

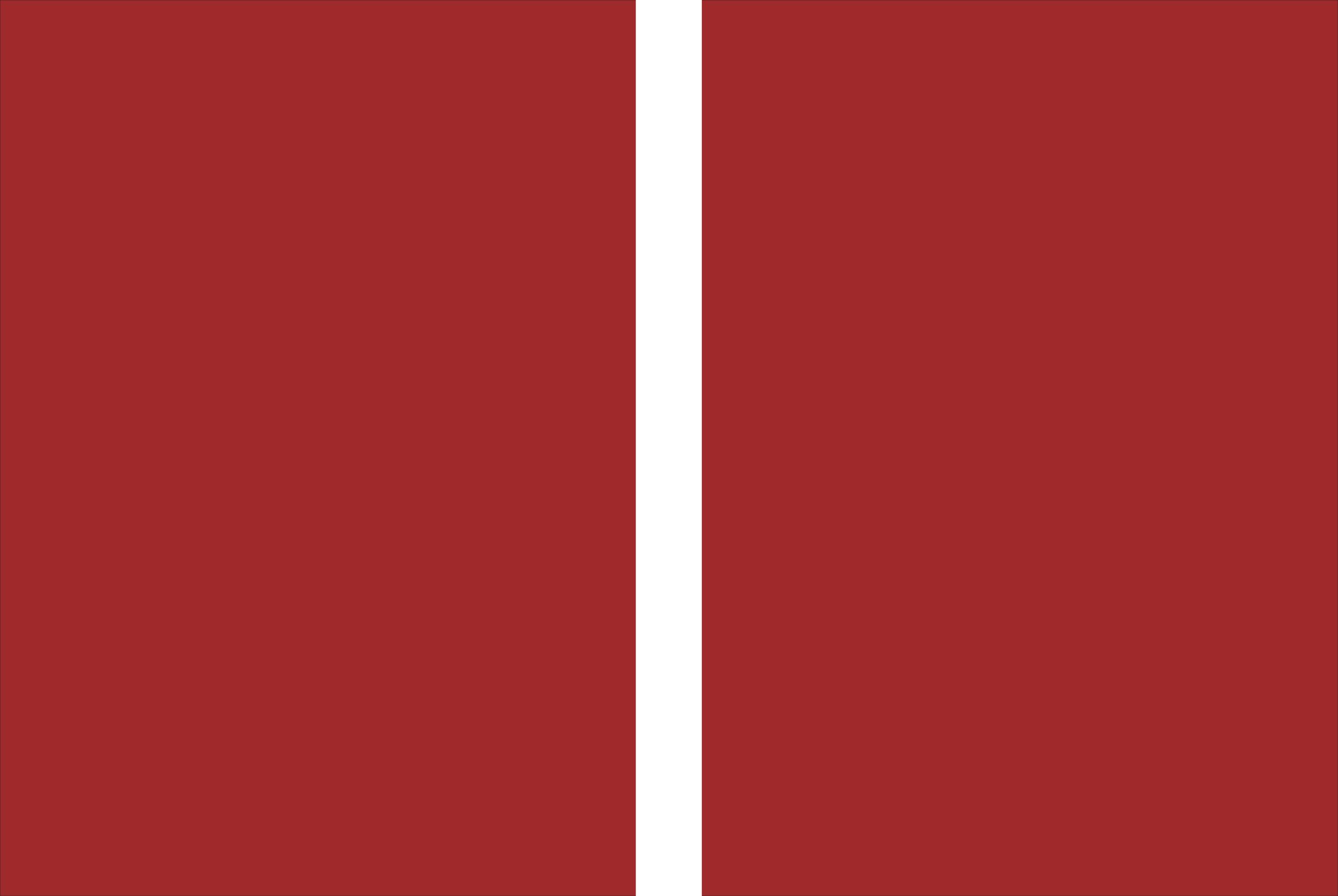
Universidade do Minho
Instituto de Educação

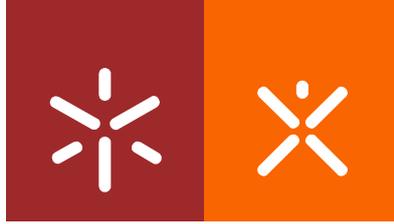
**Autonomia, Poder, Autoridade e Participação:
uma análise das práticas autônomas no quotidiano
das escolas estaduais do Rio de Janeiro no
Município de Nova Iguaçu – Brasil**

Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte

Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte

**Autonomia, Poder, Autoridade e
Participação: uma análise das práticas
autônomas no quotidiano das escolas
estaduais do Rio de Janeiro no Município
de Nova Iguaçu – Brasil**





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte

**Autonomia, Poder, Autoridade e
Participação: uma análise das práticas
autônomas no quotidiano das escolas
estaduais do Rio de Janeiro no Município
de Nova Iguaçu – Brasil**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Organização e Administração Escolar

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Leonor Lima Torres

Nome: Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte

Endereço electrónico: ilda.duarte@globo.com

Telefone: xxx(021)27677446

Número do Bilhete de Identidade: _25.8023126-DETRAN/RJ_

Título: Autonomia, Poder, Autoridade e Participação: uma análise das práticas autônomas no quotidiano das Escolas Estaduais do Rio de Janeiro no município de Nova Iguaçu-Brasil

Orientador:

Doutora Leonor Lima Tôrres

Ano de conclusão: 2012

Tese de Doutoramento: Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Organização e Administração Escolar

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 04/12/2012

Assinatura:



AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder vida e saúde para que o sonho antigo se tornasse realidade.

Ao professor Doutor Carlos Vilar Estevão que acreditou no meu potencial me conduzindo a Universidade do Minho.

A professora Doutora Leonor Lima Torres, orientadora, por quem tenho imenso respeito e amizade, sempre disponível com suas orientações precisas, apesar da distância, sempre presente.

As amigas e companheiras de trabalho Professora Doutora Ana Valéria de Figueiredo da Costa, que infindáveis vezes se disponibilizou a revisar meus textos, com paciência, sempre me incentivando na caminhada e a Professora Mestre Vera Lúcia de Sousa Neves por também ter se disponibilizado, incansavelmente, na tarefa de revisar ortograficamente.

A minha filha e companheira tão querida Thainá que acreditou na realização dessa conquista.

Ao meu companheiro de muitos anos Aloysio, que se encontra em outro plano espiritual, em outros momentos, sempre me encorajou.

Ao meu ex-aluno Anderson, incansável na formatação dos textos, compartilhando muitas madrugadas.

Aos mentores espirituais iluminando minha caminhada, dando-me sabedoria e discernimento.

Aos diretores, aos alunos, ao pessoal docente, funcionários, animadores culturais, das escolas, pela receptividade e cordial colaboração quer sejam nos inquéritos, entrevista ou esclarecimentos de alguns dados recolhidos.

Aos componentes da banca examinadora pela paciência e pela boa vontade na análise deste trabalho.

“[...] A democracia é ao mesmo tempo consenso, diversidade e conflituosidade, a democracia é um sistema complexo de organização e de civilização políticas que nutre e se nutre da autonomia de espírito dos indivíduos, da sua liberdade de opinião e de expressão, do seu civismo, que nutre e se nutre do ideal Liberdade/Igualdade/Fraternidade, o qual comporta uma conflituosidade criadora entre estes três termos inseparáveis. [...], portanto, é um sistema político complexo, no sentido de que vive de pluralidades, concorrências e antagonismos, permanecendo como comunidade.”
(Morin, 2002, p. 108).

Nota introdutória ao leitor

Esta tese faz parte de um conjunto de trabalhos acadêmicos que vêm consolidando um fazer peculiar dentro do cenário da educação mundial, qual seja a Educação a Distância. Nesse sentido, cabe esclarecer ao leitor as peculiaridades que cercam este fazer, com os condicionalismos, limitações e, sobretudo, desafios, inerentes ao desenvolvimento do mesmo. Os limites se evidenciam dada a impossibilidade de efetuar reuniões mais presenciais. As possibilidades se configuram na efetiva troca de saberes interculturais, firmando cada vez mais novas parcerias e fortalecimento de outras possíveis modalidades de processos educacionais.

Resumo

O presente estudo tem como proposta analisar as categorias poder, autoridade, autonomia e participação no cotidiano de cinco escolas (estudo de multicasos) no município de Nova Iguaçu - Estado do Rio de Janeiro - Brasil. No sentido de melhor entender as práticas e o modo de condução das escolas foi necessário uma retrospectiva histórica assentada na herança escravocrata de nossos colonizadores, apoiando-nos em reputados historiadores da educação brasileira, considerados precursores da historiografia. Os modelos teóricos que configuram a escola como organização em ação, sob um olhar sociológico — metáforas da ação do político, do cultural, do ideal democrático, dos pressupostos neoliberais e burocráticos nas relações travadas no chão das escolas —, possibilitaram um olhar mais apurado da realidade. No desenvolvimento do trabalho se procurou definir e analisar os conceitos-chave da pesquisa, ancorando-se em autores clássicos citados ao longo do trabalho e as categorias foram refletidas mediante as lentes teóricas do modelo cultural em articulação com a tipologia da participação (Tôrres, 2004; Lima, 1992), bem como outras contribuições significativas ao estudo, que nos permitiram coadunar pesquisa empírica com a teoria. Os aspectos legais desses conceitos foram abordados, na perspectiva dos encontros e desencontros de duas realidades que dialogam, quais sejam olhares sobre a educação em Portugal e no Brasil. Não houve a intenção de comparação, mas sim um olhar aproximativo de investigação entre paisagens teóricas dialógicas e que se alimentam de tempos em comum, mesmo em continentes apartados geograficamente. Trata-se de um estudo multicasos tal como define Yin (2005), no qual a fundamentação metodológica procurou unir dados quantitativos e qualitativos tendo como objeto de estudo o declarado por professores, alunos e funcionários. Utilizaram-se como instrumentos de coleta observações, análise documental, entrevistas, inquéritos- realizados por meio de várias incursões nas escolas. Após a coleta foram realizadas as análises dos dados quantitativos e qualitativos sendo que as subjetividades tiveram como um dos referenciais Bardin (2009). Organizaram-se gráficos e tabelas, do universo pesquisado, procurando demonstrar a realidade mais fidedigna e de posse desses dados se teceram os fios da rede do pensar e do fazer educação. Detectou-se, mediante os dados empíricos, que no grupo das cinco unidades escolares pesquisadas existem consensos, dissensos, autoridade, autoritarismo, participação nas diferentes vertentes, autonomia relativa, decretada e em fase de construção, e que os embates do cotidiano, entre acertos e erros, paulatinamente possibilitam criar condições de mudanças. Esses diferentes matizes possibilitaram encontrar alguns nós, os quais ao se utilizar a “metáfora da rede”, denominaram-se fragilidades e a linha deslizante entre umas e outras potencialidades. A partir dessas premissas, foram traçadas considerações finais ancoradas em dados identificados no chão das escolas e exemplifico alguns deles: as legislações educacionais a partir da Lei 9394/96, art. 13 e art. 14 no que se refere à democratização dos espaços escolares, ampliaram as relações participativas no cotidiano, haja vista, a descentralização de recursos que trouxe benefícios claros e concretos na atuação das AAE - Associação de Apoio ao Educando. A não existência da autonomia de fato, e a real situação centra-se na autonomia relativa. Existência de transparência nos atos normativos por meio da prestação de contas, e propostas de planejamento interdisciplinares; resgate dos aspectos culturais, a partir das ações dos animadores culturais com incentivo nos projetos de cidadania e na ética; comunicação fragilizada entre os segmentos, e em consequência existência de hiatos, daí a necessidade de uma melhor divulgação e socialização; a falta de potencialização na formação em serviço; a fraca atuação e visibilidade das ações do grêmio entre os discentes; a necessidade de ampliar o número de reuniões específicas com todos os segmentos da escola, - como também abrir espaços de negociação e escuta No cômputo de quatro escolas

identifico à presença da cultura diferenciadora e fragmentadora e somente em uma unidade a presença da cultura integradora (Tôrres, 2004). Quanto aos tipos de participação se alternaram em “convergente, praticada” (Lima, 1992) e a autonomia transita em “decretada, interativa, construída” (Barroso, 1996) como também os diferentes climas “autoritários e participativos” (Brunet, 1996) se alternam no cotidiano. No entanto se apreendeu que todo elenco desse cenário está preocupado com os rumos apontados pelas normatizações implantadas pela SEEDUC/RJ. Mas foi possível constatar que, em nenhum momento, os professores e a direção perderam a motivação por lutar por uma escola igualitária. E as “luzes do palco” (Santos Guerra, 2002) não se apagam; muito pelo contrário, continuam acesas e os atores em plena ação, novas cenas, novos protagonistas despontam com possibilidades de novos arranjos que certamente não serão os mesmos aqui apresentados, porém as hipóteses levantadas no decurso da pesquisa puderam ser refletidas à luz das teorias e levantar questões que podem ser instigantes em outros trabalhos.

