma educativa se enfatize a descentralização de poderes e de encargos para a esfera local, a autonomia escolar e o trabalho coletivo como formas de superação do modelo burocrático de educação, de modo geral, isso não tem ocorrido nos sistemas de ensino, criando entraves para que as instituições educativas possam desenvolver práticas marcadas pela autonomia.

CAPÍTULO 6 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ASCENDINO DE ALMEIDA

A cultura construída na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida pela interação das pessoas permeia todas as ações que acontecem em seu interior, especialmente, a implementação do projeto político pedagógico da escola, o qual tanto expressa essa cultura como se constitui em um instrumento de mudança das práticas pedagógicas e administrativas.

A elaboração consubstanciada desse projeto, em um contínuo encadeamento de planejamento, execução e avaliação das ações, também possibilita a construção de significados em comum para nortear a ação coletiva. Esse é um processo lento, que encontra dificuldades de diversas ordens, mas que também tem sido marcado por novas aprendizagens e conquistas.

6.1 Os sentidos do projeto político-pedagógico atribuídos pelos profissionais da escola

A cultura, quer a consideremos no meio social, quer na particularidade das organizações escolares, consiste em um conjunto de simbolismos, por meio dos quais as pessoas atribuem sentidos à vida e às suas ações. Compartilham os significados que regem as interações interpessoais e organizacionais, fazendo associações com base em um sistema de símbolos desenvolvidos no meio social ou nos lugares onde os homens constroem suas histórias.

Para Castoriadis (1982a, p. 155), o simbolismo pressupõe a capacidade imaginária (ver o que uma coisa não é por si só), pois “[...] supõe a capacidade de estabelecer um vínculo permanente entre os dois termos [imaginário e simbólico], de maneira que um ‘representa’ o outro”. Para esse filósofo, uma organização, um poder instituído não se reduz ao simbólico; só existe por meio de sistemas simbólicos sancionados pelas pessoas a fim de atribuir “[...] a símbolos (a significantes) significados (representações, ordens, injunções ou incitações para fazer ou não fazer, conseqüências [...]) e fazê-los valer como tais [...]” (CASTORIADIS, 1982a, p. 142).

Na particularidade de uma escola, os conjuntos de significados compartilhados pelas pessoas possibilitam, dentre outras funções, que estas se compreendam mutuamente, que construam práticas comuns, atribuam valores às suas ações, interajam, resolvam os seus problemas, adaptem-se ao ambiente, vejam a si próprias e projetem o seu futuro. É, pois, com base no sistema simbólico que integra a cultura da organização escolar que os sujeitos

interpretam o que se passa no ambiente em que atuam, elaboram as respostas para os seus problemas, planejam e coordenam ações para atingir um determinado fim.

Foi com base em significados compartilhados socialmente e na organização que as pessoas da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida definiram sua missão, a concepção de aluno e de educação que devem orientar a ação coletiva na implementação do projeto político-pedagógico. Esse projeto encerra um conjunto de significados para aqueles que o elaboraram e o implementam; constitui-se, então, em um símbolo⁷⁶ ao qual os sujeitos escolares remetem um conjunto de significados, reformulando-os permanentemente. Bouchard (1996) esclarece que os sentidos atribuídos a um símbolo não são definitivos, mas reformulados continuamente, conforme as necessidades e as reflexões dos sujeitos de acordo com as circunstâncias vividas.

Compreendendo assim esse processo, o projeto político-pedagógico da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida corresponde ao produto de inúmeras operações simbólicas, as quais remetem à memória de situações vivenciadas pelos sujeitos, cujas impressões são (re)construídas freqüentemente. Pode, então, ser compreendido como uma identidade grupal, orientada pelo trabalho coletivo; um marco na vida da escola por um determinado grupo. Para aqueles que ainda resistem em aderir a determinadas práticas e o vivenciam em meio a conflitos, esse projeto representa um ideal que não pôde ainda ser assumido completamente. Para outros, consiste em algo que precisa ser repensado, porque retrata um determinado momento na vida da escola e, diante da complexidade e da dinamicidade do cotidiano, precisa ser atualizado para atender às solicitações da prática educativa.

Os sentidos que o projeto pedagógico encerra remetem também a sentimentos, desejos e a questionamentos relacionados, tanto a diferentes vivências dos sujeitos quanto às suas interrogações acerca do futuro. Para Sofia (2007), esse instrumento da ação educativa é “[...] fruto de uma reflexão coletiva que define o que a gente quer para a escola [...]”. Representa um dever-ser elaborado com base na reflexão, na integração de vivências e de competências profissionais visando estabelecer uma série de acordos acerca dos sentidos que devem orientar as ações coletivas.

⁷⁶ Para Bouchard (1996, p. 24), o símbolo caracteriza a cultura, visto que à “[...] força de representações, de alusões, de sugestões e de aproximações, o símbolo traduz formas e realizações de que forçosamente participamos, mas que ainda não conseguimos expressar [...], é um procedimento ativo da consciência que, por meio da representação, procura sem cessar dar mais sentido tanto à ordem da percepção quanto à da imaginação”.

Projetar e assumir um ideal de educação próprio da organização escolar implica romper com a cultura instituída historicamente nas escolas, nas quais os profissionais executam projetos elaborados por pessoas de notório saber (técnico), alheias ao que se passa nas instituições dos sistemas de ensino. Considera-se, conforme essa cultura, que os técnicos das Secretarias de Educação ou do Ministério da Educação, supostamente, estariam mais capacitados do que o pessoal da escola a planejar o trabalho educativo e imprimir uma determinada racionalidade técnica que levasse à eficácia e à eficiência do trabalho desenvolvido localmente. Nesse caso, à escola, caberia executar as ações pensadas, uniformemente, para todas as unidades de ensino. A nosso ver, isso implicaria, ao longo do tempo, uma desqualificação do professor como responsável direto pelo processo ensino-aprendizagem, pelo trabalho escolar como um todo, pela condução do processo de produção e de divulgação do conhecimento, bem como para desenvolver habilidades que lhe possibilitassem planejar o seu trabalho coletivamente.

A partir da década de 1990, cada escola foi incumbida de planejar o seu próprio trabalho seguindo determinadas orientações externas (MEC/SME), o que representou uma grande dificuldade para os sujeitos escolares. Sofia (2007) revela o que significou esse desafio:

[...] a escola não tinha a prática de estudar, vivia muito no plano de executar, executar, executar, [...] hoje se diz assim: A escola tem que pensar! De repente ninguém sabia pensar porque nunca pensou, a gente só fez tudo pronto. Hoje, no Ascendino de Almeida está presente essa concepção, pelo menos em *uma parte que faz a escola*. É necessário que todos *falem a mesma linguagem*, entendam que o interesse coletivo da escola, a sua identidade, só se faz quando todos estiverem integrados dentro do projeto da escola.

Conforme essa compreensão da professora, para se obter a unidade de todos os membros do grupo *falando a mesma linguagem*, ainda é um desafio, pois nem todos têm a mesma trajetória na escola, sendo capazes de aprendê-la ao mesmo tempo, o suficiente para compartilhá-la. A despeito de ainda haver no sistema escolar do Município de Natal traços fortes de uma cultura burocrática, *aqueles que fazem a Escola Municipal Ascendino de Almeida* procuraram construir as condições necessárias para refletirem e questionarem a cultura instituída propondo novas concepções político-pedagógicas para nortear a prática educativa. Para esses profissionais, o projeto político-pedagógico sintetiza um processo de reflexão sobre as ações que desenvolvem ou que pretendem desenvolver, tornando-se, assim, um recurso norteador do processo de mudança cultural e de consolidação da autonomia escolar.

Nesse caso, Sofia (2007) admite que muitos profissionais da escola foram capazes de, juntos, construir a autonomia de que necessitavam para superar os limites da *cultura executiva* imposta à escola. A elaboração do projeto político-pedagógico representou essa oportunidade: reforçou aprendizagens de participação e de diálogo em condições de igualdade; motivou a inovação, a valorização do aporte teórico como orientação da prática educativa; imprimiu confiança na capacidade do grupo e no apoio interpessoal das ações. Além disso, a implementação do projeto continua reforçando aprendizagens de relações interpessoais e de reflexão suscitadas pelo cotidiano escolar.

Em decorrência disso, determinadas pessoas que trabalham na escola, especialmente as que não participaram da elaboração do projeto, ainda estão se educando nesse sentido e precisam desenvolver aprendizagens em diferentes aspectos, em maior ou em menor grau, conforme suas diferenças e motivações individuais. A adesão às inovações e às concepções que o projeto político-pedagógico encerra depende da disposição de cada sujeito para desaprender antigas práticas incorporando novas concepções que enriquecem o trabalho educativo. Essa disposição que leva as pessoas a mudarem, conforme Huberman (1973), decorre dos significados suscitados pela inovação. Portanto, a atitude do professor diante da inovação depende menos da sua personalidade ou do sistema de valores que o orienta do que dos efeitos que poderá exercer sobre seus interesses pessoais e sobre os objetivos da organização.

Os sujeitos avaliam se a novidade atende ou não às suas necessidades pessoais e profissionais, o quanto custará em esforço e em tempo, quais as conseqüências para o seu futuro e o de seus alunos bem como de que forma isso influenciará as relações de poder vigentes em seu meio, em sua convivência. A maneira como cada pessoa adere a um processo inovador está intimamente ligada aos sentidos que a ele se atribuem, tomando como base as histórias de vida e as suas aspirações. Assim, ao vivenciar as diferentes ações acordadas no projeto político-pedagógico, cada indivíduo reflete sobre o que faz, sendo que o processo dialógico e participativo possibilita compartilhar sentidos e o convencimento da necessidade de concretizar o que foi proposto.

Conseqüentemente, essa disponibilidade para colocar as proposições em prática, provavelmente, será maior por parte daqueles que vivenciaram as reflexões e concordaram com o que foi proposto. O mesmo não ocorreria com aqueles que não se comprometeram com o planejamento do trabalho escolar. Por isso, a implementação do projeto político-pedagógico se constitui também em um processo de reflexão coletiva importante, que possibilita a

desconfirmação de antigos pressupostos e a construção de novos sentidos nas vivências do trabalho pedagógico, constituindo-se, pois, em um processo de construção simbólica.

6.1.1 A implementação do projeto político-pedagógico como construção de sentidos

A implementação de um projeto político-pedagógico constitui-se em um processo complexo tendo em vista a necessidade de coordenar as ações das pessoas entre si, em função do tempo e dos meios disponíveis, do que foi planejado e dos imprevistos que podem ocorrer na consolidação das ações. Para que os sujeitos coloquem em prática aquilo que planejaram precisam mudar determinadas concepções, e isso requer, em especial daqueles que não participaram da elaboração da proposta pedagógica, uma adesão pessoal e política.

A elaboração do projeto político-pedagógico na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida foi marcada por um longo processo de reflexão, diálogo, socialização e intercâmbio de conhecimentos. Esse processo foi muito importante para que as pessoas pudessem definir e compartilhar concepções orientadoras do trabalho escolar. Tendo em vista as diferenças individuais e também a chegada de outras pessoas que se integravam à escola, foram necessários esforços para assegurar a continuidade dessa dinâmica na implementação do projeto político-pedagógico.

Como testemunha Minerva (2007), os profissionais da escola estão se esforçando para implementarem o que definiram como propostas no projeto político-pedagógico, mas nem tudo tem funcionado conforme desejavam, a exemplo do que acontece na implantação da Escola de Pais, um projeto que, na ótica da professora, é

[...] muito bom, mas que precisaria ter uma adesão de todos os professores. Eu acho que não há aquela compreensão da importância disso aí. Aí, o interesse não é tão grande também para se implementar. Às vezes é feito assim: tal dia, Escola de Pais para tal turma. O ano passado foi mesmo que, assim, uma firmeza muito grande embora muita gente dizia: – Eu vou fazer reunião de pais, esse negócio de Escola de Pais... Mas, eu sei que elas iam entender a importância daquilo ali. Mas eu senti firmeza da equipe de realmente amarrar e fazer.

A Escola de Pais é uma ação curricular definida no projeto político-pedagógico, que tem por fim melhorar o ensino-aprendizagem, propiciando aos responsáveis pelos alunos (pais) vivenciarem as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e assim compreenderem melhor as práticas educativas da escola, a fim de se disporem a participar mais expressando suas opiniões. Essa ação tem como desdobramento alcançar a seguinte meta: “[...] elaborar e desenvolver um programa de atividades socioculturais para envolver a

comunidade escolar e divulgar as ações da escola [...]” (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ASCENDINO DE ALMEIDA, 2003, p. 6).

Leonor (2006) explica que, nessas reuniões específicas para os pais, eles vivenciam um dia de aula e realizam as atividades letivas com os filhos. O objetivo é leva-los a perceber o desenvolvimento dos educandos e seu nível de aprendizagem em relação aos demais. Além disso, cria-se para eles (os pais) uma oportunidade de retornarem aos bancos escolares e (re)aprenderem sobre determinados assuntos (conhecidos ou desconhecidos por eles). Após a realização das atividades, os educandos se retiram e a professora conversa com os pais sobre a aprendizagem de cada um dos filhos deles.

Tal como afirmou Minerva (2007), alguns professores participavam porque acreditavam que isso poderia auxiliar o trabalho educativo; entretanto, outros ainda não haviam compreendido a sua importância. Os que se lançaram com maior prontidão à inovação podem servir de exemplo e estímulo aos demais, mostrando os resultados das ações que se encontram ao alcance de todos.

Apesar da resistência de alguns profissionais, a equipe pedagógica tem trabalhado para que se cumpram os acordos firmados na elaboração do projeto político-pedagógico. Tanto o projeto quanto a inscrição da Escola de Pais não foram impostos pela direção, mas constituíram-se em proposições acordadas pela maioria dos profissionais. Assim, conforme a programação da proposta pedagógica da escola, no segundo semestre de 2006, todos os professores⁷⁷ desenvolveram a Escola de Pais. Apesar das dificuldades para implementar essa ação, o compromisso coletivo era sempre evocado pelas equipes pedagógica e diretiva.

Nesse particular, Vasconcellos (2002, p. 54) considera que é incumbência dessas equipes solicitar aos profissionais que assumam determinadas tarefas, pois existe nas escolas “[...] uma lógica para manter as pessoas anestesiadas, alienadas. É necessário administrar uma tensão no processo: respeito pelo professor e ao mesmo tempo posicionamento, provocação”. A Escola de Pais representa uma mudança nas concepções que tradicionalmente orientaram o trabalho escolar, compreendendo-se a necessidade de superá-las em determinados aspectos. Também respeitando as posições dos professores, a equipe diretiva instiga-os a cumprirem os acordos firmados.

⁷⁷ O ano de 2006, inusitadamente, foi marcado por um grande número de professores que se afastaram da sala de aula por licenças médicas ou por tempo de serviço. As turmas cujos professores estavam de licença também participaram da Escola de Pais. Se o titular cumpriu a maior parte das atividades bimestrais, a reunião foi ministrada por ele, que, mesmo licenciado, compareceu à escola. Aquelas turmas que estavam com professores substitutos desde o início do bimestre tiveram as atividades da Escola de Pais coordenadas por estes profissionais.

Assim, as atividades propostas para a Escola de Pais foram organizadas tendo como referência a vivência de um dia letivo dos alunos, com os pais participando efetivamente dessas atividades. Nesse dia, a aula começou com o ritual de acolhida aos pais (**Figura 7**), no qual a vice-diretora fez a leitura de uma pequena parábola e a comentou mostrando que todos os presentes eram responsáveis pelo desenvolvimento do educando no que se refere à aquisição do conhecimento e à formação de valores. A Escola de Pais, em sua opinião, significa tanto compartilhar responsabilidades na educação do aluno quanto ter a participação dos pais na efetivação do projeto político-pedagógico.



Figura 7 – Acolhida aos pais: estes vivenciam um dia letivo na escola e participam da fila antes de seguirem para a sala de aula.

Tal como em outros eventos promovidos pela escola, os profissionais procuraram mostrar aos pais a importância de sua presença e de sua participação no processo de aprendizagem do aluno. Também esclareceram para os pais o quanto é importante a opinião deles e a sua crítica para melhorar o trabalho escolar. Apesar disso, a maioria dos pais parece tímida para expor o que pensa; e mesmo quando se pronuncia, é para concordar com o dito. Talvez isso aconteça porque essas pessoas têm poucas oportunidades de participação nas decisões que lhes cabem tomar nos espaços em que convivem, ou ainda porque reconhecem o saber dos professores como algo inquestionável: o que se faz ou o que se diz na escola é sagrado. Embora os pais sejam estimulados a participarem, essa é uma aprendizagem lenta que precisa ser exercitada, sendo as decisões escolares importantes oportunidades para esse exercício.

A programação da Escola de Pais prosseguiu nas salas de aula e contou com uma frequência significativa (aproximadamente 20 pais para um conjunto de 32 alunos). Nessa ocasião, somente os pais participaram (**Figura 8**). Leonor (2006) considera que os resultados não foram satisfatórios, pois eles apenas examinaram os cadernos dos filhos. Isso aconteceu porque, no horário marcado pela Secretaria Municipal de Educação, todas as atividades letivas desenvolvidas com os professores, que não são os responsáveis diretos pelas turmas, foram concentradas em um só dia para que os docentes de um mesmo ano de escolaridade pudessem planejar juntos. Deixou de existir um dia em que os alunos tenham atividades em sua sala de aula e depois se ausentem durante um período, ficando com os professores de Sala de Leitura ou Educação Física.



Figura 8 – Escola de Pais.

Embora a instituição do dia de planejamento para toda a rede de ensino municipal seja importante, a uniformidade na organização do sistema de ensino tornou-se um empecilho para que a Escola de Pais cumprisse, plenamente, o seu objetivo. O modelo burocrático que norteia a ação do sistema de ensino acentua a importância de regras gerais para as escolas, sua estabilidade e a prescrição de suas ações (LIMA, 2001), o que, por vezes, impede essas instituições de desenvolverem ações centradas na autonomia.

Assim, a implementação das ações previstas no projeto ficou sujeita a diversos obstáculos, tal como Pressman e Wildavsky (1998) admitem, que podem ocorrer no processo de concretização de qualquer atividade planejada. Na nossa compreensão, além dos limites burocráticos, uma das principais dificuldades na implementação da Escola de Pais consistiu

na resistência de alguns professores em adotar essa prática, prevalecendo um acervo cultural autoritário. Isso também decorre do fato de a cultura ser, em grande parte, inconsciente, o que dificulta, mas não inviabiliza, a implementação de mudanças. Conforme analisa Thurler (2001, p. 91, grifos da autora), a

[...] maneira como cada um pensa a mudança, avaliando-a possível, necessária ou urgente, ou, ao contrário, perigosa ou impensável, funda-se em uma *história pessoal e na integração a diversos agrupamentos*: aprende-se a pensar e a viver a mudança, a provocá-la ou resistir a ela, a organizá-la ou controlá-la coletivamente em sua família, sua categoria de idade, seu meio social, sua escola – como aluno, professor ou responsável – nas associações e comunidades às quais se pertence, nas organizações onde se trabalha.

Seguindo essa mesma lógica, Arroyo (2000) considera que uma história pessoal é construída em tempos de longa duração; por isso, para muitos professores, principalmente para os que são novatos na escola, a Escola de Pais representa um *desnudamento* de suas ações na sala de aula. Ainda domina no imaginário de muitos docentes um modelo de professor detentor do poder e do saber, transmissor do conhecimento, cuja comunicação na sala de aula é unidirecional: de quem sabe para quem não sabe.