ABSTRACT

The present study was aimed to analyze the categories of power, authority, autonomy and participation in the daily lives of five schools (multicase study) in the municipality of Nova Iguaçu - State of Rio de Janeiro - Brazil. In order to better understand the practices and way of driving schools was necessary seated in a historical heritage of our slavery settlers, relying on reputable historians of Brazilian education, considered precursors of historiography. Theoretical models that shape the school as an organization in action, in a sociological - metaphors of political action, the cultural ideal of democratic, neoliberal assumptions and bureaucratic relations locked down schools - enabled a closer look at the reality. In developing the work was attempted to define and analyze the key concepts of the research, grounding in classical authors cited throughout the paper and the categories were reflected through the lens of the theoretical model in conjunction with the cultural typology of participation (Tôrres, 2004, Lima, 1992), and as well as other significant contributions to the study, which allowed us to empirical research consistent with the theory. The legal aspects of these concepts were discussed, foreseeing the similarities and differences of two realities that dialogue, which looks to be about education in Portugal and Brazil. There was no intent to compare, but to look at approximate landscapes between theoretical research and dialogic-eating time in common, even continents apart geographically. This is a multicase study defines as Yin (2005), in which the methodological foundation sought to unite quantitative and qualitative data as having stated the object of study by faculty, students and staff. Were used as tools for collecting observations, document analysis, interviews, surveys, questionnaires conducted through several incursions schools. After the collection a thorough analyzes were performed using quantitative and qualitative data and the subjectivities that had as one of the benchmarks Bardin (2009). They organized tables and charts, the group studied the reality show looking for more reliable and possession of this cast, if this network wove the threads of thinking and doing education. Was detected through empirical data, that the group of five school units are surveyed consensus, dissent, authority, authoritarianism, participation in different types, relative autonomy, and enacted under construction, and the everyday struggles between hits errors and gradually create conditions allow changes. These different shades allowed us to find some who, using the "metaphor of the network", called up weaknesses and the line between a slider and another potential. From these premises, closing remarks were drawn anchored in the ground data identified the schools and I quote some of them: educational laws from the Law 9394/96, art. 13 and Art.14 with regard to the democratization of school spaces, expanded participatory relations in everyday life, considering the decentralization of resources brought clear and concrete benefits through the AAE-Association of Student Assistance. The absence of de facto autonomy and the real situation is of relative autonomy. Existence of transparency in regulatory acts through accountability, and interdisciplinary planning proposals; rescue of cultural aspects, through the actions of encouraging cultural projects with encouraging citizenship and ethics; weakened communication between the segments, and consequently there is no gaps, hence the need for better dissemination and socialization, lack of empowerment in in-service training, the poor performance and visibility of the actions of the union between the students, the need to expand the number of specific meetings with all segments of the school, - as well as open spaces for negotiation and listening In the computation of four schools identified the presence of differentiating and fragmenting culture and only one unit in the presence of culture integrator (Tôrres, 2004). As for the types of participation alternated in "convergent practiced" (Lima, 1992) and autonomy in transit "decreed, interactive, built" (Barroso,

1996) as well as the different climates "authoritarian and participatory" (Brunet, 1996) is alternate on a daily basis. However if they seized all cast this scenario is concerned with the direction indicated by the norms established by SEEDUC / RJ. But it was found that in no time, teachers and direction lost the motivation to fight for an egalitarian school. And the "stage lights" (Santos Guerra, 2002) do not go out much to the contrary, still lit and the actors in full action, new scenes, new players emerge with potential new arrangements that certainly will not be the same as presented here. But the assumptions made during the research could be reflected in the light of theories and raise questions that can be exciting for other jobs.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	01
Capítulo I: Origem dos Espaços Democráticos: Um Legado Histórico.....	11
1. Um olhar sobre a história para repensar os caminhos trilhados.....	13
1.1 - A Efervescência do pensamento brasileiro.....	18
1.2- O período ditatorial.....	24
2. Os movimentos sociais inferindo na realidade.....	29
Capítulo II: Fio de Ariadne: (Re) Construindo Práticas Participativas do Autoritarismo à Autoridade.....	33
1. Autoritarismo e Autoridade: Reflexões dos princípios que se entrelaçam no universo escolar.....	35
1.1. Participação: Conceito inerente ao pensar e fazer democracia.....	44
1.2. Democracia e seus significados.....	46
1.3. Participação: o olhar de autores que refletem e dialogam sobre o conceito.....	50
1.4. Digressões sobre o pensar participativo.....	54
1.5. Autonomia, seus significados e aplicabilidade.....	61
1.5.1. Princípios da autonomia: aspectos legais.....	67
2-Encontros e desencontros: duas realidades distintas que se entrecruzam no cotidiano.....	72
Capítulo III: A escola como organização social: transcendendo o instituído, dando origem a um novo fazer através da cultura vivenciada no cotidiano.....	85
1. Concepções e modelos teóricos que configuram a escola, como uma organização em ação.....	87
1.1. O Quotidiano e suas inter-relações em constante construção.....	89
1.2. Aprofundando o olhar: o viés ou pressupostos sociológicos.....	93
1.3. Modelo Político.....	98
1.4. Modelo de ambiguidade.....	100
1.5. Modelo Cultural.....	103

1.6. Modelo democrático.....	110
1.7. Modelo Neo-Institucional.....	113
1.8. Modelo Burocrático.....	116
1.9. Esboço do Modelo Analítico.....	118
Capítulo IV: Pressupostos metodológicos.....	123
1. Démarche metodológica e operacionalização dos objetivos da pesquisa.....	131
2. Passos utilizados na investigação.....	138
2.1. Observação.....	139
2.2. Entrevistas.....	140
2.3. Questionários.....	142
2.4. Análise Documental.....	143
3. O Cenário: Identificando o terreno de estudo.....	144
3.1. Histórias oficiais: caracterização.....	146
3.1.1 Escola Regular A.....	146
3.1.2. Escola Regular B.....	147
3.1.3. Escola Rural.....	149
3.1.4. Centro Integrado de Educação Pública-história.....	150
3.1.4.1. Centro de Educação Pública: CIEP A.....	151
3.1.4.2. Centro de Educação Pública: CIEP B.....	153
Capítulo V: Poder, autoridade, participação e autonomia no quotidiano escolar: um estudo multicase em cinco escolas do município de Nova Iguaçu.....	155
1. Caracterização do grupo de professores: considerações sociológicas a respeito dos docentes inquiridos.....	159
2. Caracterização do grupo de funcionários: Considerações sociológicas a respeito dos funcionários inquiridos.....	174
3. Caracterização do grupo de alunos: Considerações sociológicas a respeito dos alunos inquiridos.....	183
4. Síntese das análises empíricas: tentativa de configurar a realidade dos cenários.....	199

4.1. Escola Regular A. Na busca da identidade: cultura em construção	199
4.1.1. Professores.....	199
4.1.2. Funcionários.....	200
4.1.3. Alunos.....	201
4.2. Escola regular B. Do tradicional ao atual: autoridade reconhecida e construída.....	202
4.2.1. Professores.....	202
4.2.2. Funcionários.....	203
4.2.3. Alunos.....	203
4.3. Escola Rural. Uma cultura consolidada	204
4.3.1. Professores.....	204
4.3.2. Funcionários.....	205
4.3.3. Alunos.....	206
4.4. CIEP A. Resgatando a história através de uma cultura reedificada.....	206
4.4.1. Professores.....	206
4.4.2. Funcionários.....	207
4.4.3 Alunos.....	208
4.5. CIEP B. História de lutas sociais: uma cultura de conquistas – prática comunitária.....	209
4.5.1. Professores.....	209
4.5.2. Funcionários.....	210
4.5.3. Alunos.....	211
Capítulo VI : Tecendo a rede.....	213
1. Bloco 1.....	216
1.1. Participação.....	216
2. Bloco 2.....	217
2.1. Autoridade e poder.....	217

2. Bloco 3.....	219
3.1. Autonomia.....	219
4. Singularidades determinantes na configuração do cenário.....	220
4.1. Escola Regular A.....	220
4.1.1. Objetivos Gerais	220
4.1.2. Participação.....	222
4.1.3. Autoridade e Poder.....	222
4.1.4. Autonomia.....	223
4.2. Escola Regular B.....	224
4.2.1. Objetivos Gerais.....	224
4.2.2. Participação.....	226
4.2.3. Autoridade e Poder.....	226
4.2.4. Autonomia.....	227
4.3. Escola Rural.....	228
4.3.1. Objetivos Gerais.....	228
4.3.2. Participação.....	230
4.3.3. Autoridade e poder.....	230
4.3.4. Autonomia.....	231
4.4. CIEP A.....	232
4.4.1. Objetivos Gerais.....	232
4.4.2. Participação.....	235
4.4.3. Autoridade e poder.....	236
4.4.4. Autonomia.....	237
4.5. CIEP B.....	238
4.5.1. Objetivos Gerais.....	238
4.5.2. Objetivos Específicos.....	238

4.5.3. Participação.....	239
4.5.4. Autoridade e poder.....	240
4.5.5. Autonomia.....	242
5. Trajetória do cotidiano no olhar do pesquisador.....	243
Considerações Finais.....	245
Referências Bibliográficas.....	253
1. Livros e artigos consultados.....	255
2. Legislação Consultada.....	267
3. Outras Fontes	267
4. Fontes Consultadas na escola.....	268
APÊNDICES	269
Apêndice N° 1: Questionário alunos.....	271
Apêndice N° 2: Questionário funcionários.....	272
Apêndice N° 3: Questionário professores.....	273
Apêndice N° 4: Entrevista com o diretor da escola regular A.....	274
Apêndice N° 5: Entrevista com o animador da escola regular A.....	275
Apêndice N° 6: Entrevista com o diretor da escola regular B.....	276
Apêndice N° 7: Entrevista com o animador da escola regular B.....	277
Apêndice N° 8: Entrevista com o diretor da escola rural.....	278
Apêndice N° 9: Entrevista com o animador da escola rural.....	279
Apêndice N° 10: Entrevista com o diretor da CIEP A.....	280
Apêndice N° 11: Entrevista com o animador CIEP A.....	282
Apêndice N° 12: Entrevista com o diretor da CIEP B.....	284
Apêndice N° 13: Entrevista com o animador CIEP B.....	285
Apêndice N° 14.1 – Fotos da escola regular A.....	287
Apêndice N° 14.2 – Fotos da escola regular A.....	288

Apêndice N° 15.1 – Fotos da escola regular B.....	289
Apêndice N° 15.2 – Fotos da escola regular B.....	290
Apêndice N° 16.1 – Fotos da escola rural.....	291
Apêndice N° 16.2 – Fotos da escola rural.....	292
Apêndice N° 17.1 – Fotos do CIEP A.....	293
Apêndice N° 17.2 – Fotos do CIEP A.....	294
Apêndice N° 18.1 – Fotos do CIEP B.....	295
Apêndice N° 18.2 – Fotos do CIEP B.....	296

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tipologia da participação na organização escolar.....	58
Figura 2. Diagrama de Atividades de resolução de Problemas (“Puzzle-solving activities”).....	96
Figura 3. Modo de funcionamento díptico da escola como organização.....	102
Figura 4. Elementos da cultura organizacional.....	105

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização do período educacional 1931-1942.....	22
Quadro 2. Explicativo da Lei 4024/61.....	23
Quadro 3. Democraticidade e suas formas.....	59
Quadro 4. Tipos e graus de participação.....	59
Quadro 5. Tipologia das respostas institucionais às pressões / expectativas ambientais..	115
Quadro 6. Conceitual de Weber	117
Quadro 7. Objetivos traçados na investigação.....	120
Quadro 8. Hipóteses.....	126
Quadro 9. Relação hipótese – inquérito professores.....	132
Quadro 9.1. Relação hipótese – inquérito funcionários.....	133
Quadro 9.2. Relação hipótese – inquérito alunos.....	134
Quadro 10. Relação objetivo – inquérito professores.....	135
Quadro 10.1. Relação objetivo – inquérito funcionários.....	136
Quadro 10.2. Relação objetivo – inquérito alunos.....	137
Quadro 11. Distribuição do N da pesquisa.....	143
Quadro 12. Demonstrativo do Número de Alunos por segmento atendido.....	146
Quadro 13. Demonstrativo do Número de professores e funcionários.....	146
Quadros correspondentes aos inquéritos dos professores	
Quadro 14. Expressões comuns declaradas. Descentralização de Recursos.....	162
Quadro 15. Expressões comuns declaradas. Participação no PPP.....	163
Quadro 16. Expressões comuns declaradas-Espaços de convivência.....	165
Quadro 17. Expressões comuns declaradas. Participação nas reuniões.....	166
Quadro 18. Expressões comuns declaradas. Relações Interpessoais.....	168
Quadro 19. Expressões comuns declaradas. Espaços de Autonomia.....	169
Quadro 20. Expressões comuns declaradas. Determinação SEEDUC/RJ.....	171
Quadro 21. Expressões comuns declaradas. Barreiras/convívio/democrático-Professores.....	172
Quadros correspondentes aos inquéritos dos funcionários	
Quadro 22. Expressões comuns declaradas. Espaços de Encontro Funcionários.....	178
Quadro 23. Expressões comuns declaradas/quantitativo. Participação.....	183
Quadros correspondentes aos inquéritos dos professores	
Quadro 24. Expressões comuns declaradas/positivas e negativas.....	185

Quadro 25. Expressões comuns declaradas. Colocar suas ideias e fazer valer seus direitos.....	187
Quadro 26. Projetos desenvolvidos.	197
Quadro 27. Síntese das categorias em análises/Classificação/Modelo cultural.....	247
Quadro 28. Fragilidades e Potencialidades identificadas no chão das escolas pesquisadas.....	247

ÍNDICE DE TABELAS

Tabelas correspondentes aos inquéritos dos professores

Tabela n. 01. Idade e tempo de serviços dos respondentes / professores.....	160
Tabela n. 02. Formação acadêmica dos respondentes.....	160
Tabela n.03. Tempo de serviço, formação acadêmica e tempo de atuação na direção.....	160
Tabela n. 04. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Descentralização de Recursos.....	162
Tabela n. 05. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Participação no PPP.....	163
Tabela n. 06. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Espaço de convivência.....	164
Tabela n. 07. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta-Participação nas Reuniões.....	166
Tabela n. 08. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Relações interpessoais.....	168
Tabela n. 09. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta-Espaços de Autonomia.....	169
Tabela n. 10. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta-Determinações SEEDUC/RJ..	170
Tabela n. 11. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Barreiras/Convívio/democrático.....	172
Tabela n. 12. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Articulação escola comunidade.....	173

Tabelas correspondentes aos inquéritos dos funcionários

Tabela n. 13. Idade Funcionários.....	175
Tabela n. 14. Escolaridade / Regime de Trabalho-Funcionários.....	175
Tabela n. 15. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta-Valer direitos-Funcionários....	176
Tabela n. 16. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta-Determinações da SEEDUC/RJ-Funcionários.....	177
Tabela n. 17. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta-Espaços de encontro-Funcionários.....	177
Tabela n. 18. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta-articulação / Comunidade-Funcionários.....	178
Tabela n. 19. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta-Relação existente entre direção/professores/funcionários.....	179
Tabela n.20. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta-Acesso prestação de contas-Funcionários.....	180
Tabela n. 21. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta-reuniões de prestação de contas-Funcionários.....	181
Tabela n. 22. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta-participação planejamento anual- Funcionários.....	182
Tabela n. 23. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Participação.....	182

Tabelas correspondentes aos inquéritos dos alunos

Tabela n. 24. Total de alunos pesquisados.....	184
Tabela n. 25. Idade / Média de Idade dos alunos.....	184
Tabela n. 26. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Criação do grêmio escolar?...	185
Tabela n. 27. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Colocar suas ideias e fazer valer seus direitos.....	187
Tabela n. 28. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Atividades em sala de aula.....	188
Tabela n. 29. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Tem chance de trabalhar sozinho ou em grupo.....	190
Tabela n. 30. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Convidado a participar de reuniões da Associação.....	191
Tabela n. 31. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. A escola se preocupa em desenvolver projetos que trabalham a cidadania e a ética.....	193
Tabela n. 32. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Tipo de relação existente entre você, direção, professores e funcionários.....	194
Tabela n. 33. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Espaço de convivência.....	196
Tabela n. 34. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Ação, na sua escola, que incentive a formação da cidadania?.....	197
Tabela n. 35. Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Articulação escola e comunidade.....	198

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráficos correspondentes aos inquéritos dos professores

Gráfico n. 1. A partir da descentralização dos recursos financeiros a escola assumiu novo perfil?.....	161
Gráfico n. 2. A participação da construção do PPP ocorre de forma espontânea ou obrigatória? Como você considera desejável essa participação.....	163
Gráfico n. 3. A escola propicia espaços de convivência?.....	164
Gráfico n. 4. Os pais participam de reuniões escolares. Qual o fator dessa participação?..	166
Gráfico n. 5. As relações interpessoais entre direção e professores induzem a um fazer cotidiano baseados na submissão ou na relação democrática.....	167
Gráfico n. 6. Existem espaços de autonomia na sua escola? Sim/não. No caso de afirmativa exemplificar uma experiência.....	169
Gráfico n. 7. Como as determinações vindas da secretaria são repassadas aos professores? De forma autoritária sem questionamentos ou através do diálogo?.....	170
Gráfico n. 8. Constata barreiras ao convívio democrático em sua escola? Em caso de afirmativo ou negativo, justifique.....	171
Gráfico n. 9. A escola realiza articulação escola e comunidade? De que forma? Se necessário, assinalar mais de uma alternativa.....	173

Gráficos correspondentes aos inquéritos dos funcionários

Gráfico n. 10. Você tem a chance de colocar suas ideias e fazer valer seus direitos?.....	175
Gráfico n. 11. Como as determinações vindas da secretaria são repassadas aos funcionários, de forma autoritária ou permitem diálogo?.....	176
Gráfico n. 12. A escola propicia espaços de encontro entre funcionários, professores e equipe administrativa.....	177
Gráfico n. 13. A escola realiza articulação com a comunidade? De que forma?.....	178
Gráfico n. 14. Como é o tipo de relação existente entre direção, professores e os funcionários?.....	179
Gráfico n. 15. Acesso à prestação de contas da escola.....	180
Gráfico n. 16. Há reuniões de prestação de contas?.....	181
Gráfico n. 17. Participação do planejamento anual.....	182
Gráfico n. 18. Como ocorre sua participação.....	182

Gráficos correspondentes aos inquéritos alunos

Gráfico n. 19. A criação do grêmio em sua unidade escolar ampliou a participação dos alunos nos assuntos da escola?.....	185
Gráfico n. 20. Você tem chance de colocar suas ideias e fazer valer seus direitos?.....	187
Gráfico n. 21. Como são avaliadas as atividades em sala de aula?.....	188
Gráfico n. 22. Você tem mais chance de trabalhar, sozinho ou em grupo?.....	189
Gráfico n. 23. Você já foi convidado a participar de reuniões da Associação de Pais e Professores?.....	191
Gráfico n. 24. Sua escola se preocupa em desenvolver projetos que trabalham a cidadania e a ética? Se possível, cite pelo menos um?.....	192
Gráfico n. 25. Como é o tipo de relação existente entre você, direção, professores e funcionários?.....	194
Gráfico n. 26. A escola propicia espaço de convivência?.....	196
Gráfico n. 27. Você identifica alguma ação, na sua escola, que incentive a formação da cidadania?.....	196
Gráfico n. 28. A escola realiza articulação escola e comunidade? De que forma? Se necessário, assinalar mais de uma alternativa.....	198

ANEXOS	297
Anexo N° 1: Termo de compromisso.....	299
Anexo N° 2: Ata do conselho de classe.....	300
Anexo N° 3: Relatório Bimestral – SGE – EJA.....	301
Anexo N° 4: Relatório bimestral – SGE.....	303
Anexo N° 5: Ficha de observações complementares.....	304
Anexo N° 6: Relatório de avaliação.....	305
Anexo N° 7: Relação de cadastro de fornecedores.....	306
Anexo N° 8: Cadastro de fornecedores do programa de alimentação escolar.....	307
Anexo N° 9: Planejamento quinzenal.....	308
Anexo N° 10: Normas de convivência.....	309
Anexo N° 11: Modelo de autorização.....	315

Lista de siglas e abreviaturas

- AAE – Associação de Apoio ao Educando
- CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
- DRT – Delegacia Regional do Trabalho
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Básico
- FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- GIDE – Gestão Integrada da Escola
- GLP – Gratificação por Lotação Provisória de Professores
- GP – Ginásio Público
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IGT – Integrante Grupo de Trabalho
- ISEB – Instituto Superior de Estudos Pedagógicos
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- SEEDUC/RJ – Secretaria do Estado de Educação e Cultura / Rio de Janeiro
- SESI – Serviço Social da Indústria
- SGE – Secretaria de Gestão Escolar
- SEMASPV – Secretaria Municipal de Assistência Social e Prevenção da Violência

INTRODUÇÃO

“Parece uma conquista impossível a muitos perceber que são os próprios homens que criam instituições e que é por isso que eles podem repeti-las, empobrecê-las, enriquecê-las. Podem até mesmo modificá-las radicalmente, a partir de um projeto que seja fruto do pensamento e da vontade de cada um e constituído sob o critério da reflexão e do desejo de todos” (Lara, 1987, p.23).

As relações de poder e autoridade e os processos de autonomia e participação transitam no espaço escolar, interligados à organização interna e ao processo da gestão. Indubitavelmente, essas relações direcionam as formas de convivência, quer sejam tradicionais presas ao mando-subordinação, o que centraliza decisões, planejamento prévios, normas rígidas, quer sejam participativas, com destaque para a atuação dos elementos internos no processo organizacional, enfatizando as relações humanas e a interação de todos nas decisões para se atingir com êxito os objetivos consensuais da escola.