As conseqüências desse modelo são agravadas pelas condições salariais e de desqualificação a que o trabalho docente tem sido submetido historicamente, tanto que, segundo Contreras (2002), diversos estudos abordam o tema da proletarização docente. A tese básica desses estudos consiste no fato de que o trabalho docente passou por “[...] uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia”⁷⁸ (CONTRERAS, 2002, p. 33). Nessas condições, a presença dos pais participando da aula consiste em um questionamento do seu domínio como professores, tornando claras as relações de poder existentes na sala de aula, as dificuldades profissionais, as regras e os valores que pautam a ação pedagógica marcada por conflitos.

⁷⁸ Contreras (2002) considera que, paulatinamente, os professores vêm sofrendo um processo de proletarização que implicou deterioração da sua capacidade de trabalho, visto que as transformações por que passam, as condições de trabalho a que estão submetidos e as tarefas que realizam terminam por aproximá-los das condições e dos interesses da classe operária. Isso porque, tal como os operários das empresas e da produção em geral, os professores foram submetidos a uma lógica de racionalização do seu trabalho, que separa a concepção e a execução do processo educativo, levando à desqualificação dos profissionais e à perda do controle sobre o próprio trabalho. Nesse sentido, com a progressiva racionalização e tecnologização do ensino, a tarefa docente deixa de estar comprometida com a decisão no processo de planejamento do ensino e se reduz à aplicação de programas. O aumento das formas burocráticas de controle do trabalho do professor dificulta o exercício da reflexão, propicia o isolamento e o individualismo, enfim provoca a degradação de suas competências e habilidades profissionais.

Distante da concepção do domínio do saber do professor, a Escola de Pais parte do princípio de que é possível crescer com a participação dos responsáveis e compartilhar responsabilidades. Pelo fato de implicar mudanças nas relações interpessoais e de poder existentes no domínio da sala de aula, a equipe técnico-pedagógico precisa propiciar maiores discussões acerca de sua importância e construir junto com os professores uma metodologia de trabalho que lhes confira maior segurança para implementarem o que foi proposto.

Diante de situações novas, Schein (2001) afirma que é normal haver resistências; dessa forma, as pessoas protegem as suas posturas, a sua identidade. Para que elas se disponham a mudar suas concepções, precisam sentir-se psicologicamente seguras: devem estar convencidas de que a inovação pode trazer uma situação melhor, ter acesso a capacitações que possibilitem aprender novas atitudes e habilidades, exercitar novas proposições, socializar experiências, integrar-se a grupos que discutam modelos de ação, as dificuldades e as frustrações experimentadas.

Os professores podem se lançar na árdua tarefa de mudar, desde que estejam convencidos da necessidade dessa mudança e contem com apoio para isso. Conforme Hargreaves et al. (2002), o processo de mudança envolve trabalho intelectual por parte do professor para que este possa desenvolver os conhecimentos, as habilidades, os comportamentos e as estratégias de ação que permitam interferir na realidade. Tudo isso requer tempo e suporte teórico-metodológico que alimente as reflexões realizadas e as práticas construídas coletivamente; mas também demanda apoio emocional por parte dos membros da instituição, para que as pessoas mantenham-se em equilíbrio, controlando e compreendendo as próprias emoções e as das outras pessoas diante das situações novas.

Portanto, sendo o processo de mudança uma situação complexa e compreendendo que o projeto político-pedagógico suscita situações dessa natureza, entendemos que a sua elaboração deve constituir-se em um processo de discussão e de decisão coletiva, a fim de criar a sinergia necessária ao processo de mudança. A construção de sentidos em comum, que se inicia na sua elaboração, deve continuar na sua implementação, na medida em que as pessoas revêem o referencial teórico-metodológico, embasam as propostas de ação, discutem e reavaliam o que foi planejado, tendo em vista concretizar os seus programas de ações. Nesse sentido, tanto a elaboração do projeto quanto a sua implementação devem propiciar as aprendizagens necessárias para que o coletivo, como um todo, sinta-se seguro para vivenciar o que planejou.

A dificuldade em mudar certas concepções que orientam o trabalho docente fazendo o projeto ganhar concretude também pode ser observada no que se refere à avaliação da

aprendizagem. As discussões acerca desse tema acontecem na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida desde 1995, constituindo-se nas primeiras reflexões dos seus professores fundadores. Delas, decorreu a necessidade de elaborar o projeto político-pedagógico, de modo a pensar o processo pedagógico como um todo.

Conforme o relato de Minerva (2007), apesar dos estudos realizados acerca da avaliação e a despeito do sistema instituir a organização da escolaridade em ciclos, em 1999, substituindo as notas por relatórios de aprendizagem, tem sido difícil para alguns professores incorporarem novas concepções acerca da avaliação:

Quando eu cheguei lá no Ascendino, algumas colegas minhas trabalhavam com essa metodologia da prova e acabou. Havia gente resistindo com a história do relatório: – Olha, eu vou botar umas notas aqui! Ah, tem que fazer esse relatório? – Mas, depois do projeto ficou tudo amarradinho, mudou muito a concepção e muita gente acabou se atualizando.

Em 1998, quando a professora chegou à escola, os profissionais discutiam uma proposta de avaliação formativa da aprendizagem dos educandos, havendo os que defendiam novas concepções e os que resistiam a elas. Conforme explica Teixeira (2007, p. 9), a avaliação do desempenho do aluno, conferindo-lhe notas, é sustentada por crenças e valores fortemente interiorizados na formação docente. A nota constitui-se em um aspecto que o professor não relega a não ser “[...] que venha se convencer de outras crenças e outros valores que justifiquem uma diferente postura”. Isso porque, durante séculos, a nota consistiu em um instrumento de poder, de manutenção da ordem, capaz de premiar ou punir aquele que segue ou não as regras do sistema escolar.

As discussões e os estudos propiciados pela elaboração do projeto político-pedagógico aprofundaram as reflexões acerca da avaliação e deram maior segurança aos profissionais para inovarem em suas práticas. Uma avaliação baseada unicamente em provas e notas decerto não condiz com uma proposta educativa norteada para formar o cidadão integral, o que, na concepção dos profissionais, “[...] significa valorizar suas crenças, sua cultura, compreender suas atitudes, estimular a comunicação, possibilitar a aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades, contribuir para a formação de uma postura democrática e crítica” (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ASCENDINO DE ALMEIDA, 2003, p. 3).

Tendo em vista essa concepção de educação, foi preciso criar mecanismos de avaliação da aprendizagem condizentes com o projeto político-pedagógico, visto que os profissionais se propunham avaliar o aluno “[...] a partir de atividades orais e escritas, das atividades em grupo, das produções artísticas – desenhos, pinturas etc. – das brincadeiras

espontâneas ou dirigidas; sempre considerando as dimensões emocional, biológica, cultural, espiritual, racional e social” (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ASCENDINO DE ALMEIDA, 2003, p. 36). Implementar os aspectos acordados no projeto político-pedagógico demandou novos processos reflexivos e um retorno ao aporte teórico-metodológico para a concretização das ações. Como analisa Alarcão (2005), diante de situações novas, os professores devem compreender os problemas com os quais se deparam e reorganizar os saberes relevantes que possuem, sendo que as soluções só podem ser encontradas se o processo reflexivo tiver como base um conjunto de conhecimentos.

A partir desses parâmetros, Minerva (2007) desenvolveu o que ficou conhecido como o *Mapão de Minerva*, socializando-o com seus pares com o objetivo de auxiliar a avaliação dos alunos e a elaboração dos relatórios de aprendizagem. A professora explica o recurso que utilizou para aferir os avanços e as dificuldades dos alunos:

Eu já tenho os códigos que eu vou anotando sabe? É o nome de cada um e o que eu pretendo avaliar. Eu já deixo pronto, porque aconteceu uma coisa, eu vou lá e faço um xizinho. Toda a vida eu gosto de trabalhar com o mapa ali em cima da mesa, dentro do caderno, ali no canto. Claro que não dá para avaliar todo mundo de uma vez só. Mas, aí, hoje Fulano fez alguma coisa, às vezes eu gosto de ver por grupo, pela ordem alfabética.

Esse grande mapa passou a ser utilizado por outros professores, a exemplo de Alice (2006), que assim o define: “Olhe, o mapão de Minerva é maravilhoso. No ano passado, como eu estava na coordenação de turno, ela me pediu que fizesse algumas observações no relatório dela e a riqueza de informações que ela tem da criança”. Partindo da idéia dessa educadora, Alice (2006) relata que a coordenação pedagógica definiu “[...], junto com os professores, aquelas competências que eles queriam alcançar no decorrer do ano [...] cada professor recebeu e aceitou a sugestão da equipe e trabalhou com isso”.

Entendemos, assim, que para as decisões terem legitimidade na escola, é necessário que estas sejam tomadas coletivamente, que os professores trabalhem juntos na definição de seus mapas, podendo optar por estes ou por registrar o desempenho dos grupos observados semanalmente (em um caderno), utilizando um tempo reservado para esse fim. Assim, a escola tem se organizado no sentido de oferecer condições para que os professores possam realizar o “[...] monitoramento bimestral do desempenho do aluno visando identificar as dificuldades para buscar soluções” (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ASCENDINO DE ALMEIDA, 2003, p. 7).

Ao experimentarem novas práticas coletivas de avaliação da aprendizagem, aqueles que resistem às mudanças de concepção sobre avaliação são impelidos, paulatinamente, a modificarem suas condutas e se integrarem ao grupo. Farias (2006, p. 44) entende que se trata “[...] de um processo demorado, delicado e sensível, que compreende as interações consensuais e conflituosas que perpassam as relações internas e externas da organização”. Apesar disso, Teixeira (2007) considera que uma forma de realizar mudanças culturais consiste em promover modificações nos comportamentos, pois assim as pessoas podem perceber o valor das inovações e sentir que os seus pressupostos já não estão sendo mais confirmados pela realidade, justificando, então, mudanças nas razões intrínsecas que movem as práticas educativas da escola.

Além disso, as reuniões de planejamento desenvolvidas na escola têm cooperado por oferecer suporte às ações dos professores acordadas no projeto. Determinados profissionais têm mais facilidade, motivação e autonomia para buscar informações e traçar os caminhos da mudança. Mas, para que o projeto pedagógico traduza uma *linguagem comum*, é necessário que os profissionais se orientem sistematicamente por condutas como reflexão, diálogo, estudos e planejamento coletivo. Assim, entendemos que o projeto político-pedagógico pode expressar autonomia, identidade, bem como a possibilidade de desenvolver aprendizagens rumo a um ideal de educação coletivo.

A despeito das dificuldades dos profissionais na implementação das ações do projeto político-pedagógico, ele tem um significado importante no encadeamento lógico de sistematização e de orientação das ações coletivas. Minerva (2007) assim expressa esse significado: “[...] o que ficou amarrado tem sido muito importante para a gente, porque tem dado um norte. [...] foi discutido em linhas gerais: se trabalha assim, vai se avaliar assim, a gente precisa disso, e eu acho que foi um marco nesse sentido”.

Para Bouchard (1996), o sentido atribuído a uma expressão é mais ou menos forte dependendo do seu histórico para os sujeitos, de modo que as lembranças do processo vivenciado mobilizam o arquivo do imaginário dos sujeitos, causando-lhe maior ou menor impressão. Nesse sentido, a elaboração do projeto político-pedagógico representa um marco na história da escola, visto que, segundo Minerva (2007), possibilitou desenvolver e organizar os conteúdos e as competências selecionadas para o trabalho com os alunos, bem como a definição de uma concepção de avaliação diferente daquela realizada tradicionalmente. De modo que sua implementação tem sido importante para reforçar concepções e para consolidar as aprendizagens necessárias ao processo de mudança cultural propiciando aos profissionais

da escola a revisão de antigos pressupostos que vêm norteando a prática docente ao longo dos tempos.

Como analisa Arroyo (2000), os conteúdos da docência, a sua auto-imagem, a identidade social da escola não são renováveis continuamente porque se situam no campo da cultura, dos valores, das identidades e da formação humana. Nesse sentido, o autor afirma que construir o projeto político-pedagógico e lhe dar vida é um processo desestabilizador das culturas existentes no contexto escolar; por isso mesmo é auto-educativo, pois leva as pessoas a mexerem “[...] na coluna que vertebra o trabalho dos docentes e conseqüentemente sua auto-imagem, suas crenças e valores” (ARROYO, 2000, p. 174).

A elaboração do projeto político-pedagógico deu início a um processo de reflexão, diálogo, socialização de conhecimentos e de significados, que precisa ter continuidade na sua implementação para que este seja assumido efetivamente por todos os profissionais. As pessoas não realizam da mesma forma, ou ao mesmo tempo, as aprendizagens necessárias que lhes permitam desenvolver práticas propostas no projeto, de modo que a sua implementação encontra diversos obstáculos para se efetivar. Dentre outros, aqueles provenientes das relações com o sistema assim como aqueles provenientes de uma cultura escolar individualista e centralizadora do poder. A coordenação escolar e a direção têm buscado criar as condições para que os professores desenvolvam as práticas acordadas coletivamente; contudo, é necessário investir mais em ações que possibilitem aos professores diminuir as suas resistências e ansiedades diante das inovações propostas. Mas vale, por outro lado, reconhecer que esses profissionais têm assumido essa tarefa sem o devido suporte da Secretaria Municipal de Educação e em meio a inúmeras outras responsabilidades, o que compromete o sucesso das suas ações.

6.2 O encadeamento entre o planejamento, a implementação e a avaliação das ações propiciadas pelo projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico de uma escola, consubstanciado no processo de planejamento do trabalho escolar, desencadeia outros processos dessa natureza, a partir de um determinado referencial teórico-metodológico. Consiste em uma ampla visão acerca do que é desenvolvido na organização escolar, levando as pessoas a refletirem acerca das suas ações passadas e presentes, antecipando práticas que são construídas no cotidiano. Nessa perspectiva, a proposta pedagógica confere previsibilidade às ações escolares em médio prazo, ou seja, abrange toda a instituição, em aspectos variados (pedagógico, administrativo,

financeiro, relação com os pais dos alunos, com os funcionários, dentre outros), para serem executadas no espaço de 3 a 6 anos, em geral. Diante dessa amplitude, a sua concretização requer novos processos de planejamento (de médio e de curto prazo), pois cada setor profissional deve construir seu plano específico de trabalho e planejar as etapas necessárias para concretizá-lo.

Mesmo que os diferentes setores tenham objetivos específicos, todo o processo de trabalho e as atividades desenvolvidas devem ser orientados por um mesmo referencial teórico-filosófico, pedagógico e político de educação para o qual convergem os planos setoriais. Assim, na situação particular da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, cada segmento profissional tem o seu plano de trabalho, preparado com base em princípios, na missão, nas políticas e nos objetivos contidos no projeto da escola. No que se refere a esses planos, Alice (2006) explicita que

[...] cada um que faz parte da equipe tem o plano de trabalho; os funcionários, os professores, cada um elabora o seu [...] A coordenação do mesmo jeito, a gente reorganizou o nosso [...] e viu se tinham algumas ações que não foram contempladas no ano anterior. Esse ano, quais eram as ações que nós poderíamos deixar no plano, as que já eram ações corriqueiras da equipe técnica: desde a organização das turmas no período de matrícula, fazer todo levantamento inicial, organizar a semana pedagógica, o atendimento ao pai de aluno, então, tudo isso faz parte do nosso plano de trabalho.

Conforme essa afirmação da coordenadora pedagógica, cada setor tem o seu plano de trabalho que orienta as ações do cotidiano escolar, as quais, paulatinamente, são incorporadas às ações da equipe. Aquilo que se constituiu em inovação no plano de trabalho para melhorar a ação educativa da escola pode produzir resultados reconhecidos positivamente e, com o tempo, vem a integrar as atribuições e a subcultura do segmento profissional. Nesse caso, determinadas ações, como a organização das turmas considerando as aprendizagens, o comportamento dos alunos e suas características individuais, foram assumidas pela equipe, passando a constar no cronograma de atividades da coordenação.

O fato de os diferentes setores profissionais da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida (direção, coordenadores, professores) terem o seu plano de trabalho demonstra uma cultura de planejamento que é vivenciada de forma diferenciada pelos diversos setores. Os professores planejam, de forma sistemática, as suas ações semanalmente; já para os profissionais do setor administrativo, que prestam suporte ao trabalho pedagógico (secretárias, merendeiras, porteiros, vigias, auxiliares de serviços gerais), o planejamento assume caráter de programação coletiva das atividades semestrais. Assim, a implementação do projeto

político-pedagógico, em decorrência das reflexões que suscita, tornou-se uma oportunidade de melhoria da qualidade de suas funções e de aperfeiçoamento pessoal.

Conforme Sofia (2007), as atribuições de cada funcionário (e a frequência com que desenvolvem suas ações) baseiam-se em uma programação que assegura o bom funcionamento do trabalho escolar, ainda que parte da equipe administrativa relute em participar das reuniões pedagógicas. Segundo Letícia (2007), existe, por parte dos funcionários, uma resistência em participar das reuniões pedagógicas: “[...] eles não acham interessante [...] porque é uma falha nossa não mostrar que é interessante. Porque a responsabilidade da educação é de todos os que estão aqui dentro, é de todos nós, do vigia, da merendeira, do ASG, de todo mundo”.

Mesmo assim, a direção da escola tem propiciado discussões e incentivado as pessoas a analisarem suas ações à luz do projeto político-pedagógico da escola, considerando que a responsabilidade de educar é coletiva e que todos precisam integrar-se. Sofia (2007) também considera que a participação dos funcionários nas reflexões acerca do trabalho educativo não ocorre conforme desejam e que, no ano de 2006, houve discussões nos seguintes termos: “[...] explicamos qual era a missão da escola, os valores da escola, como é que eles se inserem para contribuir para que aquilo ali ocorra, qual a dimensão educacional do trabalho deles”. Dessa forma, as pessoas podiam compreender o que significa ter-se um papel educativo a exercer, assim, o projeto político-pedagógico torna-se uma referência de análise dos procedimentos correspondentes à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Os funcionários são parte da história da escola e, em sua maioria, participaram da elaboração do projeto político-pedagógico⁷⁹; daí acreditar que estejam comprometidos com a sua implementação. Por meio da reflexão, podem compreender que determinadas atitudes, aparentemente sem maiores conseqüências, não correspondem ao papel educativo que desempenham na instituição. Sofia (2007) considera que as discussões realizadas na escola têm propiciado inovações: “[...] a gente tinha problema com algumas pessoas de apoio no tratamento com as crianças e a gente percebeu que isso aí fez com que eles mudassem

⁷⁹ Conforme Garcia (2004), na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, foi necessário que a equipe pedagógica e administrativa despendessem um grande esforço para envolver os funcionários nas discussões, visto que, tal como ainda acontece, estes não se sentiam capazes de contribuir com elas. Nesse caso, a equipe buscou estratégias para que os funcionários se sentissem valorizados e estimulados a participar das discussões. Portanto, não trouxe textos para que estudassem juntos, mas procurou entender as concepções que tinham acerca do papel da educação e da função da escola. Esse processo foi descrito pelos profissionais que participaram da pesquisa como sendo de grande importância para um maior conhecimento interpessoal e para o crescimento do grupo. Apesar de muitos terem freqüentado a escola por pouco tempo, a equipe constatou que eles possuíam uma “[...] leitura de mundo [...]” (FREIRE, 2003, p. 123) que lhes conferia grande sabedoria, surpreendendo até mesmo os que acreditavam no potencial do grupo.

algumas posturas na distribuição da merenda, na forma de lidar com as crianças, na forma de recebê-los no portão”.