Esta dicotomia se constituiu em uma cultura organizacional, levando em consideração os aspectos humanos de que são formados, o que delineia sua identidade. Dessa forma, entende-se que a estrutura escolar é parte de um arcabouço mais amplo, ou seja, é constituída por vários elementos que a condicionam e a integram aos aspectos históricos, aos ideológicos, aos sociológicos e aos psicológicos. Daí o pensamento de Sarmiento (1997, p.95) ao afirmar que,

“[...] a cultura organizacional das escolas é mesmo a única variável que permite entender como se realiza a unidade organizacional, dada a fragilidade de suas diversas articulações: são os símbolos e os mitos, de uma maneira geral processos partilhados de significação que garantem as escolas não apenas credibilidade e legitimação [...] mas a idéia de unidade, que as permita diferenciar de outras organizações sociais, a nível de cada estabelecimento de ensino, de outras escolas [...]”

É de conhecimento público que as práticas participativas tomaram impulso a partir da redemocratização do país, e direcionou os movimentos sociais do Brasil, então emergentes no período ditatorial (1964-1988) e vem a ser um desdobramento de pulsões democráticas colocados em evidência com o advento do *Welfare State*, o que proporcionou conquistas sociais á população. E, no aspecto político, um ganho em termos de representatividade e melhorias dos grupos sociais organizados do governo.

No campo educacional, esse ideário trouxe um germinar de espaços mais participativos no processo da gestão e tornou-se uma necessidade premente e presente em decorrência dos grupos comunitários que fazem parte do coletivo da escola. Participação,

segundo Demo (1996, p.82), “é um processo imorredouro de conquistas”. Como processo é lento e gradual, que demanda paciência e persistência no sentido de que o ideário participativo seja de fato levado a termo no cotidiano, não se resumindo a assembleísmos, a ratificar decisões previamente estabelecidas. Este também sugere novas formas de condução dos processos pedagógicos, novos compromissos e consequentes mudanças no processo educativo. Nesse sentido, autonomia vem ser a efetivação prática da participação nas escolas e, a descentralização do poder oportuniza a comunidade escolar se fazer presente de fato e de direito no cotidiano.

O presente estudo tem como abordagem a unidade escolar, suas especificidades, bem como as atividades realizadas no âmbito da organização, com o objetivo de conhecer seu modelo interno de organização e funcionamento, assim como as concepções compartilhadas pelo grupo que transitam no cotidiano e que formam o “ethos” da escola. A relação estreita entre a cultura da escola e sua organização interna, o estilo de gestão, a relação dos professores, a organização dos horários e os procedimentos de promoção são fatores essenciais para entender as relações sociais que emergem deste espaço.

Neste sentido, o cotidiano escolar surge como pano de fundo ao desvelar esta cultura, ao assumir um papel chave na condução das mudanças introduzidas no interior das escolas. A partir da LDB 9394/96¹, as unidades escolares se viram diante do desafio e compromisso de atender aos ditames legais que em seus artigos 13º, 14º, 15º apregoam criação do conselho escola-comunidade, tendo como, função precípua decidir, em conjunto com a direção, os destinos e aplicabilidade das verbas recebidas, assim como o compromisso coletivo de todos os atores sociais que compõem este espaço na elaboração do projeto político pedagógico, como também a obrigatoriedade da constituição do processo eleitoral, ou seja, a escolha do gestor por seus pares.

Paralelamente ao preceito Federal, o governo do Estado do Rio de Janeiro por meio da SEEDUC², já havia, na década de 1970, criado mecanismos e resoluções com critérios para escolha de diretor com objetivo de aprimorar o regulamento, após a LDB 9394/96, processo este que ocorre até os dias atuais. Concomitantemente, a resolução criou portarias, ao instituir a obrigatoriedade da instituição da criação dos grêmios escolares, dos conselhos de pais e professores, ao dar-lhes voz e voto no processo de decisão. Recentemente foram regulamentadas várias normatizações em relação à elaboração do

¹ Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Fixa às diretrizes para o funcionamento da Educação Básica.

² SEEDUC/RJ – Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

plano gestor, a direcionar os procedimentos, em relação aos recursos advindos do governo federal em consonância com a comunidade que deverá fazer parte da Associação de Apoio à Escola (AAE), assentado no diálogo, na busca de soluções das questões que envolvam o processo pedagógico administrativo-financeiro.

Tais medidas vieram modificar e institucionalizar as práticas gestoras quotidianas, até então pautada por hábitos tradicionais; no entanto, não conferiu garantias de funcionamento efetivo, no seio das escolas e nos reporta ao pensamento que “os lírios não nascem das leis” (Drummond, 1945), o que significa dizer que é preciso querer, desejar mudanças para instaurar um novo paradigma educacional, assim expressado por Tôrres (2005, p. 438): [...] “o comportamento humano passa a ser concebido como investido de margens relativas de autonomia, relativamente às quais pode desenvolver criativamente lógicas de ação”.

Entende-se que esta relatividade (desejos) induz os atores sociais a utilizarem a autonomia a reconstruir novas formas de poder ou cristalizar as já existentes. Neste sentido, o estudo de como o poder e autoridade se estabelece e se relacionam no quotidiano, torna-se vital para entender como ocorre a descentralização das decisões e qual o modelo de gestão que melhor se coaduna ao fazer participacionista e autonomista no cenário escolar.

Para tanto, se faz necessário buscar o compromisso da comunidade, ao se trabalhar com valores e conhecimentos indispensáveis nesta missão que é congrega a coletividade, com a clareza de que não é fácil, mas é desejo de todos, o que exige do gestor uma nova reorganização nos espaços escolares, para atender aos preceitos legais como também contemplar os anseios democráticos da comunidade.

Na condição de uma instituição social, cada escola desenvolve ritos e práticas exercidas pelos atores que, no interior, ou mesmo no seu entorno, desempenham papéis e funções distintas: grupos de gestores, de professores, de alunos, de funcionários, de pais e da comunidade. De um lado, esses ritos e práticas possuem uma direta vinculação com a história da escola, com as características da comunidade em que se insere, com as formas de percepção da realidade dos que a constroem e das relações que estabelecem entre si. De outro lado, é a institucionalização das práticas que torna a escola uma instituição social, forjando as regras pelas quais ela exerce os seus papéis, aí está à riqueza do estudo que possibilita identificar esta realidade.

Neste sentido, a pesquisa procurou desvelar como as medidas de descentralização e de autonomização das escolas estaduais do município de Nova Iguaçu ocorrem no cotidiano e como a gestão convive com o compartilhamento do poder e, conseqüente, espaços de convivência, no qual os consensos e dissensos fazem parte do processo democrático, sendo as temáticas relacionadas aos fios condutores da presente investigação.

A partir da premissa que a escola é um espaço de criação e de recriação e que a cultura organizacional é permeada de variáveis e fatores que se alternam, e não se pode concebê-la como estática, daí o olhar de que “não se constitui como um mero reflexo da ordem organizacional representa antes um processo de construção dinâmica mediatizada por um conjunto de fatores de que a estrutura faz parte” (Torres, 2005, p. 439).

Esses fatores estruturais, sociais, econômicos, políticos se interligam e dão formas novas, lógicas de pensar e de agir que remetem para a autonomia de decisões, quer seja no campo pedagógico, no administrativo ou no financeiro.

Nesta linha de pensamento, a relação sociedade-escola está intimamente ligada aos processos históricos da sociedade, a repercutir os dinamismos, os anseios e as demandas desta última. Daí o momento vivido pelas escolas estaduais estarem passando ora por concretudes das ações governamentais, ora por instabilidades próprias do processo democrático, favorecendo no ideário da comunidade distorções do real significado da autonomia e de sua efetivação nos espaços democráticos. No caso específico do espaço escolar, a gestão democrática oportuniza o diálogo e a participação. Em conseqüência, a delegação das ações entre os pares, a comunicação e a socialização das informações no cotidiano, assim como a divisão das responsabilidades e o poder partilhado por todos os interessados se tornam coparticipes.

Parafraseando Freire (1994), os atores se tornam sujeitos da sua própria história, ao construir um mundo melhor no qual todos têm oportunidades equitativamente, para melhor viver em sociedade numa atividade produtora que seja de bens materiais como também morais.

A partir desse entendimento, ao focar a análise da lente cultural com as perspectivas “integradora, fragmentadora, diferenciadora” (Tôrres, 2004) e os tipos de participação (Lima, 1992), pode-se desnudar a forma como os atores da escola se relacionam, no esforço da busca permanente da efetivação da democracia, quando atende as crescentes mudanças da sociedade que direciona o homem, cada vez mais, a pensar

coletivamente, se sentirem como membros de um grupo, substituindo a indiferença pela consciência crítica.

Diante dos princípios mencionados, o que se deseja investigar é: como as práticas autônomas no cotidiano escolar possibilitam uma vivência democrática? A partir da questão se fez necessário identificar o grau de importância da participação no processo administrativo pedagógico: como a comunidade escolar vivencia as transformações ocorridas no interior das escolas a partir da descentralização do poder?

Para analisar a outra questão ligada ao tema ainda se necessitou saber: qual a contribuição efetiva da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico (estabelecimento de prioridades)?

É preciso coexistir espaços de liberdade, de vez e voz, por isso também investigar como os conselhos escolares interferem diretamente no fazer pedagógico-administrativo? Até onde a autonomia favorece a criação de uma escola que se prima por princípios éticos e participativos no processo de ensino ao enfatizar a qualidade? Como ocorrem as relações de autoridade/poder no espaço “dito” democrático?

A partir destes questionamentos, o cotidiano escolar foi analisado à luz de uma proposta emancipadora, fundamentando numa teoria da ética com base nos princípios da democracia, da solidariedade e da esperança, tendo como protagonista os atores sociais, e como fio condutor a análise das práticas autônomas (avanços – retrocessos) e as variáveis que interferem neste processo.

Para a análise dos dados recorri a autores tais como Blau e Scott (1970), Nóvoa (1992), Brunet (1996), Lima (1992, 1998, 2003), Sarmiento (1994), Estevão (1996), Litterer (1977), Sá (2011), Barroso (1996), Costa (1996), Morgan (1996), Tôrres (1996), Weber (1979) e outros autores igualmente significativos no trabalho que concebem a escola como uma organização social, suas lógicas de ações interativas e dinâmicas e os atores que convivem nesses espaços movidos pela cultura e sujeitos à influências do ambiente numa ótica crítica e política.

Com base nessa premissa, o pressuposto metodológico do presente estudo se alicerçou em três pilares na seguinte ordem: primeiramente a recolha dos dados, no enfoque etnográfico que André (2008, p.25) denominou do “tipo etnográfico”, que complementou/conjugou a percepção do todo, o que possibilitou a pesquisa de campo mediante as observações não participante, as entrevistas, as análises documentais e os questionários. O segundo pilar é a análise dos inquéritos dos respondentes analisados à luz

da proposta de Bardin (2009), e seguido do terceiro pilar, o modo fenomenológico hermenêutico com critérios que forneceu subsídios para validar as análises da empiria.

A par desse entendimento passo os dados descritivos para uma análise interpretativa/ analítica de teor quantiquantitativa que, no primeiro momento, é realizada no documento norteador das ações das escolas - projeto político pedagógico. Tomando essa arquitetura metodológica por base, a tese em questão propõe o estudo de caso (Gil, 1991). No entanto, como a proposta não se limita a um único caso, mas a um conjunto de cinco escolas pré-selecionadas — daí seu enquadramento em multicaseos (Yin, 2001), de maneira que a ênfase se foca na qualidade dos fenômenos, muito mais do que em sua comparação uns com os outros. A opção por esse caminho traz a abrangência da análise dos dados coletados, o que permite um olhar mais amplo e, por que não dizer completo da realidade pesquisada. A escolha das escolas obedeceu ao critério de localidades diferenciadas do município, como também a história de formação desses bairros.

A tese encontra-se assim organizada: no capítulo primeiro apresentamos o percurso histórico e sociopolítico do país, o tipo de educação trazida pelos jesuítas, que foi um marco na educação, cujos ensinamentos estavam centrados na severa disciplina e obediência, passando pela República, Estado Novo, período ditatorial de 1964 a 1988, procurando trazer para os dias atuais, com idas e vindas do processo democrático em relação ao sistema escolar brasileiro.

O objetivo central do capítulo em questão é apresentar uma retrospectiva histórica, no sentido de estabelecer uma base para que se possa melhor entender as práticas atuais. Assim ao se falar de espaço democrático, se fez necessária uma digressão histórica à origem das escolas no Brasil, para melhor compreender as práticas pedagógicas – administrativas do cotidiano em sua forma tradicional – autoritária. Nossa própria formação sociopolítica determinou as formas de organização educativa, trazendo na bagagem as marcas de uma colonização escravocrata e fundada na herança da terra latifundiária. Os principais autores nos quais alicerço o percurso histórico apresentado são Freire G (1987), Teixeira (1958), Azevedo (1964), Freyre (1992), entre outros.

Tal qual o “fio de Ariadne”, no capítulo segundo, busco (re) construir práticas participativas do autoritarismo à autoridade, ao trazer reflexões dos princípios entrelaçados no universo escolar, tais como autoritarismo e autoridade. Discuto, nessa parte, as ambiguidades existentes sobre o tema que refletem a diversidade de hábitos, de atitudes e das concepções educacionais da sociedade brasileira. Também se mantém sobre o foco do

debate que o poder e a autonomia não são privilégios de determinados grupos e estão contidos nas diferentes classes sociais, nos discursos e nas ações que permeiam o cotidiano passado e presente. O indivíduo está sempre mais disposto a exercer do que a se submeter a ele, o poder não é uma unidade global e sim uma prática social que, dependendo do momento e dos determinantes, assume diferentes formas.

Os autores Tocquville (1962) Foucault (1984), Randolph (1985), Althusser (1979), Bourdieu (1992), Gadotti (1993; 2000), Arendt (2001), Lima (2009, 2003, 1992,1996), Demo (1996, 1993,1991), e outros subsidiaram as reflexões para uma melhor compreensão da visão dos atores sobre os princípios de participação, democracia e autonomia. Também possibilitaram identificar o exercício da autoridade com a exacerbação dando lugar ao autoritarismo que quotidianamente se estabelecem no cenário escolar.

No capítulo terceiro, abordo as teorias da escola enquanto organização social, ao buscar transcender o instituído, dando origem a um novo fazer mediante a cultura vivenciada no cotidiano. Apresento concepções e modelos teóricos que configuram a escola, como uma organização em ação, definindo e conceituando termos. O objetivo principal desta parte é trazer ao debate a escola como organização social, e buscar a origem de um novo fazer influenciada pela cultura vivida no cotidiano.

Os estudiosos abordados, ao estudarem a escola, convergem ao apontar que o contexto está impregnado de valores histórico-sociais e que devem ser levados em consideração, na medida em que determinam o processo educativo, uma vez que o sistema escolar, tal como se concebe hoje é fruto de uma construção histórica acompanhada do processo de organização e do desenvolvimento das sociedades. As considerações desse capítulo são tecidas a partir dos olhares de Morgan (1996), Nóvoa (1995), Lima (1992), Paro (1997), Tragtenberg (1976), Barroso (1996), Torres (2004), Estevão (1993; 1998; 2004) e outros.

No capítulo quarto, teço a fundamentação metodológica da tese, com os pressupostos metodológicos e a explicitação da natureza da pesquisa, no qual explicito a recolha e a análise dos dados da pesquisa de campo. Nessa perspectiva, foi possível enfatizar a natureza descritiva do fenômeno pesquisado nas manifestações explícitas dos discursos, dos atos, dos modos de organização do currículo, no projeto pedagógico, na proposta regimental, atas enfim, indicadores que caracterizam participação, autoridade, poder e autonomia. São autores relevantes: André (2008), Damatta (1978), Bardin (2009),

Lüdke e André (1986), entre outros. Passo dos dados descritivos para uma análise interpretativa/ analítica, que, no primeiro momento, foi realizada no documento norteador das ações das escolas, seu projeto político pedagógico, seguido das observações de campo e da análise dos inquéritos dos respondentes quantiquantitativa, gráficos e tabelas relacionando a análise qualitativa com os índices encontrados com o propósito de oferecer uma visualização que corresponda aos dados analisados e, dessa forma, ampliar a leitura e compreensão, para formar um corpo, configurado ou refutando as hipóteses do estudo.

Foram realizadas várias incursões nas escolas ao longo do ano de 2009, 2010, 2011 de forma que permitiu uma observação mais apurada das ações, das interações sociais dos atores, como também das características físicas da estrutura e do perfil do alunado atendido.

O capítulo quarto faz um preâmbulo para o capítulo seguinte, o capítulo quinto, no qual apresento a análise dos dados coletados, com seus respectivos quadros e tabelas, tomando por base as categorias levantadas nas hipóteses iniciais, quais sejam participação, autoridade, poder e autonomia. Apresento nessa seção quadros e tabelas com os dados recolhidos nos inquéritos e nas entrevistas, os quais foram analisados e, posteriormente, tecidas as considerações à luz dos autores apresentados ao longo da tese. São estes: Torres (2004), Lima (1998; 2003), Brunet (1995), Barroso (1996), Sá (2011), Silva (2011), entre outros.

Nessa complexidade de analisar a cultura que se instala no interior das escolas e, interligar os fios com as categorias, dou início ao trançamento da rede com o capítulo posterior, o capítulo seis. Aponto o objetivo central deste estudo: investigar as relações que ocorrem no cenário escolar, tendo como enquadramento teórico para efetivação da análise o modelo cultural e suas perspectivas: "integradora, diferenciadora e fragmentadora" (Tôrres, 2004, p.164-165), apoiada na "tipologia da participação" (Lima, 1992), não eximindo de outras contribuições teóricas estudadas no capítulo três, relevantes ao trabalho em questão, no qual o cotidiano é pano de fundo.

Procurei metodologicamente criar blocos com núcleos de sentido ao traçar um paralelo entre as cinco instituições a respeito das indagações que nortearam o presente estudo, anunciando muitas similitudes e algumas diferenças, o que de certa forma já era esperado por fazerem parte do sistema estadual com padrões definidos em relação à organização interna.

A partir desse desenho articulado, ao final fecho a tese com ponderações sobre os aspectos encontrados, ao apresentar a lógica da construção dos conceitos no cotidiano escolar, estudados ao longo do trabalho.

Detectei, por meio dos dados empíricos coletados, que no grupo das cinco unidades escolares pesquisadas nesse estudo, existem consensos, dissensos, autoridade, autoritarismo, participação nos diferentes tipos, autonomia relativa, decretada e em fase de construção, e que os embates do cotidiano, entre acertos e erros, paulatinamente possibilitam criar condições de mudanças e essas singularidades as caracterizam prioritariamente dentro do enquadramento teórico — Modelo Cultural (Tôrres, 2004) com suas perspectivas, assim como a tipologia da participação (Lima, 1992), já apresentado anteriormente. Dessa forma, as análises nos permitiram elaborar o quadro descrito do tipo de participação e do modelo cultural, com as categorias do estudo e as perspectivas culturais identificadas por escola.

O arcabouço teórico do modelo cultural com as perspectivas de Torres (2004), como também a teoria da tipologia de Lima (1992) foram o eixo central das análises, apoiadas em outros modelos referenciados no capítulo três, tais como o burocrático, o democrático, o político, o neo-institucional e da ambigüidade, abordagens que me permitiram um olhar mais apurado face à vastidão da realidade encontrada. Procuo deixar registradas as fragilidades e as potencialidades, assim como as hipóteses confirmadas ou as refutadas da pesquisa.

Nesse fazer, constatei as limitações do trabalho quanto à dimensão espaço-tempo uma vez que os atores se alternam diariamente, tendo em vista a dinamicidade do contexto e, em consequência, as análises aqui apresentadas também se alteram.

Parafraseio Santos Guerra (2002) ao dizer “as luzes do palco” e concluo a frase ao ressaltar que não se apagaram, muito pelo contrário, continuam acesas e os atores em plena ação, com novas cenas, com novos protagonistas a despontar, possibilidades de novos arranjos, ocasião que me deparo com os achados da pesquisa. Nesse sentido, me aproprio do pensamento de Heráclito de Éfeso: “o homem não se banha duas vezes no mesmo rio”, , a realidade é mutável e constitui-se no fazer do dia a dia.

Capítulo Primeiro

Origem dos Espaços Democráticos: um legado histórico.

Neste capítulo, traço um breve panorama da construção do ideário educativo, tendo em vista que as estruturas históricas de um povo marcam suas trajetórias e as tendências de origem e da organização educativa estão ligadas aos fatos de nossa própria formação social e política do país. Nesse sentido, procuro demarcar algumas perspectivas das políticas educacionais iniciadas no Império, na Proclamação da República (1ª e 2ª Repúblicas), seus avanços e retrocessos. Cito o movimento dos pioneiros com seus expoentes mais expressivos, as leis advindas do processo de luta e os movimentos sociais que foram concebidos como instituintes de uma consciência do direito à vida, à diversidade, à inclusão, atuando como instrumentos socializadores e participacionistas que, por meio da história de lutas, redesenharam um novo cenário social e conseqüentemente alteraram as práticas interiorizadas nas escolas.

Para se falar em espaço democrático, se faz necessária uma digressão histórica à origem das escolas no Brasil para melhor compreender as práticas pedagógicas – administrativas do cotidiano em sua forma tradicional – autoritárias. As tendências de origem e organização educativa estão ligadas aos fatos de nossa própria formação social e política: país de colonização, de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, por longo tempo; Colônia, Império, República e sociedade latifundiária e escravocrata acabaram por ser também uma sociedade aristocrática.

A forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e mais, a evolução da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliadas ao uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira. As tendências de origem filiam-se, mais particularmente, às idéias de educação da época, trazidas da Europa pelos colonizadores; nelas estava excluído o povo e por essa prática o Brasil se tornou, por muito tempo, um país da Europa, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante.

1. Um olhar sobre a história para repensar os caminhos trilhados

O tipo de educação trazida pelos jesuítas marcou a educação, cujos ensinamentos estavam centrados na severa disciplina e na obediência. Por duzentos e dez anos (210) eles foram educadores do Brasil (1549 – 1759) e o êxito da obra jesuítica se estabeleceu

“nos primeiros dois séculos, da colonização, os colégios dos jesuítas foram os grandes focos de irradiação de cultura no Brasil colonial, chegando a fazer sombra à casa-grande e os patriarcas na sua autoridade sobre o menino, a mulher e o escravo” (Freyre, 1992, p. 412).

Parafraseando Larroyo (1974) esta sombra gerou os conflitos nas relações jesuíticas, ao culminar com a sua expulsão do território brasileiro, deixando a educação em obscuridade total por cinquenta anos.