A direção escolar sempre lembra aos funcionários que eles também são educadores, sendo necessário que todos vivenciem os valores contidos na proposta pedagógica (responsabilidade, honestidade, solidariedade, participação e respeito). Assim, a equipe administrativa julgou importante discutir acerca do posicionamento ético no desenvolvimento do trabalho cotidiano, destacando a importância de realizá-lo bem e da interdependência dos profissionais no desenvolvimento da ação educativa.

Assim, os questionamentos das próprias ações a partir da proposta pedagógica da escola não possibilitam apenas a melhoria do trabalho desenvolvido na organização; também consistem em um processo de formação humana. Refletindo sobre as questões éticas em função do que ocorre em seu cotidiano, essas pessoas estão se educando e se tornando melhores como seres humanos. Conforme Freire (2003, p. 33), como “seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é condição, entre nós, para ser”.

Ao promover discussões dessa natureza, os gestores escolares estão coordenando esforços para que o projeto político-pedagógico seja vivenciado, criando unidade entre as pessoas, impulsionando-as a programar suas tarefas e cumpri-las seguindo uma orientação comum. O planejamento das ações a partir do referencial do projeto político-pedagógico tem propiciado que determinadas inovações previstas nos planos de trabalho sejam, paulatinamente, incorporadas às práticas de determinado segmento profissional. Além disso, a reflexão acerca das práticas desenvolvidas à luz dos valores definidos coletivamente tem propiciado modificações nos comportamentos que poderão vir a constituir-se em mudanças dos pressupostos que norteiam as práticas educativas.

6.2.1 O acompanhamento na implementação do projeto político-pedagógico

No momento em que o projeto político-pedagógico é implementado, tanto a direção escolar quanto a coordenação exercem a função de integrar esforços e mobilizar as pessoas para que coloquem em prática a proposta pedagógica da escola. Em 2006, Alice exerceu o cargo de coordenadora geral⁸⁰, assumindo o propósito de promover um fluxo contínuo de

⁸⁰ Até o final do ano de 2006, no Sistema de Ensino do Município de Natal, as escolas com um determinado número de alunos poderiam ter um coordenador geral para integrar o trabalho escolar. De modo que, nesse ano, a

informações e de reflexões entre todos os segmentos profissionais e de impulsionar o processo de planejamento, acompanhamento e avaliação pedagógica. A educadora relata como realizou esse trabalho:

[...] os coordenadores, cada um de acordo com o grupo que ele atende, fazem esse acompanhamento e repassam para o coordenador geral. No encontro da semana, que eu tenho com elas [coordenadoras], elas me repassam as dificuldades da turma, os projetos desenvolvidos naquela turma. As atividades que serão desenvolvidas na sala de aula são entregues aos coordenadores e elas repassam para que eu tenha acesso. [...], isso acontece nos dois turnos; então, sempre há essa troca de informação do que acontece na sala. [...] No encontro semanal, são feitos todos esses encaminhamentos, porque a gente senta e organiza a semana, o que está sendo previsto para essa semana, então, a gente detalha e no encontro seguinte elas me repassam o que foi trabalhado, o que deixou de ser trabalhado, um fato novo que surgiu (Alice, 2006).

Nessa perspectiva, a equipe de coordenação planeja e discute semanalmente o trabalho pedagógico da escola e, por sua vez, leva os professores também a planejarem avaliando o que acontece na sala de aula e na escola. Desse modo, eles (os coordenadores e os professores) direcionam o trabalho conforme os propósitos gerais e as necessidades cotidianas. O trabalho da escola, assim organizado, mantém-se integrado; as ações adquirem sistematicidade e continuidade, tendo em vista alcançar os objetivos traçados. Além do mais, trabalhando em equipe, os coordenadores podem prestar melhor suporte ao trabalho dos professores.

As informações resultantes desse momento são passadas para a direção da escola, visto que esta participa ativamente do processo pedagógico. Os coordenadores escolares reúnem-se mensalmente, com a direção, e semanalmente, entre si e com os professores, que são divididos por ano de escolaridade. Embora esse cronograma de reuniões seja regular, conforme as necessidades, podem ocorrer outros encontros. Coordenação e direção atuam em estreita articulação e, juntas, têm sido responsáveis por proporcionar as reflexões necessárias acerca do trabalho pedagógico, desenvolver os meios, e definir as estratégias de conquista, necessárias para que os acordos contidos no projeto político-pedagógico sejam vivenciados na sala de aula.

A esse respeito, Pressman e Wildavsky (1998) advertem que, entre a fixação das metas de um plano e o desenvolvimento das ações para alcançá-las, existem etapas sucessivas que

equipe de coordenação da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida funcionou com 5 pessoas, sendo dois coordenadores por turno (matutino e vespertino) e uma coordenadora geral. Conforme Sofia (2007), essa função é importantíssima para unificar o trabalho escolar em uma realidade em que os professores não têm dedicação exclusiva e trabalham em diferentes instituições, evitando que a escola se divida em segmentos independentes. Contudo, no início do ano de 2007, estava em tramitação uma resolução que diminuía o número de coordenadores nas escolas do Município e extinguiu o cargo do coordenador geral.

não devem ser interrompidas, sendo função da coordenação garantir que os diversos planos de ação dos professores se apóiem convergindo para um fim comum, no tempo oportuno. Para que os planos sejam concretizados, segundo Sofia (2007), é preciso acompanhar o desenvolvimento das tarefas subseqüentes. Para isso,

[...] existe uma coordenação que está lá conversando o tempo todo, de manhã e à tarde, porque se planeja as coisas, mas, no desenrolar do planejamento, no processo de realização, precisa ter alguém que esteja lá: – E aí, está dando certo? Não, não está dando certo. Por quê? É preciso mudar alguma coisa, ajustar? Então, vamos fazer isso. A pessoa que coordena o planejamento não é importante só para coordenar o planejamento, mas no acompanhar a execução do planejamento.

Essa organização é primordial para que o grupo se comprometa com a proposta e com os resultados que pretende alcançar. Nesse sentido, Minerva (2007) considera que, a partir de 2006, quando foi instituído o dia de planejamento na rede de ensino, o acompanhamento do trabalho do professor tornou-se mais sistemático. Isso tem proporcionado melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos e, por outro lado, implica um controle maior sobre o trabalho do professor. Isso, conforme Minerva (2007), tem produzido novos conflitos:

Eu me senti muito bem acompanhada o ano passado. Eu dizia até que ela estava me investigando demais, [...] às vezes, a gente até achava que estava perdendo um pouco de tempo, à medida que ia dizendo: Isso que a gente planejou eu fiz assim, fiz assado, não deu certo. [...] Agora, eu só percebi essa curiosidade maior planejando com Helena [...], eu trabalhei com ela na Educação Infantil. E foi assim 10, a gente pintou e bordou, foi muito bom. Eu instigada por ela, sabe? [...] Algumas pessoas não gostam não, porque ela é assim, um pouco exigente, pergunta muito. Mas eu gosto muito de trabalhar com ela, porque o acompanhamento é feito mais de perto do que está acontecendo na sala de aula.

Essa nova realidade torna importante o acompanhamento das ações e as reflexões conjuntas, somando esforços, tendo em vista um objetivo comum. Durante séculos, o professor foi o único responsável pelo que acontecia no interior da sala de aula e, segundo Thurler (2001), conforme a cultura burocrática, realizava um trabalho solitário, que o isolava das controvérsias, das críticas, da censura dos colegas, contando apenas com a própria lucidez para avaliar os seus esforços para promover a aprendizagem dos educandos. Assim, perdia a oportunidade de explicitar as razões das suas escolhas, de conhecer outros pontos de vista que poderiam contribuir para essa aprendizagem.

Mesmo na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, onde existe uma cultura de participação nas decisões, a sala de aula continua sendo, em grande medida, um território específico dos docentes. Em meio a conflitos, os professores dividem as suas

experiências da sala de aula com a coordenação e entre si, pois compreendem que, dessa forma, é possível melhorar o trabalho educativo e alcançar resultados que isoladamente não alcançariam.

Somar experiências, segundo Sofia (2007), requer um contínuo exercício de conquista, pois da mesma forma que “[...] o trabalho do professor com o aluno é uma conquista, o trabalho do coordenador com o professor também é uma conquista”. Isso porque, conforme Pressman e Wildavsky (1998), uma das tarefas de quem coordena um projeto é criar consentimentos, negociar para que os sujeitos (re)considerem as diferenças, construindo unidades de ação e impulsionando as pessoas a atuarem conforme o que é proposto.

Nesse sentido, a implementação do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida é marcada pela integração da coordenação e da direção escolar no acompanhamento da execução das ações planejadas, que se constituem em um contínuo processo de conquista, de discussões e de reflexões. A garantia de um horário de planejamento na carga horária do professor tem propiciado um melhor acompanhamento dessas ações, o que, por um lado, tem implicado um maior controle da ação educativa e, por outro lado, tem resultado em um somatório de experiências e de reflexões que culminam em melhorias do processo educativo. Esse processo precisa estar pautado na avaliação das práticas desenvolvidas para que, assim, o trabalho escolar possa atingir melhor seus objetivos educativos.

6.2.2 A avaliação das ações escolares

Na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, muito cedo, as pessoas compreenderam a importância de avaliar o trabalho escolar. Conforme a sua proposta pedagógica (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ASCENDINO DE ALMEIDA, 2003), por iniciativa própria, os educadores avaliam o trabalho escolar, ao final de cada semestre, sendo que os resultados obtidos subsidiam o planejamento de novas ações.

Os educadores entenderam que a melhoria do trabalho escolar e do desempenho de cada segmento dos profissionais depende de dados que evidenciem onde seus esforços devem concentrar-se. Diante disso, passaram a realizar a avaliação institucional com o objetivo de conhecer os pontos positivos do trabalho escolar e orientar as intervenções do grupo no que precisa melhorar, transformando essas informações em maior qualidade no processo educativo, conforme explica Alice (2006):

[...] essa avaliação é feita duas vezes ao ano, [...] seguindo três aspectos: eu parabeno, eu critico e eu sugiro. As avaliações para todos os segmentos, então, nós chamamos pais e correspondentes, alunos, professores e funcionários. Eles entregam a avaliação, não precisa ter identificação, [...], depois a gente faz todo um levantamento de cada aspecto da avaliação e apresenta para toda a escola. Ou fica no mural. A última avaliação do ano passado foi feita a discussão na sala [...].

Faz-se evidente, como atesta a professora, que todos os segmentos profissionais são avaliados de forma geral, e os resultados são tornados públicos. Essa estratégia de coleta de dados não engloba todo o trabalho escolar com a mesma profundidade, pois aspectos importantes que precisariam ser revistos podem não ser abordados pelos avaliadores. Nesse primeiro momento, a informalidade do instrumento adotado foi importante porque permitiu que os sujeitos se aproximassem das práticas avaliativas.

Isso demonstra o esforço dos profissionais em buscar subsídios para melhorar a qualidade do trabalho organizacional, pois construir uma autonomia implica assumir responsabilidades com os propósitos e com os resultados obtidos. Contreras (2002, p. 203), analisando aspectos da autonomia do professor, constata o quanto isso implica na ampliação dos horizontes da prática escolar “[...] em relação ao que deveria ser e ainda não é. Uma autonomia madura requer um processo de reflexão crítica no qual as práticas, valores e instituições sejam problematizados”, a fim de que essas análises das práticas e das razões que as movem sustentem as decisões.

Assim, para que a autonomia da escola se consolide, a avaliação do trabalho escolar precisa orientar as ações do cotidiano. Com isso, a equipe de gestores e de coordenadores da Escola Municipal Ascendino de Almeida acompanha o desenvolvimento das ações e registra em um caderno suas observações para subsidiar as reflexões do grupo. A equipe também faz observações informais e entrevistas orientadas com os professores para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, conhecer as dificuldades destes, indicar estratégias para cada caso e acompanhar a evolução da aprendizagem. Todas as informações são anotadas pelo coordenador em um formulário específico. Além dessas estratégias, a partir de 2006, a coordenação pedagógica passou a aplicar provas com os alunos, conforme Sofia (2007) relata:

A equipe tem que ver se realmente os alunos da professora X, da sala X estão como ela está dizendo que estão. [...] Então, esse ano realmente a gente viu, comprovou, a gente sabe exatamente qual a melhor turma que saiu dessa escola no ano de 2006. De quinto ano, a gente sabe, a gente fez uma avaliação com os alunos da alfabetização, do primeiro e do segundo ano [...].

Ações desse tipo foram possíveis porque a coordenação geral, na escola, propiciou as condições para que a equipe pedagógica se mantivesse coesa e investindo em estratégias

que possibilitassem um maior conhecimento acerca da aprendizagem do aluno. A instituição do planejamento semanal reunia os professores e os coordenadores por ano de escolaridade contribuindo, assim, para o encadeamento entre o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem.

A escola tem inovado tanto na avaliação dos alunos quanto na de seus profissionais; contudo, nem todos os segmentos a compreendem da mesma forma. A direção escolar foi quem primeiro percebeu a necessidade de aprimorar a coleta de informações na área administrativa e desenvolveu um outro instrumento para esse fim. Alice (2006) relata que, a partir de 2004, “[...] achou por bem colocar cada segmento para avaliar determinados aspectos”. Esse tipo de avaliação ainda é utilizado na escola, de forma que, em 2006, foram distribuídos, para os professores e funcionários da organização escolar, dois questionários, um que avaliava o trabalho administrativo e outro, o pedagógico.

O primeiro questionário solicitava que os professores examinassem o trabalho administrativo no que se refere à aquisição de material, à limpeza da escola, ao relacionamento com os professores, alunos e pais, à transparência na aplicação de recursos, à qualidade da merenda escolar e ao envolvimento nos aspectos pedagógicos. O segundo diz respeito ao trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica e nele foram analisados: a organização das turmas, os encaminhamentos pedagógicos, as orientações referentes aos procedimentos de avaliação, a formação continuada na escola, as orientações para a organização das atividades, a resolução de conflitos envolvendo os alunos e os pais, a organização dos eventos socioculturais e desportivos, a relação entre os professores e a coordenação pedagógica.

De uma forma geral, os professores avaliaram positivamente, tanto o trabalho da direção quanto o da coordenação pedagógica, classificando os diferentes aspectos como satisfatórios e ótimos; além disso, ressaltaram o bom senso, o compromisso, o empenho, a boa vontade e o companheirismo desses profissionais. Os docentes se sentiram bem acompanhados no desenvolvimento do trabalho educativo, atribuindo esse fato às reuniões semanais das quais participavam com os coordenadores. Ressaltaram como pontos negativos a falta de compromisso dos pais de alunos em acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos filhos; o tempo insuficiente para estudar, de forma que isso se constitua em suporte para a ação pedagógica; o pequeno número de encontros reunindo toda a equipe escolar; e as dificuldades em reproduzir o material pedagógico.

Nesse processo de implementação do projeto político-pedagógico, em que a avaliação tem por fim conhecer as causas dos resultados obtidos no processo educativo, as informações

devem estar voltadas para os objetivos propostos no planejamento. Nessa perspectiva, a avaliação torna-se um processo de investigação da realidade escolar e visa subsidiar as inovações e as mudanças no interior da instituição. Em grande medida, os aspectos apontados na avaliação não dependem apenas das ações internas dos profissionais da escola; estendem-se às responsabilidades compartilhadas no âmbito do sistema de ensino.

Na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, a avaliação do trabalho pedagógico revelou que a formação continuada dos professores não estava acontecendo satisfatoriamente, pois o tempo disponível para as reflexões, o planejamento e o estudo era insuficiente. Por isso, os educadores propuseram colocar o seu tempo à disposição dos objetivos da escola visando à qualidade do trabalho educativo. Foi sugerido um calendário de estudos, em que se previa um encontro extra em uma noite, e mais um sábado por mês, para discutir temáticas definidas coletivamente, considerando a importância da formação individual e coletiva.

No que se refere ao trabalho com os pais de alunos, foi discutida a importância de os professores registrarem as ocorrências em sala de aula, da promoção de encontros nos quais os registros fossem apresentados e suscitasse reflexões acerca de cada caso, na tentativa de estabelecer acordos que promovam melhorias na formação do educando. Além disso, os educadores consideram que é necessário envolver os familiares no cotidiano escolar, nos termos apresentados por Sofia (2007):

Ah, é a família que não está chegando, a gente está só! Pronto! A gente organizou recentemente uma ficha de avaliação, em uma linguagem que a gente acredita que é bem acessível, exatamente para que aqueles pais tenham condições de ler e de acompanhar o desenvolvimento do filho. Por que não é isso que a gente está querendo, que o pai compreenda esse processo, compreenda a importância da participação dele?

Nesse relato sobre a proposta dos educadores da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, identificamos o entendimento de que a comunicação com os responsáveis pelos alunos estaria sendo prejudicada porque eles não compreendiam a linguagem utilizada pelos professores, pois muitos deles freqüentaram a escola por pouco tempo ou são analfabetos. Entendemos que, independente do grau de estudo, os pais devem participar da vida escolar. A compreensão de que melhorando a comunicação entre os educadores e os pais levaria a uma maior cooperação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos parece ser um avanço no trabalho pedagógico.

Trabalhar dessa forma requer transparência nas ações e isso implica considerar a importância da participação de todos tanto na tomada de decisões quanto na assunção de responsabilidades. A interpretação dos dados obtidos na avaliação é permeada por pautas culturais da organização, de modo que o alcance das ações pedagógicas e administrativas é influenciado pela cultura escolar. Nesse caso, a dinâmica da escola, sendo movida por uma cultura participativa, levou os educadores a desenvolverem ações que lhes proporcionaram uma reavaliação de suas crenças históricas. Contraditoriamente a essa postura, no que se refere à avaliação do trabalho do professor, não se deu a mesma abertura que se verificou na avaliação do trabalho da direção.

Chamou-nos a atenção o fato de que não vimos circular pela instituição um questionário que focalizasse especificamente o trabalho do professor, visto que, nesse ponto, existe uma certa resistência por parte de alguns deles para serem avaliados. Talvez isso se deva ao fato de que, conforme Sacristán (1998, p. 297), “[...] costuma-se entender a avaliação como uma atividade dos professores/as sobre os alunos/as. Na linguagem pedagógica mais corrente, falar de avaliação é pensar em algo que inevitavelmente recai sobre estes”. Enquanto a direção e a coordenação escolar perceberam a importância da avaliação para o trabalho que desenvolvem na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, o mesmo ainda não acontece com alguns professores.

Sobre esse aspecto, Minerva (2007) afirma que houve na escola “[...] uma resistência muito grande quando se falou em avaliação. A gente pensa que vai ser polêmico e tudo mais, mas tem muita gente chateada com isso”. A educadora acredita que a dificuldade decorre de um certo receio por parte dos companheiros:

[...] eu acho que fica muito complicado, por causa do tabu mesmo, da direção dizer: Olha, o trabalho de Fulana é isso. Isso ia gerar uma celeuma. Mas seria importante cada um registrar aqui: o que você acha do seu trabalho? O que você pode melhorar? O que fez de bacana que acha que merece registrar?

Nesse caso, o professor teme que a avaliação se constitua em uma crítica que traria prejuízo ao trabalho coletivo. O temor referente à avaliação tem seu fundamento no significado que essa prática adquiriu historicamente no seio da educação institucionalizada. Conforme Sacristán (1998) e Luckesi (2006), a evolução do pensamento e da prática de avaliação foi marcada pela tradição de classificar o rendimento escolar dos alunos, com vistas a graduá-los, selecioná-los e hierarquizá-los.