As condições antidemocráticas com que a educação foi conduzida no período colonial do Brasil são descritas num trecho do Padre Vieira (1959), em sua obra "Sermões". “O Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo”. “De cabeça baixa, com receio da coroa”. Sem imprensa, sem relações, sem escolas. Doente. Sem fala autêntica’. (1959 v. III p. 330)

No período colonial, a submissão do povo era a tônica presente para a exploração econômica, em lugar de uma vivência comunitária. De modo que, ao fim desse período só

havia escolas em algumas cidades e vilas e, ainda assim, mal providas de mestres. O poder do senhor se estendia às terras e às gentes. Os colonizadores não tiveram intenção de criar uma civilização, no sentido de trabalho livre, com crescimento pessoal e sim, de trabalho escravo, a usar a terra, de forma que a

“a força concentrou-se nas mãos dos senhores rurais. Donos da terra. Donos dos homens. Donos das mulheres. Suas casas representam este imenso poderio feudal” (Freyre, 1982, prefácio a 1. edição p. lvii).

A intenção era dispor as grandes propriedades distanciadas umas das outras, para criar fortalezas, o que impediam o comércio, induzindo à dependência total dos senhores,

“gerando a cultura do silêncio, dando início as primeiras condições culturoológicas em que nasceu e desenvolveu o homem brasileiro, o gosto, a tempo de mandonismo e de dependência de protecionismo” (Freire, 1994, p. 77).

As raízes culturais levam a um despreparo democrático, à inexistência de experiências democráticas e ao uso do poder de forma arbitrária e autoritária. Esta prática de acomodação, de tutela, de não participação do homem subjugado ao poder foi uma constante de todo período colonial, assim corroborado por Freire quando afirma: “poder dos senhores das terras. Poder dos governadores-gerais, dos capitães gerais, dos vice-reis, do capitão mor”. (ibid, 1994, p. 82).

Desta forma, o povo foi forjado ao silêncio e à submissão, ao total despreparo de opinar nas coisas que lhes diziam respeito e, muito menos, na coletividade. Do período que abrangeu a expulsão dos jesuítas (1749), até a vinda da Família Real (1808), houve poucas iniciativas – quase nada -, no que tange à educação formal; no entanto, com a instalação da sede do governo no Rio de Janeiro, a presença da Corte alterou radicalmente as formas e os costumes do povo. Por um lado, novas condições de vida se vislumbraram, por outro, reforçou a hierarquia social ainda mais, ao acentuar as tradições antidemocráticas com o distanciamento Corte - povo.

No momento em que o país se tornou sede do reino, houve a transferência do poder até então consolidado das casas-grandes para as cidades. No entanto, o povo permanecia na obscuridade e a educação continuava a ser de poucos, a reforçar uma série de procedimentos autoritários sinalizados nas palavras de Freyre:

“[...] a 1ª metade do século XIV aguçou-se entre nós o processo já antigo de opressão, não só de escravos e servos por senhores de africanos e indígenas por portadores exclusivistas da cultura européia, agora encarnada principalmente nos moradores principais das cidades...” (1961 v. II, p. 692-693).

Nessa época, a elite mantinha-se dominante por meio das ações do Império, a privilegiar poucos em detrimento do sofrimento de muitos. Havia resquícios de garantia dos direitos do povo na primeira Constituição Política do Império do Brasil (outorgada - 1824³), na qual se defendia a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. No entanto, essa garantia constitucional ficava só na lei, porque na prática, o que dominava era o ensino privado sob a hegemonia da Igreja, a proporcionar uma enorme lacuna, por não fazer referência à obrigatoriedade do ensino.

Proclamada a Independência (1822), surge a primeira grande oportunidade de transformar a educação num dos instrumentos mais importantes de desenvolvimento nacional e Azevedo (1976, p.73) destaca:

“o projeto da Constituição, apresentado em sessão de 1º de setembro de 1823, e assinado por José Bonifácio, Antônio Carlos, Araújo Lima e outros, adota a medida, determinada no art.250, a criação de escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais”.

Era um programa avançado para o tempo, que por certo não se converteu em realidade política. As preocupações com a educação pública se limitavam à declaração do “direito do cidadão à gratuidade da instrução primária” (art. 179, da Constituição de 1824). Punha-se a educação em termos de “direito”.

A educação como um empreendimento do Estado ocorreu na primeira modificação da Lei quando encarou de modo mais positivo a cultura do país, no entanto esse propósito só veio acontecer em 15 de outubro de 1827, três anos mais tarde com o estabelecimento da obrigatoriedade da abertura de escolas das primeiras letras nas províncias. Esta constituição permaneceu por 67 anos, o que nos induz a registrar o não atendimento às necessidades da população.

O tipo de cultura existente era explicado pela estrutura econômica brasileira dominante, com base no latifúndio e fundamentada na produção do braço servil, da civilização agrária em que a educação do povo não interessava às camadas dominantes. Nessa época, a escravidão era à base da estrutura social a privilegiar a preparação de uma elite que mantivesse os fóruns da Corte e os ditames do Ministério da Construção⁴.

³ Constituição 24/03/1824 por Dom Pedro I após a dissolução da Assembleia Constituinte de 1823, tendo como fonte a doutrina constitucionalista liberal conservador do francês Benjamim Constant de Rebecque.

⁴ Ministério da Construção – Nomenclatura utilizada na época, atual Ministério da Educação.

O Ministério da Construção só ali viria a ser criado em 1870, quase cinquenta anos depois de nossa independência(1822). Nossos primeiros colonizadores não poderiam ter tido, portanto, nenhuma preocupação com a cultura popular.

Após a criação do Ministério, uma comissão foi designada para preparar o projeto de uma Assembléia Nacional Constituinte e, mais uma vez, a participação popular foi excluída. Inspirada nos ideais da Constituição Americana, a segunda Constituição brasileira a ser promulgada em 1891, trouxe como inovação a laicidade no ensino público; no entanto esta prática não se efetivou, uma vez que nos estabelecimentos públicos continuavam as cobranças de taxas, cerceando a igualdade de oportunidades. Continuava o ensino público a ser pago pela população mediante as taxas e, mais uma vez, a igualdade de oportunidades ficou longe do ideal, permanecendo nesse estado por quarenta e três anos.

Muitos projetos revelavam completo desconhecimento da realidade educacional brasileira resultada de políticas públicas descompromissadas com a realidade educacional, ensino elitista, sem preocupações com a massa popular e, neste cenário de incoerências forma-se a consciência crítica nacional por meio da mobilização dos intelectuais da época o que originou a classe média - era o fim do Império.

A República proclamada em, 1899, surgiu como foco de luz e de esperança. Todavia, o ideal republicano não tinha penetrado no espírito do povo e o ensino, nesta fase, continuava livresco em desconexão com a situação socioeconômica daquele momento. Vários fatores contribuíram com este pensar e muitos historiadores (Afrânio Peixoto, Benjamin Constant) são unânimes ao apontar que devido a sermos um país de formação recente e com pouco aproveitamento do extenso solo geográfico, seus grupos sociais eram dispersos. Além disso, a pequena concentração coletiva dificultou a comunicação entre os núcleos sociais, determinado por poucas trocas econômicas bem como falta de intercâmbio moral, a resultar numa tônica individualista dos grupos dirigentes, do paternalismo do Estado e da ausência de um aparelho cultural capaz de determinar uma consciência mais nítida da realidade brasileira.

Esta desconexão foi - e continua sendo - o fenômeno permanente em nossa educação, assim como a importação de modelos educacionais de países industrializados.

Da Proclamação da República (1899) até a Primeira Grande Guerra (1914) muito pouco se fez: “[...] 85% da população era analfabeta e que a República, depois de 20 anos de regência, pouco havia feito em matéria de educação no sentido de transformar o súdito

em cidadão” (Ghirardelli, 1996, p.69). Significa dizer que pouca coisa se alterou da mudança do Império para a República. Os interesses dominantes continuavam privilegiando a elite e, ainda predominava a não existência de vontade política de mudanças em prol da classe trabalhadora.

Veríssimo reforça essa linha de pensamento:

“Vã e inútil seria a revolução de 15 de novembro e o movimento donde saiu a República, se dessa revolução e desse movimento não saísse um período de trabalho, de atividade, de reforma e ação pela regeneração da pátria [...], o certo o incontestável, o definitivo é que a prosperidade nacional não pode repousar sobre outra base que não a instrução pública [...]” (1891, p. iv e v).

Na Velha República (1899-1930), os programas de educação mantiveram-se nos quadros da segregação social. As escolas eram privilégios das classes dirigentes e não houve associação entre reforma econômica e reforma educativa; a escola primária não foi aberta a todos, mas sim colocada a serviço da burguesia. Não havia uma vigorosa política educacional, assim expressada por Azevedo (1958, p.151): “as reformas pedagógicas não eram frutos de princípios, mas sim de pessoas politicamente interessadas, cujos interesses por sua vez não expressavam as necessidades mais prementes do país”.

A educação continuou estagnada tal qual no Império: “a nossa educação, estranha às realidades nacionais e tradicionalmente baseadas no humanismo, correspondia à política educativa do Império [...] nunca se despreendeu de aspirações e fórmulas vagas” (Lourenço Filho, 1930, p.18); quase nada se efetivou do ponto de vista cultural e pedagógico. A massa popular continuou sendo manobrada pelos poderosos e, nessa vertente:

“a república foi uma revolução que abortou e que, contemplando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação cultural das elites-culturais e políticas necessárias às nossas instituições democráticas” (Azevedo, 1964, p. 68).

O que se deve salientar é que, por todo um século de existência livre, não se chegou a ensaiar um plano orgânico, nem sequer a orientar as tentativas dispersas das províncias e, mais tarde, dos estados, mesmo com a investigação, coordenação e divulgação dos dados de estudos necessários. A rigor, não se vinha processando, no plano sistemático, uma educação “brasileira”, de objetivos e conteúdo nacionais. Todas as reformas da Primeira República (1891, 1901, 1911, 1915, 1925) foram elaboradas e promulgadas pelo Executivo, mediante a dispositivos das leis orçamentárias. Significa dizer que as diretrizes

do ensino brasileiro durante a Primeira República não foram discutidas nem aprovadas pelo Congresso.

Diante da crise da República Velha e da ordem oligárquica, os intelectuais não se deixaram levar pelo cinismo e trabalharam como organizadores da cultura e do campo educacional na sociedade civil e em determinadas parcelas do Estado. Desejosos de mudanças não pouparam esforços ao elaborarem uma resposta que superasse os obstáculos políticos, sociais e culturais da sociedade brasileira, mediante projetos político-educativos que traziam no bojo outras concepções de povo brasileiro e pretendiam instaurar a modernidade, a civilidade, a racionalidade, a urbanidade, a disciplina de uma sociedade capitalista.

“A história da educação no Brasil e em particular, o movimento de idéias que se inicia por volta de 1920, é um dos capítulos mais importantes da história das idéias em nosso país. Resultado de uma esplêndida inquietação intelectual, ela contribuiu, por sua vez, não só diretamente, mais como agente catalítico, para toda configuração espiritual do Brasil nestes últimos quarenta anos. Não podemos ficar indiferentes a esta história que continua a se fazer sob os nossos olhos, pois dela depende todas as atividades intelectuais, toda a vitalidade do espírito e todas as nossas possibilidades criadoras” (Martins 1959, Suplemento Literário, p. 2).

1.1 - A Efervescência do pensamento brasileiro

Nesse momento, chega ao Brasil “a chamada escola nova que foi a tentativa de orientar a escola no sentido do movimento, já acentuado na sociedade, de revisão dos velhos conceitos psicológicos e sociais que há pouco predominavam” (Teixeira, 1930 pp.13-14). Esses ideais deságuam no "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" (1932), conclamando os princípios de uma política educacional preocupada com a equidade, princípio democrático de direito de todos a uma escola de boa qualidade.

O “Manifesto” não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também representava uma tomada de consciência por parte dos educadores, até então praticamente inexistente. Seu texto se desenvolveu em dois níveis: no plano da política educacional constante e no plano didático- pedagógico. No âmbito da política educacional, o "Manifesto" reivindica a educação como responsabilidade do Estado, por meio da institucionalização da escola única, pública, gratuita, obrigatória e laica; e em relação aos princípios pedagógicos e didáticos, endossava os conceitos e propostas oriundas do escolanovismo americano do pensamento de Dewey (1959).

Observa-se o registro da descentralização e da autonomia (objeto deste estudo) no texto de Azevedo:

“dahí discorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica. Com que os técnicos e educadores, que tem a responsabilidade e devem ter, por isto, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-los. Esses meios, porém, não podem reduzir-se às verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço público e, por isto, sujeita às crises dos operários do Estado ou às oscilações ao interesse aos governos pela educação. A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um "fundo especial ou escolar", que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino incumbidos de sua direção” [Sic] (Azevedo, 1984. pp, 407-25).

O texto também propunha um trabalho de cooperação, requisito indispensável à participação:

“cada escola seja qual for o seu grau, dos poderes a universalidade deve reunir em, torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação, constituído de sociedade de ex-alunos que manifesta relação constante com as escolas, utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais, da coletividade, respeitando e desenvolvendo o poder da iniciativa e o espírito de cooperação social custe aos pais, aos professores, à imprensa e a todos os demais constituídos, diretamente interessados, no dia, na educação” (id., ib.)

Apesar das críticas ao momento educacional, esta foi uma época bastante fecunda do pensamento pedagógico brasileiro, a ter em Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho suas vigas mestras que, mediante uma luta empreendida, impulsionaram a promulgação de uma nova Constituição: a terceira do país, em 1934, que por não contemplar as reivindicações dos diversos setores da sociedade apenas durou três anos, sendo promulgada outra, em 1937.

No entanto, este ufanismo levou-os, segundo Cury (1984), a acreditarem que a escola seria de fato o "lar dos brasileiros". Para eles, ela distribuiria funcionalmente os indivíduos, segundo suas potencialidades, o que tornaria a sociedade mais homogênea e dirimidora dos conflitos sociais. Com base em todas essas crenças e esperanças que:

“Os pioneiros evocaram para si próprios à função de porta-vozes da ciência, isto é, como técnicos em educação e, por isso mesmo, descomprometido com a política partidária, para fazer a política globalizante. Neste sentido ficaram à margem das necessidades do país por não perceberem suficientemente as relações fundamentais da escola com a sociedade” (Cury, 1984, p. 187).

Ressalto um dos princípios defendidos pelos pioneiros em seu texto original:

“a escola secundária deixará de ser assim a velha escola de "um grupo social", destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais” (A reconstrução, 1932, p. 57; aspas no original).

Daí a crítica existente aos “pioneiros” no sentido do ideal, irreal, , muita teoria e pouca prática e por não atender às necessidades sociais e culturais do momento vivido.

No sentido prático, a educação escolar continuou com políticas elitistas a serviço das classes dominantes. A década de 1930 é permeada pelas manifestações dos pioneiros em prol da educação, para que o direito à educação fosse estendido à sociedade de modo amplo e irrestrito, o que devia estar acima dos interesses das classes majoritárias, a vincular-se efetivamente ao meio social, e dessa forma proporcionar a escola sair do seu secular isolamento.

Pela primeira vez no Brasil a educação é vista como um problema social e é analisado sob o ponto de vista filosófico, psicológico e sociológico, fundamentando as reivindicações de mudanças do sistema educacional brasileiro, o que possibilitava entender como essa evolução refletiu as lutas das camadas dominantes na estrutura do poder que vai de 1930-1937, o então governo provisório de Vargas, quando Francisco Campos atuou como vetor das lutas do movimento renovador dos pioneiros.

O período de 1937-1946 corresponde à instalação do “regime autoritário de caráter facista que adotou entre nós o nome de Estado Novo” (Leme, 2004, p.28), caracterizado pela instituição do estado totalitário, classificado pelos estudiosos da política como um período de modernização conservadora. No entanto, deixou à margem do progresso a maioria do povo, num tipo de desenvolvimento que tem sido denominado também de dependente e excludente:

“o que ocorria na área da educação e da cultura naqueles anos fazia parte de um processo muito mais amplo de transformação do País, que não obedecia a um projeto predeterminado nem tinha uma ideologia uniforme, mas que tem sido estudado, mais recentemente, como um processo de ‘modernização conservadora’. É um processo que permite a inclusão progressiva de elementos de racionalidade, modernidade e eficiência em um contexto de grande centralização do poder, e leva à substituição de uma elite política mais tradicional por outra mais jovem, de formação cultural e técnica mais atualizada. É natural que os membros dessa nova elite, que vêem seus espaços se alargar, se identifiquem com as virtudes do novo regime, mesmo que percebendo, e freqüentemente criticando, muitas de suas limitações. Isso explica, sem dúvida, a visão

contraditória que muitas vezes temos dos tempos de Capanema - tempos de arte moderna, de educação moral e cívica, de criação da Universidade do Brasil, ao fechamento da Universidade do Distrito Federal, do estímulo ao ensino industrial, do predomínio da literatura clássica sobre a científica nas escolas, da organização nacional da juventude, do apoio ao rádio e ao teatro, da censura ideológica e do apoio e abertura de espaço para os intelectuais” (Schwartzman, Bomeny e Costa 1984, p.6; aspas no original)

A evolução do sistema brasileiro vai refletir as tentativas de acomodação e compromisso entre a ala jovem e a ala velha das classes dominantes, a partir de então, o “Manifesto” representa o pensamento da primeira. As constituições e a legislação do ensino expressam daí para cá, uma constante tentativa de acomodação dessas duas alas. Mas a prática educacional continuou com o predomínio das velhas concepções.

Vê-se com clareza que a “Revolução” do Estado Novo⁵ modificou profundamente os quadros políticos do Brasil, quando substituiu o Estado oligárquico pelo monopolista, centrado na ideologia e na manipulação das massas. Haja vista, no dito abaixo por ocasião do “Estado Novo”, em Portugal, que se aplica à realidade brasileira da época:

“o Estado Novo era um Estado Administrativo, ou seja, um estado onde todas as decisões, mesmo as decisões políticas, são feitas por uma Administração Pública centralizada. Num Estado Administrativo, as políticas são formuladas administrativamente e implementadas burocraticamente. Nesta situação, a participação dos cidadãos na vida pública é impossível e mesmo a participação de muitas áreas da elite é desencorajada – a passividade é efetivamente perseguida” (Formosinho, 1987, p.305).

A citação acima nos induz à reflexão, a possibilitar um paralelo entre as duas realidades distintas (Portugal e Brasil) ambas submissas, sem pensar próprio, o que faz da educação um instrumento de massificação e, dessa forma, corroborando com práticas que negam ao indivíduo o direito à cidadania.

O Estado continua a intervir diretamente na educação, promovendo uma ordenação centralizadora quanto às normas e as suas aplicações práticas, por meio de atos legais como os abaixo descritos:

⁵ **Estado Novo** – a expressão refere-se ao período compreendido entre 1937 a 1945, época em que o Brasil viveu sob um regime ditatorial, implantado por golpe de estado pelo presidente Getúlio Vargas. Durante esse período, diminuiu consideravelmente a liberdade política no país: os partidos políticos são abolidos, as eleições suspensas e a estrutura federativa esvaziada. Ao mesmo tempo, conquistas são registradas no campo da legislação trabalhistas e são criadas as bases das indústrias e da siderurgia nacional.

Quadro 1 – Caracterização do período educacional 1931-1942

REFORMAS	QUADRO POLÍTICO	DECISÕES BÁSICAS
Francisco Campos (1931)	Momento de transição Estado oligárquico para o populismo como forma de dominação das camadas populares. O momento de passagem è a revolução de 1930	– Regulamentação básica do ensino secundário. – Reformulação do ensino secundário. – Reorganização do ensino técnico-comercial.
Gustavo Capanema (1942)	Plena vigência “da Ditadura Estada Novo” proposta por Getúlio Vargas seguindo o modelo pró-facista ao lado de modelos norte-americanos.	– Regulamentação do ensino industrial. – Grande importância à formação profissional. – Reformulação ampla do ensino comercial.

Fonte: Organizado por Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte baseando-se em dados históricos extraídos de Lima, L. de O. (1979) Estórias da educação no Brasil. De Pombal a Passarinho. 3.ed. Rio de Janeiro.

Nesta efervescência, uma nova Constituição entrou em cena, em 1946, por 21 anos. A partir dos anos 1960, houve a promulgação de duas Constituições: a primeira, em 1967 com vida curtíssima de apenas dois anos, e a segunda em 1969, sendo a sétima da história brasileira, a qual teve a duração de nove anos.

Constata-se que ao longo do tempo muitos princípios permaneciam nas Constituições, como é o caso da liberdade, da gratuidade e da obrigatoriedade do 1º grau⁶, mas a prática sempre esteve divorciada da realidade, uma vez que os governantes não demonstravam interesse pela solução dos grandes problemas educacionais, tais como a descontinuidade administrativa e a falta de prioridade orçamentária.

No entanto, a década de 1970 trouxe novas perspectivas educacionais por meio das Constituições promulgadas, com esperanças de mudanças, como também com o advento da Lei 4024/61, cujos objetivos em seu artigo 1º assim se expressavam:

“1-Compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do estado, da família e dos demais grupos que compõe a comunidade. 2- Respeito à dignidade e as liberdades fundamentais do homem. 3- fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade intencional. 4- desenvolvimento integral da personalidade humana e suas participações nas obras do bem comum. 5- preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as potencialidades e mesmas dificuldades do meio. 6- preservação e expansão do patrimônio cultural. 7- Condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (art. 1º)”.

⁶ Terminologia utilizada na Lei nº 5692/71, atual 1º segmento do Ensino Fundamental.

Quadro 2 - Explicativo da Lei 4024/61

REFORMAS	QUADRO POLÍTICO	DECISÕES BÁSICAS
Diretrizes e Bases (1961)	Decadências do Sistema Populista como forma de sustentação política da classe dominante. Grande debate democrático sobre educação.	– Regulamentação educação pré-primária. – Afirmação do ensino superior. – Sustentação de base para o ensino médio.

Fonte: Organizado por Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte baseando-se em dados históricos extraídos de Lima, L.de O. (1979) Estórias da educação no Brasil. De Pombal a Passarinho. 3.ed. Rio de Janeiro.

A expressão “grande debate democrático sobre educação” não saiu do campo das ideias, pois a referida Lei 4024/61 não consultou amplamente os educadores, apenas camuflou discussões no sistema educacional, cuja citação que se segue referenda o pensamento:

“estabelecer a qualidade de cima para baixo é, em termos estritos, uma farsa, para não dizer um atentado à democracia, porque começa pelo avesso. Seria o mesmo que fazer democracia com métodos ditatoriais. Uma contradição nos termos”. (Demo, 1991, p.52).

Na letra da Lei há igualdade e oportunidades para todos, no entanto, no tocante à prática quotidiana não houve sequer tempo para entrar em funcionamento. Em 1964, o regime volta a sofrer alterações violentas, iniciando uma nova fase de autoritarismo, afetando frontalmente a estrutura educacional. Até 1971 a forma do modelo educacional foi mantida, porém sua essência foi profundamente modificada com a Lei 7692/71, como todo regime autoritário, o novo governo tratou de ordenar um modelo educacional rígido, centralizado e, sobretudo profissionalizante.