Em vez de uma prática que tem como objetivo, conforme Luckesi (2006), tornar a avaliação um ato acusatório sobre responsabilidades não assumidas, esta deve ser compreendida como uma forma de identificar as condições políticas e sociais que permitem redimensionar as ações individuais e coletivas referentes ao projeto educativo da forma o mais adequada possível. Nesse sentido, a auto-avaliação ou mesmo a extra-avaliação do professor poderia constituir-se em uma forma de tomar consciência da necessidade de se melhorar em determinados aspectos.

Conforme Villas Boas (2006), a auto-avaliação apresenta vantagens tais como levar as pessoas a responsabilizarem-se pelo trabalho que desenvolvem; a tornarem-se aprendizes independentes, tendo em vista o preparo necessário para tomar decisões; a adquirirem maior domínio do processo de trabalho para acompanhar o próprio progresso e identificar os pontos que precisam de maior atenção. Nesse sentido, a auto-avaliação do professor poderia levá-lo a se interrogar se as suas ações refletem os valores, os princípios e os objetivos propostos no projeto político-pedagógico da escola, apontando aspectos que sua prática se aproxima ou se distancia dos propósitos do grupo. Assim, pelo ajuste contínuo das próprias práticas no cotidiano, os sujeitos podem compartilhar sentidos que melhoram os resultados do processo ensino-aprendizagem, possibilitando também que, na organização escolar, *se fale a mesma linguagem*.

Assumindo a prática da avaliação, ao final do ano de 2006, os professores da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida tinham avaliado o trabalho da coordenação e da direção escolar. Para respirar esses mesmos ares, seria implantada, na Rede de Ensino do Município de Natal, uma avaliação para aferir o desempenho e a qualificação funcional do magistério. Abertas as veredas, na reunião que marcou o início das atividades do ano letivo de 2007, os professores concordaram em construir um questionário para que cada um auto-avaliasse o seu trabalho. Naquele momento, parecia haver clareza de que o instrumento que estavam utilizando objetivava a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, e tinha natureza diferente daquele apresentado pela Secretaria de Educação que, conforme os professores, tinha por fim *mudar de letra*⁸¹.

⁸¹ Conforme a Lei Complementar nº 58/04 (NATAL, 2004), a progressão na carreira do magistério acontecerá por nível (grau de formação) e por progressão, que dependerá do desempenho e da qualificação profissional, cujas classes são designadas por letras de A a P.

Na reunião do dia 13 de fevereiro de 2007⁸², os educadores, em conjunto, definiram alguns tópicos pelos quais seriam avaliados: planejamento, organização e desenvolvimento das atividades em sala de aula; organização e participação em atividades culturais; relação professor-aluno; formação continuada; e relação interpessoal. Conforme o projeto político-pedagógico (2003), a avaliação na escola tem o caráter formativo, contínuo e alimentador do processo ensino-aprendizagem. Para Villas Boas (2003), a avaliação formativa não tem apenas como foco o trabalho do aluno mas também o do professor e o da escola. É a oportunidade que todos têm de se desenvolver e de se atualizar. Nesse sentido, devemos planejar a avaliação em todas as dimensões do trabalho escolar (administrativo, pedagógico e financeiro), não só ao final do semestre, mas no decorrer do ano letivo.

Assim, os educadores devem utilizar diferentes recursos para avaliar o processo e o produto das suas ações considerando os objetivos que pretendem alcançar. Isso implica afirmar que, para cada evento escolar, sua avaliação deve ser planejada, sistematicamente, prevendo as intenções, a forma de coleta de dados, quem será avaliado, como os resultados serão registrados e analisados. As informações obtidas devem alimentar as reflexões sobre o trabalho e o redimensionamento dos planos de ação de modo que não fujam às intenções propostas.

O projeto político-pedagógico da escola indica, pois, uma consistente reflexão acerca de como o processo de ensino-aprendizagem deve ser avaliado, qual a concepção que orienta esta avaliação, que função ela exerce, quando deve ser realizada, quais os recursos utilizados na coleta de dados, quais os procedimentos de registro e, ainda, em que a proposta da escola difere de uma concepção de avaliação tradicional. Com isso, o projeto político-pedagógico enfoca, prioritariamente, o ensino-aprendizagem, mas não sistematiza a avaliação dele próprio. Entendemos, então, que esta avaliação seria revertida na avaliação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, para onde convergem todas as ações da escola, alimentadas por reflexões sistemáticas. Analisando o trabalho da escola nessa perspectiva, os sujeitos examinariam as ações em relação à concepção político-filosófica que traçaram para nortear o trabalho coletivo, intervindo na realidade escolar para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

⁸² O ano letivo de 2007 teve início no dia 26 de fevereiro para os professores da Rede Municipal de Educação de Natal, quando se iniciou a formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação, que prosseguiu no dia subsequente. Conforme o calendário da rede, os professores deveriam apresentar-se à escola no dia 28 de fevereiro e as aulas se iniciariam no dia 1º de março. Os educadores da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, entretanto, consideraram que, em um dia, seria impossível organizar o ano letivo que estava se iniciando; então, retornaram das férias no dia 13 de fevereiro para dar continuidade às reuniões que marcaram o final do ano letivo de 2006, de forma que as reuniões pedagógicas prosseguiram nos dias 14, 15 e 28 de fevereiro.

Os profissionais da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida compreendem a importância da avaliação do trabalho escolar para promover melhorias nos aspectos administrativo, financeiro e pedagógico. Ao longo do tempo, estão aperfeiçoando as metodologias utilizadas e, paulatinamente, vencendo resistências com relação à avaliação, sendo este um fator importante para a consolidação da autonomia escolar. As informações coletadas são objetos de reflexões coletivas, buscando as causas dos obstáculos, as razões dos resultados do processo ensino-aprendizagem e propondo soluções para superá-los, sendo que estas são influenciadas pela cultura da escola. É necessário investir na programação sistemática da avaliação das ações cotidianas e na reformulação do projeto político-pedagógico, discutir e registrar os objetivos da avaliação institucional, como acontecerá, os meios que serão utilizados em função dos fins que se quer alcançar, o que será avaliado e com que periodicidade essa ação deve ocorrer.

Implementar um processo de avaliação do trabalho escolar, tal como a vivência do projeto político-pedagógico não é algo fácil, já que implica aprendizagens que não acontecem de imediato, de modo que a vivência da proposta pedagógica da escola é marcada por uma série de dificuldades para as pessoas nela envolvidas.

6.3 As dificuldades suscitadas na implementação do projeto político-pedagógico

A tarefa de (re)pensar o próprio trabalho e as concepções que orientam a prática educativa, propiciada pela construção e pela implementação do projeto político-pedagógico, na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, trouxe para os atores escolares dificuldades de ordem política, cultural e financeira. No que se refere às dificuldades culturais, o projeto traz em si um compromisso com as mudanças de determinadas práticas que caracterizam as relações interpessoais e culturais desenvolvidas historicamente nas instituições escolares. Isso requer não apenas a busca por inovações no âmbito organizacional como também que os sujeitos sustentem os processos de mudança que se propõem.

As mudanças que as pessoas pretendem consolidar na escola são orientadas por concepções políticas e de educação, que extrapolam a organização escolar, porque visam construir “uma sociedade justa e igualitária, sem preconceitos e em constante evolução, buscando sempre um ideal de liberdade e igualdade de oportunidades” (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ASCENDINO DE ALMEIDA, 2003, p. 3). O projeto político-pedagógico dessa escola tem, portanto, uma finalidade política a cumprir, cuja concretização

acontece em meio à confluência de outras lógicas de cunho conservador, que permeiam a reforma educativa em curso a partir da década de 1990.

As políticas de descentralização de poderes e de encargos do Estado para as instâncias locais de poder não só atribuíram relativa autonomia às escolas como também têm instituído um novo padrão de gerência do trabalho escolar, inspirado na racionalidade econômica. Com essa finalidade, há vários programas implantados nas escolas, dentre os quais o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que integra o programa FUNDESCOLA do governo federal e resulta de acordo firmado, em 1998, entre o Brasil e o Banco Mundial, tendo em vista a melhoria da gestão das escolas de ensino fundamental das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, modificando as idéias, as atitudes e os modelos organizacionais da escola. No que se refere ao Rio Grande do Norte⁸³, particularmente ao município de Natal, Bezerra (2003) afirma que a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola redimensionou a concepção do projeto político-pedagógico, porque adotou o referencial do planejamento estratégico para melhorar a organização da escola, tendo como foco a dimensão pedagógica do trabalho escolar. O seu objetivo central foi “[...] instalar um modelo mínimo de operação-padrão, consistindo na elaboração de uma listagem especificando um pacote de insumos e serviços para que as escolas possam funcionar no nível mínimo desejado” (BEZERRA, 2003, p. 77).

Com relação a esse programa, entendemos que a aplicação de pacotes de insumos e de serviços para garantir qualidade mínima dos serviços prestados está distante de empreender uma concepção de autonomia e de justiça social para assegurar aos alunos das classes de baixa renda as condições dignas de desenvolvimento integral do seu potencial humano. Assim entendida, a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola no Estado do Rio Grande do Norte, que, teoricamente, tinha o propósito de melhorar os resultados do processo educativo, de fato consolida um projeto de educação que atende aos interesses do capital.

A Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida foi uma das primeiras do Município de Natal a implantar o PDE (em 2000). Segundo Fonseca (2003b), para integrar-se a esse plano, conforme a proposta do FUNDESCOLA, são selecionadas as unidades mais eficientes, pois assim se espera reduzir os gastos destinando recursos às unidades com maior capacidade para empregá-los e alcançar sucesso na implementação do projeto. Portanto, os

⁸³ Conforme Bezerra (2003), o Plano de Desenvolvimento da Escola foi instituído no Rio Grande do Norte pelo Acordo de Participação nº 25/99, estabelecido entre o FUNDESCOLA, a União, representada pelo Ministério da Educação, os governos do Estado do Rio Grande do Norte e dos municípios de Extremoz, Natal e Parnamirim que integraram a primeira etapa de implantação do programa nesse estado. No que se refere ao Município de Natal, em 2000, esse plano foi introduzido em 11 escolas, tendo sido estendido para mais 44 escolas, em 2001, e mais 4, em 2002.

critérios de seleção das unidades não se baseiam na igualdade de direitos e oportunidades para todos, mas, conforme a racionalidade econômica, se investe naquilo que se pode reverter em um lucro mais rápido dos investimentos.

Sendo uma expressão da reforma educacional orientada por instâncias multilaterais de poder, o PDE introduz práticas modernizadoras em determinadas escolas do município de Natal, tomando como base o planejamento estratégico. Baseia-se em uma concepção de participação (limitada) dos sujeitos escolares nas decisões. Isso tem propiciado um levantamento da situação social, econômica e política das organizações para adequarem suas ações à realidade existente. Por conseguinte, o PDE opera em uma concepção diferenciada do projeto político-pedagógico, cujo referencial é o planejamento participativo, calcado na ampla participação dos sujeitos escolares nas decisões e comprometido com a transformação social.

Mesmo considerando que, conforme Fonseca (2003b), o PDE adota um modelo de eficiência administrativa que visa à redução de gastos com educação, cada escola recebeu recursos financeiros para implantar, expandir e consolidar o seu plano, de forma que as ações previstas pudessem ser concretizadas. Ao contrário da estrutura financeira que dava suporte à implantação do PDE, a construção do projeto político-pedagógico das escolas da rede municipal ficou a cargo das próprias escolas. Sendo uma das exigências⁸⁴ para a implantação do PDE nas escolas, os técnicos da Secretaria de Educação, responsáveis pelo acompanhamento desse plano, orientaram os educadores a utilizarem os seus recursos para esse fim. Na particularidade da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, custearam a formação continuada dos educadores para a elaboração do projeto político-pedagógico; e é com esses recursos que o projeto vem sendo implementado. Minerva (2007) faz uma avaliação sobre a formação continuada dos professores foi importante para a elaboração do projeto:

Aconteceu também uma coisa que eu achei muito importante, [...] não foi só por causa da proposta pedagógica e, por outro lado, teve a influência. A história do PDE, teve um período que nós tivemos uma capacitação que a própria escola procurou e veio o pessoal do CEAME⁸⁵ [...]. Palestras, palestras para os pais, eu acho que essas

⁸⁴ Os critérios do FUNDESCOLA para a seleção das unidades escolares do Estado do Rio Grande do Norte e dos Municípios de Natal, Extremoz e Parnamirim, em que o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) seria implantado, foram: ter mais de 200 alunos, dispor de condições mínimas de funcionamento, ter diretores que se constituíssem em liderança nesse contexto, possuir unidade executora ou Caixa Escolar registrada no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/ Ministério da Educação (MEC) e proposta pedagógica (BEZERRA, 2003).

⁸⁵ O Centro de Estudos e Aplicação das Múltiplas Inteligências (CEAMI) é uma empresa que presta assessoria a organizações, tais como as escolares, oferecendo oficinas, palestras e cursos para atender as suas necessidades particulares.

coisas começaram a dar vida. [...] a partir daí pensaram melhor a Escola de Pais [...] foi com o dinheiro do PDE.

Os profissionais utilizaram os recursos do PDE para a sua formação, compreendendo que tanto este quanto o projeto político-pedagógico se orientam por concepções político-ideológicas distintas. Conforme Sofia (2007), “[...] o PDE é técnico, porque o PDE não mexe com as questões pedagógicas que realmente interessam, porque ele não mobiliza” os educadores a partir de uma concepção política. Assim, o norte para o trabalho da escola é dado pelo projeto político-pedagógico; contudo, explica Alice (2006): “[...] para se colocar em prática o projeto político-pedagógico, requer esses outros elementos, um trabalho sistematizado, recursos materiais e recursos humanos. Tudo isso dentro do PDE a gente tem definido [...]”.

A articulação entre essas duas dimensões do planejamento escolar, tão distintas, pode ser melhor compreendida tomando como referência os significados construídos coletivamente na organização. Conforme Arroyo (2000), a imagem do professor tem sido vinculada ao comprometimento com os semelhantes, sobretudo com os excluídos, tornando o magistério uma delegação política. A missão que os educadores imprimiram ao projeto político-pedagógico resgata essa herança, reforçada nas suas vivências pessoais e coletivas e no contato com o educando. Por isso, embora o PDE expresse na escola uma racionalidade econômica, nessa esfera, existem compromissos, representações e raízes históricas que prendem os profissionais a um ideal de formação humana que visa proporcionar um futuro melhor para o aluno com o qual convivem.

Diante desse compromisso político, na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, para que uma decisão seja considerada legítima, e seja assumida por todos, deve ser coletiva. Embora o PDE se baseie no planejamento estratégico que aconselha uma participação restrita nas decisões, nessa escola, esse plano foi redigido com ampla participação dos profissionais, sendo função do grupo de sistematização organizar as reuniões e as propostas do coletivo, adequando-as aos moldes exigidos. Conforme Alice (2006), tanto o Plano de Desenvolvimento da Escola como o projeto político-pedagógico foram elaborados com ampla participação:

[...] foram duas atividades que estavam sendo executadas ao mesmo tempo. Eu participei tanto da elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola e eu fazia parte do grupo de sistematização como também da elaboração do projeto. Desde o início aqui na escola as decisões são coletivas [...], para ter uma idéia, para que se chegasse a uma decisão definitiva, a escola todinha participava das reuniões, dos encontros aos sábados.

Dessa forma, o PDE pôde se constituir em um meio para operacionalizar a visão política do projeto político-pedagógico, porque a sua elaboração foi orientada pela cultura de trabalho coletivo existente na escola, cujos profissionais investem no planejamento participativo para melhorar a qualidade da educação. Por outro lado, o PDE está pautado em mecanismos de regulação e de controle do trabalho escolar que têm aumentado o trabalho burocrático da escola.

No que se refere à gestão, soma-se às exigências burocráticas do PDE outras oriundas de programas focalizados de assistência social à população mais pobre da sociedade, prestados pelo governo federal e municipal, cujos serviços estão vinculados à frequência escolar. Além disso, as políticas que conferem autonomia financeira à escola têm aumentado o seu trabalho burocrático e consumido muito tempo dos educadores, a ponto de Sofia (2007) considerar que “[...] a burocracia vai acabar com a escola se algo não for feito”. O tempo despendido para dar conta dos encargos burocráticos tem levado os profissionais a excederem a sua carga horária de trabalho e dificultado o seu envolvimento com as questões pedagógicas, embora procurem não se descuidar delas, porque consideram ser a sua principal função.

Nesse sentido, Teixeira (2002a) explica que a forma burocrática de organização da escola reduziu a competência técnica da administração no intuito de assegurar o cumprimento de normas e estatutos gerados fora desse âmbito. Em um contexto de descentralização de poderes e de encargos, e de autonomização das unidades escolares, a autora constata que o papel da direção se modifica para poder tornar-se mediadora da ação coletiva consubstanciada no projeto político-pedagógico da escola. Asseguram-se, assim, as condições necessárias para que a prática pedagógica contemple a pluralidade de idéias e a participação dos diferentes atores da escola.

Diante desse esforço, observamos que a descentralização e a autonomização levaram os profissionais a assumirem novas funções, sem que estas fossem acompanhadas das condições materiais e humanas necessárias. Ao contrário, as políticas que visam conferir autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas aumentaram o trabalho burocrático das pessoas. Isso vem gerando insatisfação, cansaço, angústia e levando os educadores a se desdobrarem na implementação do projeto educativo para dar conta dos objetivos que se propuseram.

Se, por um lado, a autonomia financeira da escola tem aumentado a carga de trabalho dos profissionais, por outro, tem propiciado melhor aplicação dos recursos. Contudo, nem sempre esses podem ser empregados conforme as necessidades dos educadores, pois as medidas de controle restringem as decisões acerca de quanto, em que e onde aplicá-los.

Apesar de os recursos do PDE serem direcionados ao trabalho pedagógico, a escola não pode investir em ações financiadas para a formação continuada dos professores, considerada uma necessidade para sustentar as reflexões e o processo de mudança dos pressupostos dos educadores. Alice (2006) relata que, em sua implantação, isso foi possível, mas na reorganização das ações não foi permitido.

Fonseca (2003b) esclarece que, nos projetos financiados pelo Banco Mundial, como o PDE, a qualificação do educador não é prioridade, pois o banco recomenda outras formas de formação em serviço, como o investimento em livros, em materiais didáticos e em recursos tecnológicos que são menos dispendiosos. Nessa lógica, a autonomia financeira da escola é restrita, tendo como fim imprimir maior eficiência nos gastos em detrimento do atendimento das necessidades dos sujeitos. Sendo assim, a escola tem desenvolvido a formação continuada dos professores compartilhando saberes entre os profissionais da própria organização e buscando auxílio de professores, em especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A falta de recursos específicos para a implementação do projeto político-pedagógico da escola impediu que cada professor tivesse uma cópia dele a fim de que analisasse individualmente suas ações à luz desse referencial e, assim, se conscientizasse da necessidade de mudar determinadas concepções. Nesse sentido, Minerva (2007) analisa:

[...] infelizmente, existe uma dificuldade muito grande para a reprodução de material. Porque eu acho que cada professor que entrou na escola deveria [...] ler na íntegra o projeto político-pedagógico da escola. Acho que ia ajudar a mudar muitas concepções e posições também. [...] é uma referência e se eu quero saber disso eu vou lá ao projeto da escola para dar uma olhada, [...] sempre estar fazendo.

O projeto político-pedagógico constitui-se em um contrato coletivo e por isso precisa ser continuamente consultado e alimentar as reflexões coletivas e individuais. No que se refere aos professores que pretendem ingressar na escola, o projeto deve se constituir em um instrumento de socialização das concepções coletivas para que possam comparar seu desempenho com as concepções do grupo e julgar se estão dispostos a assumi-las. Diante da impossibilidade de cada membro possuir uma cópia do projeto político-pedagógico, a equipe técnico-pedagógica e a direção têm promovido discussões e reflexões a esse respeito. Além disso, foi distribuída uma síntese para todos os professores, mas esta não traduz consistentemente as propostas do projeto.

Como vimos, o projeto político-pedagógico requer um espaço sistemático de trabalho coletivo. Por isso mesmo, Vasconcellos (2002, p. 122) entende que é necessário que as

peças tenham “[...] condições mínimas de criar algo coletivamente, de assumir juntos um projeto”. O autor considera que o ideal seria que o professor trabalhasse 40h na mesma escola, sendo que 20 destas seriam destinadas ao trabalho coletivo, remunerado dignamente. Mas essa não é a realidade das escolas brasileiras. Então, faz-se imprescindível que, pelo menos, sejam asseguradas aos professores 2 horas semanais para as discussões coletivas necessárias à implementação do projeto. Gadotti (2001) também considera que a noção de projeto requer tempo para “sedimentar” e discutir idéias. Portanto, a falta de tempo para os encontros, estudos e reflexões envolvendo todos os profissionais da escola constitui-se em um obstáculo para que a implementação do projeto político-pedagógico se constitua em um processo de mudanças nas práticas e nas concepções dos sujeitos.

Na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, o tempo semanal reservado ao planejamento, garantido pela Lei Complementar nº 58, de 13 de setembro de 2004 (NATAL, 2004), é bem empregado. Mas participam dos encontros apenas os professores do mesmo ano de escolaridade auxiliados pelos coordenadores. Com isso, reduz-se o potencial do trabalho coletivo, da soma de experiências e de saberes, assim como o auxílio mútuo restringe-se aos grupos que se revezam no planejamento.

Leonor (2006) resente-se com o fato de a direção não poder mais participar do planejamento do trabalho em sala de aula, que, agora, acontece diariamente. Até 2005, “[...] tinha um dia a cada quinze dias, [...] elas participavam do planejamento com a gente, sabiam o que a gente ia fazer, o que tinha decidido e hoje elas só sabem através das coordenadoras. Essa troca de experiência, ela não participa mais com a gente”. Sofia (2007), por sua vez, considera que cometeram uma falha, pois os encontros coletivos não eram importantes apenas para o planejamento das ações:

[...] nós não tivemos encontros grandes, de todos, então, em 2007 a gente vai corrigir isso e um dos pontos que vai ser pauta das nossas discussões é essa questão da preservação do coletivo da escola se a gente quiser fazer com que o projeto tenha realmente vida, que ele realmente seja verdadeiro, a gente vai ter que preservar essa coletividade da escola, sim.

Assim, esses encontros também mantinham o senso de união, de coletividade, constituindo-se, ainda, em uma oportunidade de manter intercâmbio pessoal, teórico e afetivo que sustenta a implementação do projeto político-pedagógico. Com a redução desse intercâmbio, para garantir o cumprimento dos dias letivos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as relações interpessoais foram abaladas, conforme mostramos no capítulo 5. Entendemos que as reuniões quinzenais

eram importantes, tanto para a socialização da cultura organizacional quanto para a implementação do projeto, de tal forma que a avaliação do trabalho administrativo e pedagógico mostrou a necessidade de retomá-las.

Apesar disso, a força de vontade e a coragem dos educadores, as reflexões propiciadas pela elaboração e pela implementação do projeto político-pedagógico e a participação nas decisões foram significativos na conquista da autonomia escolar, possibilitando assumir a direção das próprias ações, o que é atestado por Sofia (2007): “[...] desde o começo, aqui na escola, nós ficamos muito conscientes de que tínhamos que fazer a nossa parte. Era uma auto-gestão, que não adiantava a gente ficar esperando as possibilidades de fora”. Apesar de entendermos que a autonomia significa responsabilidade compartilhada entre a comunidade escolar e o sistema de ensino no desenvolvimento do trabalho educativo, a escola se sente solitária nessa tarefa. Criou as próprias soluções para os problemas que vivencia no cotidiano, superando uma dependência histórica com relação às iniciativas provenientes do sistema de ensino.

Conforme Barroso (2003) e Abrúcio (1997), ao final dos anos de 1990, a literatura sobre a gestão empresarial passou a discutir a noção de organizações pós-burocráticas, que, em determinados aspectos, rompem com o modelo burocrático. Nessa nova concepção, o controle hierárquico é substituído pelo auto-controle, as estruturas piramidais de poder conferem espaço para a participação e para a organização em rede, assim como a afetividade e as relações interpessoais passam a assumir maior importância nesse contexto.

Barroso (2003, p. 132) esclarece que as organizações pós-burocráticas têm como características principais: “[...] diálogo em vez de obediência; influência em vez de comando; princípios, em vez de regras; interdependência; confiança mútua; missão compartilhada”. O autor ressalta ainda que essa concepção não deve ser confundida com as tentativas que ocorreram nos anos de 1970 e 1980, na esfera da gestão, de aperfeiçoar a burocracia reforçando a cultura organizacional para criar consensos acerca dos valores e metas criados pelos gestores.

No que se refere à Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, existem traços que caracterizam a organização pós-burocrática, pois nela se delineia um processo participativo consolidado em determinados aspectos, cujos princípios que orientam o trabalho coletivo, a interdependência e a confiança entre os profissionais permitem-lhes concretizar ações inovadoras. O grupo não é coeso nesse sentido; alguns professores ainda se sentem inseguros para implementar determinadas ações previstas no projeto político-pedagógico, havendo necessidade de serem convencidos da premência das mudanças.

Apesar da implementação do projeto político-pedagógico ser marcada por dificuldades de ordem política, financeira e cultural, o grupo de profissionais da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida tem desenvolvido meios de superá-las. Nesse sentido, a racionalidade técnica e a aplicação dos recursos provenientes do Plano de Desenvolvimento da Escola têm sido norteados pelas concepções políticas do projeto político-pedagógico da escola. A força do trabalho coletivo tem impulsionado a autonomia escolar e levado os educadores a proporem alternativas de ação diante das dificuldades. Entretanto, implementar esse projeto sem o devido apoio do sistema de ensino municipal tem sido uma tarefa difícil, tornando o grupo mais suscetível a erros, pois, dentre outros aspectos, o diálogo com profissionais da Secretaria de Educação, assim como o desenvolvimento de redes de cooperação entre as organizações escolares da rede municipal poderia ampliar as discussões, propor novos caminhos, auxiliar o processo de socialização de saberes e de apoio mútuo aos profissionais na tarefa de conferir vida ao projeto político-pedagógico da escola.

6.4 Iniciativas político-pedagógicas decorrentes do processo de planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho escolar

No decorrer das descrições e análises efetivadas nesse trabalho, enfocamos a articulação dos educadores da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida no processo de implementação do projeto político-pedagógico, o qual, em grande medida, tem motivado os profissionais a processarem mudanças nas concepções que orientam o seu trabalho, colocando em prática os fins e os princípios que norteiam o projeto educativo. Os resultados desse projeto, cujo princípio norteador é formar o cidadão integral, promovendo o desenvolvimento intelectual e profissional, bem como a formação de condutas democráticas e críticas não podem ser dimensionados considerando apenas as avaliações externas à escola. Devem focar principalmente as aprendizagens desenvolvidas por quem participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem e das reflexões suscitadas no cotidiano visando melhorá-lo.

Para os educadores da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, apesar dos esforços despendidos ao longo dos anos, os resultados das aprendizagens dos alunos ainda não correspondem a seu melhor desempenho. Entendemos que estes não dependem unicamente da escola mas também de um conjunto de fatores (econômicos, sociais, políticos, psicológicos, culturais, dentre outros) que interferem nesse processo. Essa compreensão aproxima-se daquela que se justifica pelo fato de estarmos inseridos em uma sociedade

marcada por desigualdades socioeconômicas e culturais reforçadas, historicamente, pelo trabalho escolar (BOURDIEU, 2004b).

Acreditando ser possível produzir mudanças em alguns aspectos da realidade, os profissionais da escola estão se estruturando para desempenhar melhor sua função educativa. Para o alicerce desse objetivo, as equipes de gestão e de coordenação têm impulsionado os professores a vivenciarem os acordos definidos no projeto político-pedagógico, o qual indica uma direção comum para o trabalho da escola. Na tarefa de implementar o projeto político-pedagógico, somam seus esforços a um grupo de professores com os quais compartilham as mesmas concepções e ainda procuram atrair aqueles que, por enquanto, não *falam a mesma linguagem*, no sentido de compreenderem a importância de estarem integrados na vivência da missão, dos valores, das políticas e dos objetivos expressos no projeto educativo da escola. As aprendizagens, nesse particular, requerem tempo, determinação, esforço e reflexão contínua.

Esses atributos da aprendizagem têm sido mostrados *pelos que fazem* a Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida e os resultados desse trabalho começam a ser revertidos em maior autonomia para refletir, planejar, avaliar, de forma que a escola vem se tornando, aos poucos, uma escola que desenvolve práticas reflexivas. Conforme Alarcão (2005), uma organização educativa com essa característica é auto-gerida, tem seu próprio projeto, avalia sua caminhada permanentemente a fim de saber para onde ir, acredita e fomenta a capacidade de ação e de pensamento dos professores, envolve os alunos nessa construção, não esquecendo da contribuição que a comunidade e os pais podem oferecer. Para a autora, uma escola com esses atributos considera-se em processo de desenvolvimento e de aprendizagem e por isso se avalia para construir conhecimentos sobre si mesma.

O processo de reflexão, de planejamento e de avaliação ocorrido nessa escola tem possibilitado uma melhor compreensão do que é necessário para melhorar a aprendizagem dos alunos, a construção de novos saberes e de sentidos comuns. A cultura da organização escolar (valorização do planejamento, do estudo, do trabalho coletivo) tem orientado as ações propostas bem como cooperado para a implementação do projeto político-pedagógico. Essa cultura reflete os valores que as pessoas trazem para a escola e que se refazem na instituição num compartilhamento coletivo. As ações propiciadas pelo projeto têm reforçado tal cultura e levado outros a se beneficiarem com essa prática.

Para algumas pessoas, o processo de implementação do projeto político-pedagógico tem gerado conflitos com relação à cultura instituída nas escolas, mas também possibilitado mudanças significativas. O processo de planejamento, execução e avaliação das ações escolares tem produzido aprendizagens e suscitado questionamentos coletivos apontando

alternativas que reforçam os pontos positivos da cultura organizacional. No que se refere às reflexões suscitadas pela avaliação do trabalho pedagógico, Sofia (2007) informa:

[...] a gente está centrando o foco no planejamento do professor: o que significa a ação do planejar, o que está entre o decidido e o executado. Se o planejamento está legal, se está fluindo como deve e aqui não chega como deve chegar, algo acontece, algo se perde nesse percurso. Então, tem que se encontrar estratégias para que esse percurso seja monitorado, seja discutido para se saber porque a coisa aqui não chega como é decidido. É claro que a gente da direção e da coordenação tem um papel importante nisso, porque se não aconteceu dessa forma é obrigação nossa fazer com que as pessoas reflitam sobre isso, é refletir.

O processo de planejamento, execução/acompanhamento e avaliação do trabalho escolar, em especial o do professor, tem alimentado as reflexões dos educadores e indicado os caminhos na construção do conhecimento, tanto o deles próprios quanto o dos educandos, de forma que essa construção incida sobre a prática da sala de aula. Os profissionais perceberam que é necessário investir mais na avaliação das ações como uma forma de subsidiar o planejamento e melhorar a aprendizagem. Nesse sentido, duas coordenadoras da escola que também atuavam como professoras, instigadas pelas discussões no grupo de professores, se dispuseram a sistematizar uma proposta pedagógico-metodológica de alfabetização inovadora na rede municipal de ensino.

O objetivo desse trabalho consistia em fazer com que os alunos com os quais trabalhavam fossem alfabetizados ao final desse ano, produzindo e interpretando diferentes tipos de texto. Desse modo, os esforços empreendidos apresentariam reflexos na aprendizagem dos educandos ao final do primeiro segmento do Ensino Fundamental. As coordenadoras construíram uma proposta educativa específica para os alunos da escola pública em questão, orientada por fins políticos e sustentada pelo conhecimento técnico (OLIVEIRA; FONTENELLE, 2006).

Durante o ano de 2007, as duas educadoras implementaram a pesquisa-ação, discutindo o processo entre si, com os demais coordenadores da escola e os professores do primeiro ano de escolaridade. Isso aconteceu porque, no decorrer do ano de 2006, os coordenadores, os professores e a direção da escola promoveram intensos debates acerca de como estavam alfabetizando e os resultados que estavam obtendo. Isso levou os professores alfabetizadores a questionarem a sua prática, que era calcada no construtivismo⁸⁶, em função

⁸⁶ O construtivismo foi muito difundido no Brasil a partir da década de 1980, tendo orientado as propostas educativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Secretaria Municipal de Educação de Natal. Foi elaborado a partir das idéias de Jean Piaget, biólogo suíço, que elaborou uma epistemologia da aprendizagem humana. Suas construções teóricas tiveram grande repercussão no campo da educação, apesar de não ter

da aprendizagem do aluno. As discussões levaram os professores a se dividirem em dois grupos: o primeiro propôs retornar a uma concepção tradicional de alfabetização, trabalhando com o método fônico e utilizando uma cartilha. A esse método incorporaram conhecimentos científicos atuais, provenientes de diferentes áreas do saber, como a Psicologia e a Lingüística. O segundo grupo decidiu trabalhar com a alfabetização, associando-a ao processo de letramento, de forma que esta acontecesse concomitantemente à sistematização do código escrito em função do seu uso em diferentes situações.

A coordenação pedagógica, que tem a função de acompanhar e orientar as reflexões acerca da prática educativa, propôs-se estudar e realizar uma pesquisa-ação na sala de aula, orientando os colegas que desejassem trilhar novos caminhos. Com o apoio da direção da escola, a equipe conseguiu a aprovação da Secretária de Educação do Município de Natal para desenvolver o projeto nos turnos matutino e vespertino.

Assim, as ações suscitadas pela implementação do projeto político pedagógico estariam consolidando a autonomia dos profissionais da escola, posto que isso requer tanto reflexões contínuas sobre suas próprias práticas, quanto a produção de inovações. Essa proposta tem levado os sujeitos escolares a superarem os limites impostos historicamente ao trabalho escolar pela cultura burocrática, propiciado o crescimento intelectual do grupo, apontado alternativas de ação e assim proporcionado melhorias na qualidade da educação desenvolvida na instituição. Dessa forma, aqueles que ainda vivenciam o projeto político-pedagógico em meio a conflitos vêm sendo levados a experimentar novas práticas e, com o tempo, podem vir a incorporar os sentidos que orientam a ação da maioria do grupo.

O projeto político-pedagógico da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida é produto dos significados compartilhados pelos seus profissionais, assumindo, ao longo da sua trajetória, diversos sentidos para os grupos que compõem a escola. Para aquele que esteve à frente de sua elaboração, ele se constitui em um marco histórico, uma identidade grupal que orienta a ação coletiva. Para um outro grupo, que, em geral, não participou desse processo, é assumido em meio a conflitos, visto que resiste em implementar determinadas ações, em função de um acervo cultural autoritário.

Apesar de todos os educadores não estarem coesos na vivência do projeto, as equipes de coordenação e de gestão escolar têm procurado criar as condições para que a proposta educativa seja implementada. Para tanto, têm investido na avaliação das ações, na reflexão

desenvolvido um método de ensino. Ao aplicar esses conceitos teóricos à prática educativa, muitos educadores do Município de Natal interpretaram mal determinados conceitos, ao ponto de, conforme Oliveira e Fontenelle (2006), em nome do respeito à singularidade e ao ritmo próprio de aprendizagem do aluno, considerarem que as situações de aprendizagem poderiam acontecer sem uma mediação sistemática do professor.

acerca do trabalho cotidiano, no diálogo, na troca de experiências, em um maior acompanhamento do planejamento e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, bem como impulsionado os professores a inovarem. O acompanhamento das ações dos professores é mantido por um contínuo fluxo de informações em que coordenação e direção somam esforços para prestar apoio a esses profissionais. Assim sendo, esse acompanhamento não implica apenas a aquisição do suporte teórico-metodológico para incrementar o processo educativo mas também a conquista do professor e dos funcionários para que se disponham a trilhar pelos caminhos propostos coletivamente.

Os educadores que compartilham as concepções da equipe técnico-pedagógica também cumprem um importante papel na socialização de concepções e experiências, servindo de modelo e impulsionando inovações nas discussões do grupo. Todo esse processo pode levar as pessoas a reconhecerem, ao longo do tempo, a importância das inovações propostas, de modo que seus antigos pressupostos, formados com base em uma cultura escolar burocratizada, sejam desconfirmados, uma vez que estão sendo levados a experimentar novas formas de atuar coletivamente.

Para que isso aconteça, é preciso que os profissionais da escola invistam em ações que possibilitem àqueles que se encontram em processo de socialização reduzir a ansiedade diante das novas aprendizagens, tais como: treinamentos, estudos coletivos, socialização de experiências, dentre outros aspectos, que já vêm acontecendo na escola, mas que precisam ser intensificados. A dificuldade está não só na falta de tempo das pessoas, ou de apoio do sistema, mas também na falta de recursos para se investir na formação continuada dos professores e na divulgação do projeto.

O encadeamento entre o planejamento, a implementação e a avaliação das ações dos diversos segmentos profissionais tem promovido reflexão, apontado caminhos e propiciado maior segurança para as pessoas vivenciarem o projeto. Dessa forma, paulatinamente, esse processo vem suscitando mudanças nas relações educativas e interpessoais que acontecem na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto político-pedagógico tem sido apresentado na literatura sobre a educação brasileira e em outros países como um componente pedagógico capaz de promover mudanças nas práticas educativas e nos valores que norteiam a ação dos profissionais da educação. É parte das lutas históricas dos educadores por maior autonomia para pensar e construir o trabalho pedagógico e administrativo da escola a partir de concepções e de objetivos próprios, em contraposição a um modelo de educação marcado pela imposição e pelo autoritarismo. Embora a autonomia seja uma condição para se imprimir qualidade à educação escolar, ela não é instituída por lei nem tampouco uma conquista fácil. Ao contrário, é produto de interações humanas, da reflexão suscitada pelo cotidiano, no qual os sujeitos buscam os meios para atingir objetivos comuns, sendo que o projeto político-pedagógico orienta esse processo de aprendizagem coletiva, podendo propiciar mudanças nas práticas e nas concepções dos sujeitos.

Contraditoriamente, determinadas pesquisas na área educacional mostram que, em muitas escolas do país, em particular no Estado do Rio Grande de Norte e no Município de Natal, sequer há um documento que comprove ser o projeto político-pedagógico tomado como exigência burocrática. Ainda ressaltam as pesquisas que grande parte das instituições que o elaboraram obedecem a imposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2000a), e do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2000b), ambos operacionalizados, localmente, pelas diretrizes dos sistemas de ensino estaduais e municipais. Nesse caso, o projeto perde o seu potencial transformador da realidade escolar, tornando-se um documento a mais nos arquivos escolares.

Além disso, os autores das pesquisas revelam que, no âmbito escolar, as discussões acerca do projeto político-pedagógico, por vezes, são ofuscadas por outros projetos, programas e planos, tal como o Plano de Desenvolvimento da Escola (financiado e orientado pelo Banco Mundial). Isso tem trazido implicações para o planejamento do trabalho escolar, que vem privilegiando a discussão técnica com ênfase no financeiro em detrimento dos aspectos pedagógicos e dos fins políticos os quais correspondem às funções da escola como instituição educativa.

Essa concepção de planejamento do trabalho escolar, que tem marcado a reforma educacional brasileira subsidiada pela orientação das organizações transnacionais de poder,

propõe a modernização na área educacional para adequá-la às exigências da sociedade global e informacional, ou seja, às exigências do mercado. Na sociedade contemporânea, as grandes empresas, as corporações e os conglomerados transnacionais interferem na autonomia do Estado em vários aspectos, principalmente na elaboração das políticas sociais e econômicas, de modo a atenderem a seus interesses particulares. Nesse sentido, torna-se importante não só preparar o trabalhador para atuar no mercado global mas construir e difundir socialmente um conjunto de significados que possibilitem a estabilidade das relações econômicas, culturais e políticas conforme os interesses do capital.

Sendo assim, o imperialismo econômico-cultural dos países desenvolvidos entremeia-se de modo perceptível na reforma educacional proposta para os países da América Latina e Caribe, em particular para o Brasil. Essa reforma difunde discursos e sentidos que interessam àqueles grupos no poder, dentre os quais os neoconservadores e os neoliberais que imprimem um projeto de educação globalizada, aliando a redução dos gastos públicos com educação a um maior controle do que acontece na escola. Embora as inovações trazidas pelas políticas educacionais visem produzir mudanças nas práticas educativas conforme o projeto de educação global, os educadores possuem suas próprias concepções e compromissos contrapondo-se, historicamente, a esse projeto.

Para os educadores a função da escola coloca-se para além de uma visão minimalista segundo a qual as pessoas são instruídas para atenderem às necessidades do mercado de trabalho e socializar valores e sentidos que interessam aos grupos no poder em âmbito global. Contrários a essa visão, os educadores reafirmam que cabe à escola propiciar o desenvolvimento humano em sua plenitude, possibilitando, inclusive, o questionamento das relações de dominação existentes na sociedade. Um projeto educativo que atenda a esse fim deve promover vivências pautadas em valores democráticos, na construção da autonomia e da cidadania dos sujeitos, possibilitando o desenvolvimento das dimensões éticas, políticas e culturais próprias do ser humano.

Essa perspectiva vem se colocando como bandeira de luta dos educadores, sendo incorporadas na legislação de 1990 de forma ressignificada. Isso se traduz em uma estratégia político-ideológica que objetiva obter a adesão dos educadores à reforma, fazendo-os acreditar que estaria contemplando o que eles valorizam. Entendendo, assim, as atuais políticas educacionais orientadas por forças conservadoras, ao conferirem autonomia para que as escolas construam seu projeto político-pedagógico não têm como objetivo propiciar mudanças nas relações interpessoais nem na cultura escolar. Mas a função seria a de

promover modernizações no trabalho escolar, tendo em vista formar o indivíduo competitivo e produtivo conforme requer a sociedade global e informacional.

Com esse propósito, as escolas são consideradas tanto instituições orientadas por diretrizes estatais quanto organizações com relativa autonomia para definirem ações a partir de objetivos próprios. Apesar de a reforma atribuir (no texto legal) autonomia às escolas para elaborarem o seu projeto educativo, também instituiu estratégias de regulação das ações escolares reduzindo a autonomia escolar (por meio da instituição de planos, diretrizes curriculares e sistemas nacionais de avaliação). Por isso, a reforma descentraliza determinados poderes e encargos para as esferas locais, mantendo na esfera central as grandes decisões que orientam a educação nacional.

Em função disso, na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, os educadores entrevistados demonstraram que, inicialmente consideravam ter total autonomia sobre as suas ações, mas, com o passar do tempo, compreenderam que tinham uma autonomia limitada àquilo que é permitido pelo sistema educacional. Compreendendo que a autonomia escolar é relativa, os sujeitos consideram que, muitas vezes, as diretrizes emanadas das várias instâncias do sistema educacional dificultam o desenvolvimento das ações a que se propõem realizar em nível escolar. Os educadores entendem também que ao fazerem parte do sistema, não devem contrapor-se diretamente a este, não significando, contudo, que a formulação e a implementação das políticas educacionais não seja questionada.

Quando as proposições do sistema educacional são confrontadas com as concepções particulares dos educadores e com a cultura da organização escolar, os educadores reagem às determinações do sistema a partir de suas concepções, crenças e valores. Por isso, desejam participar das decisões políticas que orientam o trabalho escolar, sentindo-se comprometidos em executar aquilo que decidiram desde que as propostas sejam consistentes e compatíveis com as suas crenças. Quando isso não é possível, interpretam as orientações externas, procurando adequá-las às concepções do grupo. Por isso, embora as escolas sejam submetidas às mesmas determinações, cada unidade escolar reage de forma distinta, conforme a postura do corpo de profissionais, que não se modifica apenas para atender aos imperativos externos e imediatistas.

A cultura de cada escola se forma a partir de aprendizagens desenvolvidas pelos sujeitos em vários meios (familiar, escolar, profissional, religioso etc.), criando-se, assim, múltiplas identidades (profissional, de gênero, de classe social etc.). Ao interagirem historicamente no interior das organizações escolares, os sujeitos constroem sentidos para orientarem as ações comuns, conforme as suas necessidades. Isso permite que eles se

compreendam nas relações cotidianas, confirmam estabilidade e previsibilidade às suas ações bem como compartilhem objetivos que conduzam a um projeto educativo em comum.

Na particularidade da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, as experiências e os valores trazidos pelos seus fundadores e pelas pessoas que se incorporaram à escola, constituíram a base para as aprendizagens desenvolvidas em conjunto. Histórias marcadas pela valorização do aporte teórico, do diálogo, da participação, assim como pela determinação para alcançar os objetivos a que se propõem estão na base da construção da cultura da organização. As vivências construídas em comum propiciaram a valorização da ação coletiva, do planejamento, do estudo para obter, em conjunto, o que não conseguiriam por si só. Essas aprendizagens permearam a construção do projeto político-pedagógico da escola no qual foi definido como norte político desenvolver uma educação de qualidade para os alunos com os quais trabalham.

Essas aprendizagens históricas desenvolvidas em comum pelos sujeitos, com o tempo se transformaram em certezas tácitas, de forma que as inovações propostas pelo sistema serão confrontadas com os pressupostos incorporados pelos sujeitos. As mudanças nas concepções não ocorrem facilmente, de modo que as idéias inovadoras são testadas e só incorporadas à cultura após provar a sua eficácia. Assim, o processo de elaboração e de implementação do projeto político-pedagógico tanto é influenciado pela cultura organizacional quanto consiste em uma construção coletiva de sentidos no interior da escola que pode propiciar mudanças nas relações que se desenvolvem nesse e em outros meios.

Essas mudanças precisam ser vistas pelos sujeitos como necessárias, para que estes se disponham a desenvolver um processo dessa natureza que implica em grande complexidade e dificuldade. No âmbito da reforma educacional, documentos internacionais orientam a direção da mudança a ser impressa à cultura da escola, sendo que o projeto pedagógico é considerado um instrumento que possibilita a superação da lógica burocrática, tradicionalmente, orientadora das relações interpessoais e interinstitucionais.

Visto que as políticas educacionais brasileiras estão pautadas em acordos transnacionais, em detrimento das reflexões desenvolvidas pelos educadores e por setores organizados da sociedade brasileira, reforça-se um modelo de educação burocrática. Conforme esse modelo, os atores escolares devem executar decisões das quais não participaram. A despeito das críticas efetuadas tanto pelos educadores conservadores quanto pelos progressistas, o modelo burocrático ainda predomina no interior da escola, mesmo considerando-se que sua aplicação não ocorre de forma pura, pois os sujeitos constroem seus próprios modelos de atuação.

As forças conservadoras, que orientam a reforma educacional em curso no país a partir da década de 1990, pretendem superar, em parte, a lógica burocrática a fim de que o trabalho escolar responda às atuais transformações socioeconômicas, políticas e culturais. Propõem, então, que o sistema educacional se oriente pelo modelo gerencial para imprimir maior eficácia, eficiência e produtividade às ações, ao mesmo tempo advogam a redução de investimentos no setor e o aumento do controle sobre o trabalho educativo. Já as progressistas visam superar formas de dominação instituídas historicamente por este modelo com base no diálogo, na participação dos sujeitos no desenvolvimento do projeto político-pedagógico, favorecendo a construção da autonomia escolar.

Na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, os educadores que participaram dessa pesquisa consideraram que as políticas de descentralização de poderes e de encargos que conferem autonomia às unidades escolares têm possibilitado que as decisões tomadas na escola atendam melhor às necessidades da instituição. Por outro lado, essas políticas levaram ao incremento do trabalho burocrático da escola bem como não garantiram as condições adequadas para que esta assumisse novas funções decorrentes do processo de descentralização.

O aumento do volume de trabalho dos educadores e do controle sobre as ações escolares, ocasionou uma redução do tempo destinado às decisões e ao planejamento coletivos, comprometendo a coesão do grupo no que se refere ao trabalho realizado e às relações interpessoais. A autonomia conferida à escola não é o que os educadores desejam, mas eles reconhecem que representa uma melhoria em relação à situação que vivenciavam anteriormente. Isso lhes permitiu avançar na construção da autonomia escolar e na implementação do projeto político-pedagógico, propondo novos caminhos para a ação coletiva.

No contexto das políticas educacionais, o projeto político-pedagógico integra a escola a um sistema de planos que articula as esferas de poder transnacional, nacional e local. A elaboração desse projeto priorizando orientações externas à escola, torna-o um instrumento de controle do trabalho desenvolvido nesse âmbito, destituindo-o dos fins transformadores da realidade. Nessa perspectiva, as instâncias transnacionais de poder recomendam que o planejamento do trabalho escolar tenha como referencial o *planejamento estratégico*, que privilegia o desenvolvimento de ações técnicas e uma concepção limitada de participação da comunidade escolar nas decisões que lhes dizem respeito.

A participação conforme esses parâmetros têm a função de mobilizar as capacidades de reflexão, de planejamento, assim como o conhecimento que os sujeitos têm sobre a

realidade particular para adequar as políticas à realidade local. É assim que, planejando a execução das políticas, as pessoas vão se comprometendo com o que definem, criando as condições necessárias para alcançar os objetivos, auto-regulando suas condutas e controlando as dos demais membros. Além disso, o planejamento das ações locais permite um melhor emprego das potencialidades pessoais e dos poucos recursos destinados à escola.

Com todas essas aparentes vantagens, a participação da comunidade torna-se requisito básico na elaboração do projeto político-pedagógico, sendo que, nesse processo, se devem observar as orientações e as diretrizes procedentes de diferentes esferas dos sistemas de ensino (local e nacional) que, por sua vez, seguem as orientações das esferas transnacionais de poder. Sendo assim, ao elaborar o projeto político-pedagógico, as escolas não devem se distanciar do que foi proposto externamente, porque o trabalho educativo será avaliado com base nesses parâmetros. Dessa forma, os mecanismos de controle do trabalho escolar tornam-se mais flexíveis, sendo que a autonomia concedida para que os sujeitos construam o projeto político-pedagógico torna-se um meio para que reflitam acerca da solução de seus problemas bem como se responsabilizem pelos resultados de suas ações.

O Plano de Desenvolvimento da Escola, amplamente difundido nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste do país pelo FUNDESCOLA, segue essa concepção de participação, uma vez que utiliza o referencial do planejamento estratégico. Esse plano fomenta nas instituições escolares práticas pautadas no modelo gerencial, com o objetivo de modernizar a gestão escolar e fortalecer a autonomia da organização. Visa, principalmente, reduzir gastos educacionais e suas ações reforçam valores burocráticos que se contrapõem à construção da autonomia. Muitas vezes, esse plano tem sido confundido com o projeto político-pedagógico da escola, contudo este se assenta em bases diversas daquelas propostas pelo gerencialismo.

Contrapondo-se a essa proposta, os educadores progressistas consideram que o projeto educativo da escola deve se pautar no referencial do planejamento participativo tendo em vista possibilitar a construção de transformações sócio-educacionais. Para tanto articulam concepções políticas a procedimentos técnicos, para desencadear um contínuo processo de reflexão e de ação, marcado por ampla participação da comunidade escolar. Refletindo, (re)planejando, implementando e (re)avaliando ações coletivamente, estes não só podem construir sentidos comuns como promover mudanças em determinados aspectos da cultura escolar.

Apesar de o projeto político-pedagógico e de o Plano de Desenvolvimento da Escola se pautarem em referenciais e em concepções distintos, na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida a cultura da organização mediou a articulação entre as diferentes

posturas. Tendo sido uma das primeiras escolas a implantarem o Plano de Desenvolvimento da Escola no Município de Natal, o plano custeou os estudos necessários à construção dessa proposta educativa. Por outro lado, a cultura da escola é marcada pelo trabalho coletivo, pela participação dos sujeitos nas decisões, pela valorização do planejamento, foram esses os pressupostos que marcaram a elaboração tanto do projeto político-pedagógico quanto do Plano de Desenvolvimento da Escola.

Nesse caso, as orientações teórico-metodológicas oriundas do FUNDESCOLA para elaboração do plano passaram por uma adequação às concepções dos educadores, de forma que o processo foi marcado por uma ampla participação da comunidade escolar. Isso porque, na escola, a participação é reconhecida como condição para que todos se responsabilizem por efetivar as decisões coletivas. Embora o Plano de Desenvolvimento da Escola expresse no contexto escolar uma racionalidade econômica e recomende uma participação limitada da comunidade, os educadores o elaboraram conforme os seus pressupostos básicos e compromissos político-educacionais. Em função disso, o projeto pedagógico da escola passou a sintetizar as concepções político-educacionais de seus profissionais enquanto que o Plano de Desenvolvimento da Escola as operacionalizava.

Na escola campo de pesquisa, o desenvolvimento histórico das ações dos sujeitos levou a que estes descobrissem a importância da participação, das decisões coletivas para o alcance dos objetivos comuns. A participação nas decisões propiciou que os sujeitos, dentro de suas possibilidades, somassem esforços, compartilhassem dificuldades e se apoiassem para alcançar o que almejavam. Assim, estariam construindo condições para imprimir maior qualidade ao trabalho educativo – uma tarefa que não é fácil – mas, que requer maior tempo para que as discussões e reflexões teórico-pedagógicas contínuas a serem desenvolvidas continuamente.

Discutindo acerca dos processos administrativo-pedagógicos, os sujeitos escolares constroem significações que, com o tempo, são incorporados à consciência coletiva. Esse processo dialógico possibilita o questionamento de relações de dominação entre os indivíduos bem como o desenvolvimento de inovações para atender às aspirações do grupo. Apesar de instituídos pela cultura escolar, os educadores são capazes de refletir sobre ela, aceitando e refutando determinados aspectos com conhecimento de causa. As formas culturais desenvolvidas em cada organização, por conseguinte, são formadas na tensão entre o instituído e o instituinte, sendo marcadas por continuidades e por mudanças.

Ao planejarem suas ações coletivamente, os sujeitos partem dos valores e dos pressupostos construídos em comum, que orientam a proposição das inovações definidas no

projeto. Por outro lado, as reflexões suscitadas pela elaboração e pela implementação do projeto político-pedagógico constituem-se em oportunidades para que os atores escolares reflitam e dialoguem buscando definir concepções políticas, (re)planejar e (re)avaliar as suas ações. É fundamental que esse processo seja marcado pela participação de toda a comunidade para que a (re)construção de sentidos abranja todos os implicados na implementação das inovações.

É por isso que, no processo de elaboração do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, os profissionais refletiram sobre as suas ações, construíram concepções e significados que julgavam importantes para orientar o trabalho realizado nesse âmbito. Nesse processo dialógico, convenceram-se da importância de implementar determinadas inovações criando sinergias para tanto.

A implementação do projeto implicou na vivência dos acordos coletivos, e constituiu-se na oportunidade de as pessoas concretizarem seus propósitos e experimentarem determinadas estratégias de ação no cotidiano escolar. Foi nesse movimento que se consubstanciou uma reflexão contínua capaz de conduzir tanto à (des)confirmação de aprendizagens anteriores quanto à socialização de novas concepções produzidas coletivamente. Por isso, ainda que tenham sido formados com base na cultura escolar burocrática, individual e coletivamente, os sujeitos podem incorporar múltiplas aprendizagens que permitem questionar o instituído e instituir novos sentidos para a ação coletiva.

Na particularidade dessa escola municipal, o projeto político-pedagógico tem sido considerado um produto das relações marcadas por poderes compartilhados, pelo diálogo, pela participação, pela amizade, pela consciência da capacidade do grupo em inovar e buscar os meios para consolidar essas relações. Além disso, construiu-se nessa escola uma cultura que valoriza o planejamento das ações como forma de conferir previsibilidade e de coordenar as ações coletivas. Essa cultura favoreceu a construção de um projeto político-pedagógico que, de fato, promova mudanças nas concepções e nas práticas dos sujeitos.

Sendo o projeto político-pedagógico um produto de reflexões da comunidade escolar em um determinado momento, sintetiza aprendizagens individuais e coletivas, valores, compromissos e concepções político-metodológicas dos sujeitos. Portanto, expressa sentidos acordados coletivamente que orientam as relações e as ações, nisso consistindo o processo de mudança propiciado pelo projeto político-pedagógico, que é a expressão de uma cultura construída em um processo de reflexão.

Como as pessoas possuem histórias, prioridades, concepções e aprendizagens diversas, elas não vivenciam o projeto político-pedagógico do mesmo modo. Algumas pautam suas

ações nos acordos coletivos; outras, apesar de reconhecerem a importância desse componente pedagógico, vivenciam-no em meio a conflitos. De uma forma geral, aqueles que participam da elaboração do projeto sentem-se mais comprometidos para assumirem as inovações e as mudanças, pois estão convencidos dessa importância. A participação da comunidade nas discussões, nas reflexões, nos estudos e nas negociações em que se pauta a elaboração do projeto reverte-se em um processo de socialização de sentidos imprescindível a sua vivência coletiva.

O momento em que a maior parte dos dados desta pesquisa foi coletada (2006) na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, foi marcado pela presença de novos profissionais na instituição e pela instabilidade nas relações construídas historicamente. Isso levou a um embate no interior da escola entre o grupo de profissionais que acreditavam nas perspectivas traduzidas no projeto político-pedagógico (em decorrência das aprendizagens desenvolvidas, das reflexões e do redirecionamento dado às práticas) e um outro conjunto de professores ainda apegados ao acervo cultural autoritário. Essa situação criou dificuldades para que os novatos seguissem o caminho traçado anteriormente. Além desses, havia, ainda, aqueles que, embora tivessem participado da elaboração do projeto, buscavam segurança nas antigas práticas para caminhar naquele período de crise interna da escola.

Paulatinamente, o tempo reservado para o desenvolvimento do trabalho coletivo, a assistência prestada pela equipe de apoio técnico-pedagógico ao processo de planejamento, de execução e de avaliação do trabalho educativo, a participação nas decisões coletivas vão propiciando às pessoas uma revisão de suas posições, pelo contato com novas experiências. É uma forma de socializarem seus medos e inseguranças, de obterem o apoio de que necessitam para desempenhar suas funções assumindo as inovações e procurando mudar suas condutas. Esse processo não acontece isento de conflitos; tampouco se desenvolve de forma linear, mas é marcado por avanços e recuos, inseguranças e ansiedades, por esperanças de novas conquistas. Nele, as condições de mudança são construídas à medida que, coletivamente, se superam os limites impostos pela burocratização das práticas e das mentes, reunindo, pouco a pouco, condições psicológicas e teórico-metodológicas para mudarem.

Influenciados por referências culturais históricas do trabalho docente, parte dos profissionais incorporou um ideal de serviço público e de vocação profissional que formam a base do compromisso com os alunos com os quais trabalham. Isso os leva a compreender que a educação é uma prática que se coloca para além da formação do indivíduo produtivo para competir no mercado de trabalho. Para os educadores da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida que participaram da pesquisa, a educação escolar consiste em um meio

de instrução, de socialização, de produção do conhecimento, de formação de valores e de condutas que permitem ao educando posicionar-se no mundo de modo a ter um futuro diferente das condições socioeconômicas desumanizadoras a que estão submetidos.

Sendo assim, além da preocupação com a instrução dos alunos, em aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na escola, os seus profissionais também têm como propósito a formação de sujeitos éticos e políticos. Portanto, valores como igualdade e participação nos processos decisórios, respeito às diferenças, cooperação no alcance dos objetivos transparecem nas atividades cotidianas da escola, bem como são reforçados na utilização do espaço escolar, nos rituais, nas cerimônias, nos processos de trabalho que acontecem na organização escolar, tendo em vista criar oportunidades para que os educandos sejam autores de sua história.

A esperança de fazer, com a educação, a diferença na vida das crianças pobres com as quais trabalham, o compromisso assumido com a formação do ser humano leva os educadores entrevistados a dedicarem-se à construção de um ideal de educação. Isso implica renúncias de diferentes naturezas (tempo com a família e para o lazer, cuidados com a saúde, dentre outros aspectos) mas revela, também que, no imaginário desses educadores, o magistério continua sendo uma vocação política em favor da formação integral do ser humano.

Essa vocação política impede que as inovações propostas pela reforma educacional em curso sejam incorporadas acriticamente. Também permite que, na implementação das políticas educacionais, os educadores tomem como foco de análise o sujeito concreto com quem aprendem e ensinam. Com essa compreensão, compartilham significados na escola que os impulsionam a ultrapassarem os limites impostos pela reforma educativa, empreendendo ações em direção à autonomia da escola na elaboração e na implementação do projeto político-pedagógico.

A autonomia conquistada pelos sujeitos coletivos e políticos da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida extrapola os limites impostos pela reforma da educação brasileira da década de 1990. Por proporem inovações independente do sistema, por questionarem certas imposições e se articularem politicamente para contestá-las, por vezes, são incompreendidos por esse sistema, causando determinadas dificuldades nas relações interinstitucionais. Isso leva a que os educadores busquem solucionar sozinhos os próprios problemas, de forma que essa postura, por um lado, vem fortalecendo a capacidade de articulação dos profissionais para pensarem e concretizarem suas ações em função de objetivos próprios, por outro, limita o alcance das práticas dessa natureza, cujos resultados poderiam ser mais eficazes se encontrassem o respaldo nos sistemas de ensino.

Evidenciamos, pois, no processo de pesquisa, que, na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida, um processo de planejamento, implementação e avaliação do trabalho educativo, suscitado pela implementação do projeto político-pedagógico da escola, tanto foi influenciado pelas aprendizagens culturais de seus membros quanto tem propiciado a construção e a socialização de sentidos entre os profissionais da escola. Isso vem concorrendo para a consolidação de mudanças nas práticas escolares em relação à cultura burocrática que se desenvolveu historicamente nessas instituições.

Uma série de condições concorre para isso, como a prática de os professores planejarem e refletirem coletivamente, a participação nas decisões, o compromisso político e ético com o aluno com quem trabalham, a valorização do aporte teórico e a capacidade dos profissionais em superarem, coletivamente, as dificuldades com as quais se deparam no dia-a-dia. Isso se traduz em um processo de conquista da autonomia que tem possibilitado aos sujeitos escolares imprimirem qualidade ao trabalho educativo. Este é orientado pelo princípio da colaboração para o desenvolvimento das dimensões éticas, políticas e culturais constituintes do ser humano. Além disso, a educação é assumida como responsabilidade coletiva, tendo por fim a formação de cidadãos críticos e criativos que contribuam para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

Diante de toda essa discussão, constatamos nesta pesquisa, que, a despeito do projeto político-pedagógico se constituir em uma prescrição para as escolas, tendo em vista modernizar determinadas práticas que acontecem nesse meio, o nosso pressuposto inicial pôde ser confirmado. O processo de planejamento, implementação e avaliação suscitado pelo projeto político-pedagógico é influenciado pelas aprendizagens históricas dos sujeitos e pode se constituir em um processo de mudança com relação às práticas burocráticas desenvolvidas historicamente nas escolas. Para tanto, são necessárias determinadas condições como participação nas decisões, uma prática coletiva de reflexão sobre a realidade e as ações desenvolvidas, um trabalho educativo e responsabilidades assumidos coletivamente, suporte teórico que oriente e subsidie as ações, tempo reservado para discussões, dentre outros aspectos.

A cultura que se formava na Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida propiciava essas condições e o projeto político-pedagógico constituiu-se em uma referência para o trabalho coletivo. O conjunto de significados construídos coletivamente no processo de planejamento, implementação e avaliação das ações propostas não só propiciou a consolidação dessa cultura como também da autonomia de seus profissionais, tornando-os

capazes de refletirem sobre sua realidade e propor novos caminhos para a ação coletiva tendo em vista desenvolver uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. *Cadernos ENAP*, n.10, Brasília, 1997.
- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, n. 75, ago. 2001.
- AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da avaliação: problemas de delimitação de um campo teórico-conceitual e de investigação. In: _____. *Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- AIDAR, Marcelo Marinho; BRISOLA, Alberto Borges; MOTTA, Fernando C. Prestes; WOOD JÚNIOR, Thomas. Cultura organizacional brasileira. In: WOOD JÚNIOR, Thomas. *Mudança organizacional: aprofundando temas atuais em Administração de Empresas* (Coord.). São Paulo: Atlas, 1995.
- ALARCÃO, Isabel de. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel de (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 2005.
- ALICE. *Depoimento*. Entrevistadora: Luciane Terra dos Santos Garcia. Natal, 2006. Quatro fitas cassete.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença: Martins Fontes, 1974.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pos-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdades*. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. (Biblioteca Freiriana; v. 5)
- APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. Estudo das ideologias e filosofia da linguagem. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BANCO MUNDIAL, *Prioridades e estratégias para la educación*. Washington, DC.: Banco Internacional de Reconstrucción: Banco Mundial, 1996.

BAPTISTA, Myrian Veras. O planejamento estratégico na prática profissional cotidiana. *Serviço Social e Sociedade*, n. 47, abr. 1995.

BARBOSA JÚNIOR, Walter Pinheiro. O projeto político-pedagógico da Escola Municipal Djalma Maranhão. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1998.

BARBOSA, Mário da Costa. Planejamento. In: _____. *Planejamento e Serviço Social*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

BARROSO, João. A formação de professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 26, n. 92, out. 2005.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilidade da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BERTERO, Carlos Osmar. Cultura organizacional e instrumentalização do poder. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria. (Orgs.). *Cultura e poder: nas organizações*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

BEZERRA, Maura Costa. Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) no ensino fundamental: inovação ou prática antiga? 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1997.

BONDIOLI, Anna. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade das creches da Região da Emília-Romanha. In: _____. (Org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Tradução: Fernanda Landucci e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea)

BOUCHARD, Serge. Simples símbolo: eficácia prática dos sistemas simbólicos da organização. In: CHANLAT, Jean-François (Coord.). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. Tradução: Christina T. Costa, Maria Helena C. V. Trylinski e Ofélia de Lanna Sette Tôrres. São Paulo: Atlas, 1996. v. 3.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. In: _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Corrêa, 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução Cultural e reprodução social. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004a. (Coleção Estudos).

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004b. (Coleção Estudos).

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: _____. *Poder simbólico*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairô. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

BRASIL. Constituição (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei 11.114 de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004_2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 02 dez. 2006.

BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 29 nov. 1968. Retificada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 03 dez. 1968.

BRASIL. Lei 5.592 de 11 de agosto de 1971. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL, LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: lei 9.394/96. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

BRASIL, Plano Nacional de Educação (PNE): Apresentação Vital Didonet. Brasília: Editora Plano, 2000b.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova*, n. 45, p. 49-95. 1998.

BROWNE, Ângela; WILDAVSKY, Aaron. ¿Qué debe significar la evaluación para la implementación (1983)? In: PRESSMAN, Jeffrey L.; WILDAVSKY, Aaron. *Implementación: cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1998.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRZEZINSKY, Iria. Prefácio da 2ª edição atualizada - O desafio permanece: a LDB continua sendo interpretada. In: BRZEZINSKY, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 4. ed. São Paulo: Cortez: 2000.

CABRAL NETO, Antônio; ALMEIDA, Maria Doninha de. Educação e gestão descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, projeto político-pedagógico. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 35-46, fev./jun. 2000.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. *O público e o privado*, n. 5, jan./jun. 2005.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento da educação no Brasil: novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Maria Julieta C.; GARCIA, Walter. *Planejamento e educação no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 21).

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDIDO, Antonio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e Sociedade*. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARNOY, Martin. El ajuste estructural y la evolución del mundo de la enseñanza. *Revista Internacional del Trabajo*, n. 6, v. 114, 1995.

CARNOY, Martin. *Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber*. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira, Brasília: UNESCO, 2002.

CASASSUS, Juan. Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: mitos o realidades? In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999.

CASTELLS, Manuel. A economia informacional e o processo de globalização. In: _____. *A sociedade em rede*. Tradução Roneide Venâncio Majer. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição e o imaginário: primeira abordagem. In: _____. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a.

CASTORIADIS, Cornelius. Autonomia e alienação. In: _____. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.

CASTORIADIS, Cornelius. Instituição primeira da sociedade e instituições segundas. In: _____. *Figuras do pensável: as encruzilhadas do labirinto VI*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CHANLAT, Jean-François. A natureza e as exigências do management. In: _____. *Ciências Sociais e management: reconciliando o econômico e o social*. Tradução: Ofélia de Lanna Sette Tôrres. São Paulo: Atlas, 1999.

CHESNAIS, François. A globalização e o curso do capitalismo no fim-de-século. *Economia e sociedade*, Campinas, n.5, dez. 1995.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. Tradução: Silvana Finzi Foá, São Paulo: Xamã, 1996.

CLEGG, Stewart. Poder, linguagem e ação nas organizações. In: CHANLAT, Jean-François (Coord.). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. Tradução: Arakey Martins Rodrigues; Ofélia de Lanna Sette Tôrres. São Paulo: Atlas, 1996. v. 1.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Jorge Adelino. *Imagens organizacionais da escola*. 3. ed. Porto: Asa, 2003a.

COSTA, Jorge Adelino. Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 85, dez. 2003b.

COULON, Alain. Etnometodologia e multirreferencialidade. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). *Multireferencialidade: nas ciências e na educação*. São Carlos: UFSCar, 1998.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Plano Nacional de Educação: duas formulações. *Caderno de Pesquisa*, n. 104, jul. 1998.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. *Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes*. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção Cotidiano Escolar).

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. Mu dança com máscaras de inovação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, vol. 26, n. 92, out. 2005.

DIAS, Reinaldo. *Cultura Organizacional*. Campinas, SP: Alínea, 2003. (Coleção Administração & Sociedade).

DIAS, Seledon. *Depoimento*. Entrevistadora: Luciane Terra dos Santos Garcia. Natal, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*. v. 23, n. 80, set. 2002, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2008.

ELIAS, Norbert. Parte I: a sociedade dos indivíduos. In: _____. *Sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ASCENDINO DE ALMEIDA. *Projeto Político-pedagógico*. Natal, 2003. Mimeo.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, Agustín; FRAGO, Antonio Viñao. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos culturais: uma perspectiva histórica. In: _____. *Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ETKIN, Jorge. *Política, gobierno y gerencia de las organizaciones: acuerdos, dualidades y divergências*. Buenos Aires: Pearson Education: Prentice Hall, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira república*. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Liber Livro, 2006.

FEATHERSTONE, Mike. Cultura Global: introdução. In: FEATHERSTONE, Mike. (Org.). *Cultura Global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Tradução: Attílio Brunetta. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da Língua Portuguesa*. 6. ed. Curitiba: Posigraf, 2004.

FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. (Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003a.

FONSECA, Marília. O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. *Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, dez 2003b.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. Os recursos para o bom adestramento. In: _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: ESCOLANO, Agustín; FRAGO, Antonio Viñao. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, set./out./nov./dez. 1995.

FRANÇA, Magna. *Gestão Educacional nos anos 90: um estudo sobre a descentralização financeira*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2001.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade: e outros escritos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 92, out. 2005.

FREITAS, Maria Ester de. *Cultura organizacional: formação, tipologias e impactos*. São Paulo: Makron Books, 1991.

FREITAS, Maria Ester de. *Cultura organizacional: identidade, sedução e carisma*. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

GADOTTI, Moacir. Ação pedagógica e prática social transformadora. *Educação e Sociedade: Cedes*, ano 1, n. 4, set 1979.

GADOTTI, Moacir. O pensamento pedagógico antiautoritário. In: _____. *História da idéias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 4. ed. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da Escola Cidadã; v.1)

GANDIN, Danilo, *Planejamento: como prática educativa* 13. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. *Temas para um projeto político-pedagógico*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos Garcia. Projeto político-pedagógico: instrumento da ação educativa na Escola Municipal Ascendino de Almeida – Natal/RN (2002-2003). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

GARCIA, Walter. Planejamento e educação no Brasil: a busca de novos caminhos. In: KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Maria Julieta C.; GARCIA, Walter. *Planejamento e educação no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 21)

GEERTZ, Clifford. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: _____. *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: [s.n], 1989.

GIDDENS, Antony. Os contornos da alta modernidade. In: GIDDENS, Antony. *Modernidade e identidade*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOERGEN, Pedro. Ética e educação: o que pode a escola? In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro. *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas* (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

GÓES, Moacyr de. *De pé no chão também se aprende a ler (1961-64): uma escola democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

GORDON, Mathews. Sobre o significado de cultura. In: _____. *Cultura global e identidade individual: à procura de um lar no supermercado cultural*. Tradução: Mário Mascherpe. Bauru, SP: EDUSP, 2002.

HABERMAS, Jürgen. Introdução: o materialismo histórico e o desenvolvimento de estruturas normativas. In: _____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. 2. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HABERMAS, Jürgen. *Técnica e Ciência como “ideologia”*. Lisboa: Edições 70, 1987.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_centralidade_da_cultura.asp?f_id_artigo=450>. Acesso em: 06 jun. 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARGRAVES, Andy et al. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In: _____. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUBERMAN, A. M. *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação*. Tradução: Jamir Martins, São Paulo: Cultrix, 1973.

IANNI, Octavio, *Estado e planejamento econômico no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

IANNI, Octavio. *A era do Globalismo*. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Prova Brasil*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/inf_produzidas.htm>. Acesso em: 16 jul. 2007.

JAIME JÚNIOR, Pedro. Um texto, múltiplas interpretações: Antropologia hermenêutica e cultura organizacional. *RAE*, n. 73, out./dez. 2002.

JAMESON, Fredric. Notas sobre a globalização como questão filosófica. In:_____. *A cultura do dinheiro: ensaio sobre a globalização*. Tradução: Maria Elisa Cevasco e Marcos César de Paula Soares. Petrópolis: Vozes, 2001.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 92, out. 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida, Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. In: KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Maria Julieta C.; GARCIA, Walter. *Planejamento e educação no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 21)

LEONOR. *Depoimento*. Entrevistadora: Luciane Terra dos Santos Garcia. Natal, 2006. Três fitas cassete.

LETÍCIA. *Depoimento*. Entrevistadora: Luciane Terra dos Santos Garcia. Natal, 2007. Duas fitas cassete.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Licínio C.. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.

LOBO, Heloísa Helena de Oliveira; DIDONET, Vital. LDB: últimos passos no Congresso Nacional. In: BRZEZINSKY, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, Cipriano C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: _____. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, Valcinete Pepino de. *Políticas de formação continuada de professores: cenários, diretrizes e práticas*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2006.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. Planejamento: “revolução consentida”. In: _____. *A fala dos homens: estudo de uma matriz cultural de um estado de mal-estar*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MATUS, Carlos Adams. Fundamentos da planificação situacional. In: GALLO, E.; RIVERA, F. J. U.; MACHADO, M. H (Orgs.). *O planejamento criativo: novos desafios teóricos em política de saúde*. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1992.

MENDES, Dumerval Trigueiro. *O planejamento Educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação e Sociedade*, n. 75, ago. 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco. 1999.

MINERVA, *Depoimento*. Entrevistadora: Luciane Terra dos Santos Garcia. Natal, 2007. Três fitas cassete.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Prefácio. In: FREITAS, Maria Ester de. *Cultura organizacional: formação, tipologias e impactos*. São Paulo: Makron Books, 1991.

NATAL, Lei Complementar nº 58, Dispõe sobre o Plano de carreira, remuneração e estatuto do magistério público municipal de Natal, e dá outras providências. *Diário Oficial do Rio Grande do Norte*, Natal, RN, 13 set. 2004.

NATAL, *Planalto*. Disponível em: <<http://www.natal.rn.gov.br/semurb/bairros/oeste/planalto.php>>. Acesso em: 22 jul. 2007.

NATAL, Prefeitura Municipal de Natal. Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação – 2005/2014*. Lei nº 5.650, de 20 de maio de 2005. Natal, 2005.

NATAL, Prefeitura Municipal de Natal. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. Setor de normas e organização escolar, *Diretrizes para as escolas municipais*. Natal, 2006.

NATAL, Resolução nº 003/01 do Conselho Municipal de Educação de Natal/RN. Estabelece diretrizes para a elaboração do regimento escolar das unidades de ensino da rede municipal de ensino do Município de Natal. *Diário Oficial do Rio Grande do Norte*, Natal, RN, 1 nov. 2001.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: _____. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de inovação educacional, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 92, out. 2005.

OLIVEIRA, Elaine S. de; FONTENELE, Fabíola. *Uma reflexão prática sobre a alfabetização*. Natal, 2006. Mimeo. Projeto apresentado pelos professores da Escola Municipal Professor Ascendino de Almeida.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; DESTRO, Denise de Souza. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, jan./fev./mar./abr. 2005.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? *Educação e Sociedade*, n. 73, p. 139-161, dez. 2000.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005 (Guia da Escola Cidadã; v. 7).

PARO, Vítor Henrique. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. In: PARO, Vítor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática. 2004.

PATEMAN, Carole. *Participação e teoria democrática*. Tradução Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A.I., *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A.I., O conceito de realidade. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, Philippe. A parcela de avaliação formativa em toda avaliação contínua. In: PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESSOA, Joseneide Souza. *Um olhar sobre as dimensões do Programa Tributo à Criança: política de (re)inserção e permanência escolar?* 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003.

PINO, Ivany. A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKY, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

POULANTZAS, Nicos. *O estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

PRESSMAN, Jeffrey L.; WILDAVSKY, Aaron. *Implementación: cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1998.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 17.446, de abril de 2004. Dispõe sobre a ampliação do ensino fundamental na Rede Estadual de Ensino. *Diário Oficial do Rio Grande do Norte*, Natal, 15 abr. 2004.

RIVERA, Francisco Javier Uribe. O planejamento situacional: uma análise reconstrutiva. In: GALLO, E.; RIVERA, F. J. U.; MACHADO, M. H (Orgs.). *O planejamento criativo: novos desafios teóricos em política de saúde*. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1992.

RODRIGUEZ, Jorge Alberto. *Política de formação docente na América Latina: Argentina, Brasil e Chile*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2006.

ROSAR, Maria de Fátima Félix; KRAWCZYK, Nora Rut. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional na América Latina. *Educação e Sociedade*, ano 22, n. 75, ago. 2001.

ROSSA, Leandro. Educação libertadora e planejamento participativo. *Revista de Educação AEC*. ano 22, n. 87, abr./jun. 1993.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato Social*. Tradução: Lourdes Santos Machado. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

SACRISTÁN, J. Gimeno. Compreender e transformar o ensino. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALAMA, Pierre; DESTREMAU, Blandine. *O tamanho da pobreza: economia política da distribuição de renda*. Tradução Heloísa Branbatti. Rio de Janeiro: Gramand, 1999.

SALES, Lêda Andrade Oliveira de. *Depoimento*. Entrevistadora: Luciane Terra dos Santos Garcia. Natal, 2006. Uma fita cassete.

SCHAFF, Adam. As conseqüências sociais da atual revolução técnico-científica: primeira parte. In: _____. *A sociedade informática*. 4. ed. São Paulo: Universidade Paulista, 1995.

SCHEIN, Edgar H. *Guia de sobrevivência da cultura corporativa*. Tradução: Mônica Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

SCHEIN, Edgar H. *Organizational culture and leadership*. 2. ed. San Francisco, CA: Jossey Bass. 1997.

SEVERINO, Antônio J. A educação e a ética no processo de construção da cidadania. In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (Orgs.). *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. [o que você precisa saber sobre...] *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERRETTI, Celso. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, Jair Militão da. *Autonomia da escola pública: a re-humanização da escola*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2002. (Coleção Práxis).

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial: ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

SILVA, Tatiane Campelo. *Autonomia pedagógica: um estudo das possibilidades e limites nas escolas estaduais do município de Natal*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIQUEIRA, Ângela C. A regulação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, maio/ago. 2004.

SMITH, Anthony D. Para uma cultura global? In: FEATHERSTONE, Mike. (Org.). *Cultura Global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Tradução: Atílio Brunetta. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOARES, Anízia Maria da Fonseca; SOUZA, Margarete Ferreira do Vale de. *Rendimento e desperdício da rede municipal de ensino: um caminho aberto para a tomada de decisões*.

Prefeitura Municipal de Natal: Secretaria Municipal de Educação: Assessoria de Planejamento e Avaliação, 2006.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARLE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOFIA. *Depoimento*. Entrevistadora: Luciane Terra dos Santos Garcia. Natal, 2007. Quatro fitas cassete.

SOUZA, Luís Carlos Marques. *A autonomia da escola pública: um complexo movimento entre a outorga e a construção*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2006.

SUBIRATS, Joan. La puesta em practica de las politicas publicas. In: _____. *Analisis de politicas publicas y eficacia de la administración*. Madrid: Ministerio para las administraciones publicas, 1994.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. A dimensão pedagógica da organização escolar: um estudo na ótica da cultura. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 35, p. 223-234, abr./jun. 2002a.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. A reorganização do ensino fundamental em Minas Gerais: uma mudança decretada. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/a_reorganiza%C3%A7%C3%A3o_do_ensino.asp?id_artigo=374>. Acesso em: 6 abr. 2007.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: UESP/ANPAE, 2002b.

THURLER, Monica Gather. *Inovar no interior da escola*. Tradução Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, out/dez. 2005.

TORRES, Leonor Lima. Genealogia da cultura organizacional (escolar): uma abordagem dos fundamentos epistemológicos. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 4., 2000, Coimbra. *Actas...* Coimbra: [s.n.], 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. CEPAL. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA; CEPAL; INEP, 1995.

UNESCO. PROMEDLAC IV – *Recomendación relativa a la ejecución de los Planes Nacionales de Acción y del Segundo Plan Regional de Acción del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe (1990-1995)*. Disponível em: <www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_recomendacion_planesnacionales_quito_1991.pdf>. Acesso em: 19 set. 2005a.

UNESCO. PROMEDLAC V – *Recomendación para la ejecución del proyecto principal de educación en el periodo 1993-1996*. Disponível em: <www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_recomendacion_ejecucion_santiago_1993.pdf>. Acesso em: 19 set. 2005b.

UNESCO. PRELAC. *Proyecto Regional de Educación para América Latina e Caribe*. Disponível em: <www.unesco.cl/esp/prelac/index.act.>. Acesso em: 19 set. 2005c.

UNICEF, *Declaração Mundial sobre educação para todos e Plano para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília, DC: UNICEF, 1991.

VALE, José Misael Ferreira do. Projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Orgs.). *Formação do Educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas*. São Paulo: UNESP, 1999. v. 1.

VAN MAANEN, John. Processando as pessoas: estratégias de socialização organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria. (Orgs.). *Cultura e poder: nas organizações*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003a.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. (Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003b.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003. (Número Especial: Cultura, culturas e educação).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro;

FONSECA, Marília. (Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Tradução: M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tamáz J. M. K. Szmrecsányi. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1967.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: EdUnB, 1991. vol. 1.

WEBER, Max. *Sociologia*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1982. (Grandes Cientistas Sociais).

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

XAVIER, Carlos da Ressurreição; AMARAL SOBRINHO, José. *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*. 2. ed. Brasília: FUNDESCOLA, 1999.

ANEXO A

Roteiro de entrevista

História pessoal

1. Onde você estudou?
2. Onde trabalhou antes de vir para essa escola?
3. Na sua história de vida como estudante ou como educadora houve a influência de alguma pessoa ou de algum acontecimento que você considera importante para a sua vida profissional? Por que?
4. Quando começou a trabalhar nessa escola?

Questões referentes à cultura organizacional

1. Na história da escola houve fatos ou decisões políticas que marcaram a vida da escola e trouxeram mudanças para o trabalho aqui desenvolvido? Quais? Por que? O que mudou?
2. Quais foram os principais problemas que enfrentaram ao longo da história da escola?
3. Como as pessoas se sentiram na ocasião?
4. Quais as pessoas que foram importantes na busca de alternativas para superação deles? Quais as dificuldades enfrentadas? Como solucionaram os problemas?
5. A solução funcionou?
6. Como as pessoas se sentiram a partir de então?
7. Continuaram a solucionar os seus problemas dessa forma?
8. Antes desses problemas, qual era a missão da escola (o que consideram como a razão de ser da escola)? Houve mudanças na missão?
9. Quais eram os objetivos que procuravam atingir?

Questões referentes às políticas educacionais

1. O que você sabe acerca de como as decisões sobre as políticas educacionais são tomadas aqui no Brasil? E no Rio Grande do Norte, especificamente, no Município de Natal?
2. Quem participa da tomada de decisões acerca das políticas educacionais brasileiras? E em Natal?
3. Quais as forças que interferem nas decisões político-educacionais brasileiras? Como elas interferem?

4. Que políticas de educação nacionais, na atualidade, você considera mais importantes para o trabalho da escola? Por que?
5. Estão sendo implementadas uma série de políticas de descentralização de poderes para as escolas, tendo em vista a construção da autonomia da escola. O que você acha dessas políticas?
6. Que sentido tem a autonomia escolar para você?

Questões referentes à implementação do projeto político-pedagógico

1. Os professores, especialistas, direção e pessoal de apoio planejam as atividades escolares? Com que frequência? Com que finalidade?
2. Quem coordena o planejamento e quem participa?
3. Quais as estratégias utilizadas?
4. Que tipo de suporte é oferecido para que se apropriem dos conhecimentos necessários à prática e para a execução das ações planejadas?
5. Existe um acompanhamento do planejado? Quando? Como acontece? Quem faz?
6. Que fatores auxiliam ou dificultam o planejamento das atividades e o seu desenvolvimento?
7. Os professores refletem sobre esses processos? Avaliam as suas ações? Tiram encaminhamentos para as próximas ações a partir das experiências vividas?

ANEXO B

Roteiro de observação

Ambiente físico da escola

1. Quais as características da arquitetura escolar?
2. O espaço escolar e das salas de aula é suficiente para que o trabalho educativo se desenvolva de forma adequada?
3. Quais as condições físicas e de higiene do edifício?
4. Os banheiros são limpos? Que material está disponível para os alunos nesse ambiente?
5. Existem muros ao redor da escola?
6. O prédio é acessível a deficientes físicos?
7. Quais as características do sistema de ventilação da escola e das salas de aula?
8. Como se encontra ordenado o espaço na escola como um todo?
9. Como os professores definem o seu espaço? Existem espaços considerados privados?
10. Como a escola está decorada? Quais as características dessa decoração?
11. Existem pichações na escola? De que tipo?
12. Existe equipamento audiovisual? Como se tem acesso a ele?
13. É usado freqüentemente?
14. Existe refeitório?
15. Os docentes e o pessoal auxiliar comem com os alunos?
16. Como a comida é servida? Que utensílios são utilizados pelos estudantes e pelos professores?
17. O que as pessoas falam acerca da comida?
18. De que os professores e demais funcionários conversam durante as refeições?
19. Onde se reúnem durante as refeições?

Meio socioeconômico e cultural

1. Quais são as características da comunidade em que a escola se encontra?
2. A escola atende a essa comunidade?
3. Quais as características dos terrenos que circundam a escola?
4. Qual a reputação da escola na comunidade?
5. A que as pessoas se referem quando lhe atribuem determinados adjetivos?
6. Quais os principais problemas que a escola enfrentou ao longo de sua história?
7. Como os professores e o pessoal auxiliar reagem às críticas vindas do exterior?
8. Quais os motivos que levam a escola ser criticada pelo exterior?
9. Qual a composição socioeconômico dos alunos da escola?
10. Qual o suporte econômico da escola?

Meio semântico

1. Que expressões os professores e o pessoal auxiliar utilizam para se dirigirem aos alunos? Em que tom e circunstância?
2. Refere-se aos alunos em função de características comportamentais ou psicológicas?
3. Quais os apelidos que os professores e pessoal de apoio utilizam entre si?

4. Quais as expressões que os professores utilizam para denominar atividades, objetos e locais?
5. Que palavras os professores utilizam para se referir aos colegas e ao pessoal auxiliar? Como se tratam?
6. Quais palavras ou frases são utilizadas na escola e que não tenham sido ouvidas anteriormente? Qual o seu significado? São exclusivas dessa escola?
7. Como os professores descrevem a escola?

Ambiente humano

Professores

1. De que os professores se queixam?
2. O que eles enaltecem?
3. Como explicam os fracos e os bons resultados dos estudantes?
4. Os professores fazem distinção entre o “tempo deles” e o “tempo da escola”?
5. Como definem um comportamento pouco profissional?
6. Quais os professores mais populares da escola? Porque são populares?
7. Quais os professores de quem menos se gosta na escola? Por que?

Outros profissionais

1. Quais as diferentes categorias profissionais das pessoas que trabalham na escola?
2. Quais as tarefas que os diferentes especialistas desempenham?
3. Que ações denotam o grau hierárquico das diferentes pessoas?
4. Que tipo de formação recebem os membros da escola antes de assumirem suas responsabilidades?
5. Quais as razões dadas pelas pessoas para trabalharem na escola?
6. O que as pessoas pensam sobre o seu trabalho? O que os professores, pais e administradores pensam sobre diferentes especialistas?
7. Quais os aspectos do seu trabalho que os profissionais consideram mais importantes?
8. O que os responsáveis pela vigilância e manutenção da escola consideram ser o seu trabalho?
9. Como as pessoas os caracterizam?
10. Onde eles se encontram? Sobre o que conversam?

Sistema de comunicação

1. Existem intrigas entre os colegas? De que natureza?
2. O tempo dos alunos é considerado importante ou os professores negligenciam os encontros com eles ou os fazem esperar?
3. Os professores e pessoal auxiliar levantam a voz quando falam com alguns alunos? Com quais alunos?
4. Como os professores, pessoal auxiliar e os alunos falam sobre as sextas-feiras e sobre os outros dias da semana?
5. O que falam sobre o fim dos períodos escolares?
6. As características do trabalho diferem conforme as épocas do ano?
7. Os professores e o pessoal auxiliar batem às portas antes de entrar?
8. Em que medida os professores e o pessoal auxiliar conhecem as experiências passadas dos alunos e a história familiar? Como esta informação é tratada?
9. Existe comunicação livre e aberta entre os estudantes, professores e o pessoal auxiliar?
10. Quais os tipos de atividades extracurriculares existentes? Quem participa delas?

11. Que tipo de desempenho é premiado na escola? Atlético? Acadêmico? Outros?

Administração

1. Há quanto tempo o diretor ocupa este cargo na escola e qual a opinião das pessoas acerca do diretor anterior?
2. Como os professores se comportam quando o diretor entra nas salas?
3. Como os administradores controlam o que os professores e o pessoal de apoio fazem?
4. O que os administradores definem como pouco profissional?
5. Quais os estilos dos administradores?
6. Existem reuniões onde participa toda a escola? Como são?
7. Como a administração é vista pelos professores, pelo pessoal auxiliar e pelos pais?
8. Como as turmas se movimentam pela escola?
9. Quais os horários diários, semanais e mensais da escola?
10. Até que ponto a vida diária da escola é determinada pelas necessidades dos estudantes, dos professores e do pessoal auxiliar do que pelos horários da escola?
11. Quais os regulamentos relativos a vestuários?
12. Quem utiliza os autofalantes e com que objetivo?
13. Como as turmas são organizadas? Quem decide quem vai para cada turma? Como esta decisão é feita?

Relação professor- aluno

1. Quem determina o conteúdo das atividades? Os alunos participam do planejamento das atividades?
2. Todos se dedicam à mesma atividade simultaneamente?
3. Os alunos falam uns com os outros, bem como o professor?
4. A dinâmica da turma otimiza a cooperação ou a competição?
5. Com que frequência os alunos trabalham projetos de grupo? Realizam tarefas independentes?
6. Que tipos de materiais curriculares são utilizados (textos, outros materiais de leitura, jogos)?
7. Que tipo de material didático se encontra nas paredes?
8. Como a sala de aula está organizada?
9. Os estudantes interagem entre si? São elogiados ou penalizados por essas interações?
10. Como são avaliados?
11. Em que circunstâncias são elogiados?
12. Os alunos oferecem-se rápida e voluntariamente para dar respostas nas discussões?

Pais

1. Que tipo de comunicação existe entre a escola e os pais?
2. Os pais são consultados nas decisões que afetam os seus filhos?
3. Quais as regras relativas a visitantes?
4. Como os pais participam do Conselho escolar?
5. Quantos estão normalmente presentes nas reuniões?
6. Como se lida com as queixas dos pais?
7. Que tipo de literatura ou instruções são dadas aos pais sobre a educação da escola?
8. Quais as características deste material?

9. Com que frequência os pais tem contato com a escola e quais as características desses contatos?
10. Existem programas de voluntariado? Quais as suas características? Existem conflitos entre os voluntários e as pessoas da escola?
11. Existem políticas de visitas à escola? Nos dias em que a escola se abre ao público ela se encontra caracterizada conforme um dia típico de trabalho?

Sistema de planejamento, ação, reflexão e avaliação das ações educativas

8. Os professores, especialistas, direção e pessoal de apoio planejam as atividades escolares? Com que frequência?
9. Quem coordena o planejamento e quem participa?
10. Quais as estratégias utilizadas?
11. Que tipo de suporte é oferecido para que se apropriem dos conhecimentos necessários à prática e para a execução das ações planejadas?
12. Existe um acompanhamento do planejado? Quando? Como acontece? Quem faz?
13. Que fatores auxiliam ou dificultam o planejamento das atividades e o seu desenvolvimento?
14. Os professores refletem sobre esses processos? Tiram encaminhamentos para as próximas ações a partir das experiências vividas?
15. Como é que os professores e o pessoal auxiliar avaliam o seu grau de sucesso na escola?
16. Quais os objetivos que os profissionais dizem pretender alcançar?
17. Como equacionam as suas atividades em função desses objetivos?

ANEXO C

Exemplo de mapa temático

Políticas educacionais

1 - Que forças interferem nas políticas educacionais do Brasil e RN?				
Minerva	Leonor	Alice	Letícia	Sofia
<p>140 Empréstimos levaram à imposições externas, + professores, sindicatos e políticos também se articulam.</p> <p>145 Secretária Educ. melhor escolhida. encaminham projetos.</p> <p>151 Força do povo organizado em associações cobrando.</p>	<p>86 Comprometimento c/ dívidas econ. deve interferir nas políticas pq elas são impostas como se tivessem que mostrar resultados. Ex. os ciclos, cuja aprovação automática tem causado o caos do ensino que desemboca no 5º ano.</p>	<p>27 Órgãos internacionais (BM, Bird) que cobram resultados dos empréstimos. Existe lacuna na formação do prof.</p> <p>18 Mudanças não atendem necessidade do povo.</p>	<p>130 Instâncias internacionais financeiras (BM) fazem empréstimos e o país mostra n^{os} irrealis na educação p/ mantê-los.</p> <p>128 Técnicos do MEC e da SME tomam decisões educacionais As decisões locais são a portas fechadas.</p> <p>111 Visão do governante e seus compromissos interferem nas políticas que implementa.</p>	<p>71 Vontade política dos governantes, + as políticas são condicionadas por fatores externos e econ.</p> <p>73 Pressão popular, povo ã suporta + miséria social e cultural, tem sede de democracia.</p> <p>85 Acredita no governo Lula e mostra mudanças no material e nos programas que chegam à escola.</p> <p>97 MEC, SNE, SME técnicos melhor prepar. e de todas as regiões.</p> <p>100 RN tem boa Secret., +, os técnicos de ensino distantes da escola.</p> <p>120 Pressão econômica levam SME tomar decisões erradas.</p>
2 – Quem deveria participar dessas decisões políticas?				
Minerva	Leonor	Alice	Letícia	Sofia
		<p>11 Mudanças precisam partir das bases.</p> <p>150 A sociedade e os professores ã são chamados para participarem. Sindicato é espaço de luta. CNTE quando traz discussão p/ RN, o BR todo já</p>	<p>124 O povo deveria participar das decisões: prof., diretores e técnicos juntos para se definirem as políticas</p>	

		sabe. 152 Prof. ã se compromete c/ inovações impostas.		
3 - Políticas que estão sendo implementadas consideraram importantes para o trabalho da escola				
Minerva	Leonor	Alice	Letícia	Sofia
124FUNDEB é esperança de melhora dos resultados educacionais, pois traz recursos para Educação Infantil. Esse investimento refletirá no futuro. 126 Investimento na Educação Infantil é dar chance de evolução para criança pobre.	91 Políticas de descentralização financeira, como PDE e PDDE que a escola promova as condições necessárias para aprendizagem do aluno.	33 Pol. de autonomia financeira que propiciaram ações financiadas voltadas para formação de professores. 36As políticas de autonomia financeira têm dado suporte para a pedagógica e administrativa.	138 Investimento na formação de prof. é importante para que se conscientize da necessidade de estudar, planejar, pesquisar. Eventos que SME promove ã é ideal eram necessárias medidas + consistentes como especializações.	135 PPP incentiva escola a pensar sobre seu trabalho e seus resultados 152Form. continuada da SME, apesar de solta propicia condições para analisar decisões. Prova Brasil traz elem. Para pensar o trabalho da escola. 153 PCNs apesar de criticados é uma referência e promoveu discussões.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)