O movimento cultural intenso adquiriu uma nova conotação: a preocupação dos jovens intelectuais com a participação popular via emergência do povo no processo político nacional. Do interior dos movimentos de cultura popular e junto com ela, a alfabetização de adultos ganha projeção, nutridas pela ideologia nacionalista - desenvolvimentista isebiana⁷ que “foi um movimento do despertar da consciência nacional” (Freire, 1994, p. 106), bem como o do pensamento moderno da Igreja Católica e dos princípios da Pedagogia Nova.

⁷ ISEBIANA – refere-se à prática do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) criado em 14/07/1955 no mandato do presidente da república Café Filho. Funcionou com núcleo irradiador de idéias, órgão de vanguarda do pensamento desenvolvimentista, com a função de validar as ações do Estado, sendo vinculado ao Ministério de Educação e Cultural. Em seus quadros contou com grandes expoentes como: Helio Jaguaribe, Miguel Reale, Sergio Buarque de Holanda, Candido Mendes, Álvaro Vieira Pintos e outros. Foi extinto pelo golpe militar de 1964, sendo os isebianos exilados no Brasil.

Floresceu, nesse clima, uma postura crítica centrada na Pedagogia Libertadora, calçada originalmente nas experiências e teorizações de Paulo Freire. No entanto, este trabalho não logrou alcançar o cerne das relações internas escolares, quando o ensino e a postura continuaram autoritários e tradicionalistas.

1.2- O período ditatorial

A política econômica instaurada a partir de 1964 pelos governos militares conjuga os interesses do imperialismo econômico com os interesses das classes dominantes no Brasil:

“a nova estrutura consegue acabar com a participação das classes assalariadas, enfraquecendo as bases políticas dos setores nacionalistas, restaurando o controle da classe dominante sobre o custo da força de trabalho e anulando todas as possibilidades da política de massas, enquanto técnica de sustentação do poder político. Extinguem-se os partidos políticos, cassam-se os direitos, altera-se a lei de greve, hipertrofia-se o poder executivo, controlando as organizações sindicais e estudantes”. (Ianni, 1994, p. 199).

A sociedade sofreu uma reorganização administrativa pelo papel centralizador do Estado, o que implicou uma reordenação das formas de controle social e político do país. Verifica-se, então,

“[...] a criação de mecanismos e órgãos no aparelho de Estado que assumem o planejamento, execução e controle sobre a política econômica do país. Isso pode ser constatado nos governos pós 64 e de modo mais sistemático nos governos da década de 70, que se incumbem da execução dos Planos Nacionais de Desenvolvimento” (Felix, 1986.p 6).

Assim, o Estado passa a assumir progressivamente o papel social principal e, de certa maneira, abortou o desenvolvimento da Pedagogia Libertadora (1980), pelo que se destinavam a efetivar objetivos tais como: afastar o risco da tomada de poder pela esquerda ou por grupos de nacionalistas exaltados; restaurar a integração entre os poderes político e econômico, dissociados pela democracia populista; reintegrar o Brasil no sistema capitalista mundial.

O golpe de 1964 interrompeu o desenvolvimento de muitas promessas de democratização social e política em gestação, inclusive da educação escolar e popular do Brasil. O regime militar, por sua forma política de agir, instaurou, no campo educacional, formas autoritárias, por meio de atos legais, com base mais no direito de força **do que na força do direito** (grifo nosso); respeito, diálogo e direito deram lugar ao medo e a

obediência servil, e o povo, as classes dominadas, se submetem e reproduzem no fazer cotidiano este autoritarismo.

Inconscientemente essa prática tornou-se habitual, sem que se perceba, reforça o modelo autoritário impingido, retratado abaixo:

“em certo momento da existência social dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. [...] na sua alienação, querem a todo custo, parecer com o opressor.[...] imitá-lo. Segui-lo” (Freire, 1991, p. 49).

Este percurso, talvez explique porque o desenvolvimento e a tentativa de reorganização educacional foram abortados em sua essência, uma vez que estudiosos dos aspectos legais contestam a expressão “reforma” tendo em vista que as Leis 5292/71 e 4024/61 coincidem nos objetivos, o que é motivo de análise descrito a seguir: “formação integral e desenvolvimento integral [...] as duas leis no tocante aos objetivos nos conduzem a conclusão de que ambas estão impregnadas do mesmo espírito” (Saviani, 1976, p.177).

Neste sentido, pouca coisa se modificou, nos induzindo ao entendimento de que as autoridades desejavam dar uma satisfação à sociedade e à criação de uma nova Lei seria a resposta aos questionamentos da sociedade civil.

Em sua essência, a política econômica instaurada a partir de 1964 pelos governos militares, conjuga os interesses das classes dominantes no Brasil; a educação entra numa fase em que o Estado, por meio das escolas, assume o poder total, tornando-se o autor, o ator e o sujeito das ações, a estabelecer uma nova ordem que pudesse manter a coerência entre os interesses ameaçados pela chamada anarquia política e a sociedade oprimida pelo sistema político. Assim, passa “a constituir-se numa sociedade desorganizada incapaz de conquistar espaço próprio de autossustentação na história; ao contrário, caracteriza-se como massa de manobra” (Demo, 1993, p.23).

Nesta trajetória histórica, o caráter fundamental da escola no período ditatorial é o elitismo e o descaso pela formação popular; o germe do autoritarismo havia penetrado em todas as instituições sociais e, especificamente na escola, gerando um verdadeiro silenciamento pedagógico:

“os planos, as políticas sociais, a política educacional, a marginalização social e cultural de amplas camadas da sociedade, o autoritarismo político etc., compõem o quadro para se entender a totalidade das ações pós 64” (Rodrigues, 1991, p. 28).

Paulo Freire, como tantos outros intelectuais de peso dos anos 1970, conseguiu atravessar a ditadura e chegar até à massa. Notoriamente conhecido, sobretudo após seu

isolamento político, chegou também mais perto das escolas, principalmente as de formação de professores, e assim alguns aspectos da teoria e prática da libertação foram retomados como discurso.

Os problemas relativos ao compromisso do profissional da educação com a teoria da libertação tomaram maior vulto, na época, ao pregar a idéia de,

“corpo consciente, consciência intencionada ao mundo, a realidade, o homem atua, pensa e fala sobre essa realidade, que é mediação entre ele e os outros homens, que também atua, age e fala” (Freire, 1975, p. 66).

O homem necessita dar significado à vida humana, o que se realiza mediante as ações, permitindo aos indivíduos revelarem sua identidade social e crítica, quando participa dos movimentos comunitários. Esse ideário ao proliferar nas escolas, sem a devida preparação e sem conclamação organizada à participação cultural deu lugar a um otimismo ingênuo entre os educadores. Nessa euforia, houve descuidos em relação à dinâmica curricular a ser adotada nesses estabelecimentos.

O exame da história, no Brasil, demonstra que malgrado os esforços de grupos organizados nos últimos decênios (1970, 1980, 1990), o desenvolvimento da educação popular tem sido prejudicado pela ausência de um plano geral de organização e coordenação que contemplasse os reais anseios da massa popular.

Com a abertura política a partir de 1980, época do início da redemocratização da sociedade brasileira, levantou-se a discussão do ensino. Em alguns estados, deu-se início a encontros com profissionais da educação e a comunidade para emitirem sugestões, o que sem dúvida foram os primeiros passos de participação de ordem política.

Esses movimentos culminaram com a promulgação de uma nova Constituição democrática que refletisse o momento histórico e os anseios da população e, em 1988, no texto constitucional, - capítulo III Da educação, da cultura e do desporto - Seção I - Da educação o art. 206 (incisos; I, II, III, IV, V, VI e VII), - prevê a descentralização do ensino pautada nos princípios de igualdade, liberdade, pluralismo de idéias, valorização dos professores, gestão democrática e padrão de qualidade.

O artigo 22 da Constituição já sinaliza a necessidade de uma nova Lei que contemplasse todos os segmentos, uma vez que a 4024/61 era específica do ensino básico - e a 5040/68 do ensino superior, daí a urgência de uma reformulação. Pertinente esclarecer que este desejo só foi realizado vinte e dois anos depois com a promulgação da Lei 9394/96 em 20/12/1996.

Nessa fase, a sociedade reivindicava por melhores condições na educação e os intelectuais se juntaram a este desejo popular e empreendiam luta por mudanças, haja vista o pensamento abaixo “divisa-se claramente o redimensionamento da sociedade brasileira, assentada em nova política educacional” (Rodrigues, 1991, p. 33-34). Sem dúvida este era o pensar que predominava entre os que abraçavam a causa da educação, mudança real, não só nas leis, mas na prática do dia-a-dia.

A oitava Constituição do Brasil (1988) trouxe novos rumos para a educação, fato que explica o surgimento, em vários estados do país, de iniciativas no campo da educação e, sobretudo, de redemocratização interna da escola. É nesse contexto que a transição democrática, sobre a iniciativa de um regime impotente, diante da modernização acelerada, torna-se condição de possibilidades para o crescimento da importância político-social, “condição que permite também a retomada dos movimentos populares na reconstrução da identidade da sociedade civil, assim, o surgimento das contradições expressas nas desigualdades entre classes sociais” (Weffort, 1984, p.96).

Muitas mobilizações populares ascenderam ao cenário nacional e novas perspectivas de “olhar a educação” tomaram conta dos espaços educativos. Em consequência, vários movimentos populares liderados por diferentes segmentos da sociedade, principalmente os ligados à educação, deram início à luta por uma nova Lei que contemplasse o momento social vivido, uma vez que a Lei 5692/71 encontrava-se defasada diante das exigências sociais que se apresentavam.

Foram oito anos de discussões no Congresso Nacional, consultas populares por meio de vários fóruns em nível de Brasil para que o projeto final fosse aprovado em 20/12/1996 e, no dizer de vários críticos, com lacunas no texto da Lei. No entanto, de todas as Leis anteriores, esta foi a mais democrática, e seu percurso foi permeado por discussões e tentou atender a todos os segmentos sociais. Finalmente, chegou-se a um instrumento sucinto, flexível e descentralizado, fortalecendo os sistemas estaduais de educação com características desregulamentadoras, ou seja, oportunizou autonomia aos estados.

A Lei 9394/96 recebeu o nome do seu mais ferrenho defensor, o antropólogo e educador Darcy Ribeiro⁸, incorporou uma série de inovações pedagógicas, fruto das longas discussões no período de sua tramitação no congresso. Sua culminância ocorreu no governo do então presidente professor e sociólogo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) quando o professor Paulo Renato de Souza era ministro da educação.

⁸ Senador, Antropólogo e Educador de renome internacional dedicado às causas da classe dos professores.

Coincidentemente, no ato de sua publicação, o professor Darcy Ribeiro havia falecido e a Lei recebeu seu nome para prestar justa homenagem a este notável educador e visionário de educação.

Na esteira da lei, muitos projetos foram empreendidos a partir da autonomia concedida às escolas: regulamentação do ensino a distância a possibilitar a implantação de vários cursos, a ampliar a rede de atendimento do ensino médio por meio dos centros e estudos semipresenciais; atendimento à educação especial com salas de recursos, capacitação de professores, valorização dos profissionais de ensino com a criação do FUNDEF⁹, hoje FUNDEB.¹⁰

Observa-se que nossa educação, através dos séculos é marcada por recuos, avanços, sonhos de muitos educadores que lutaram por uma escola de todos, efetivamente democrática, que permitisse o acesso e a permanência necessária à formação integral do aluno.

Este desvelar histórico permite avaliar e entender a inconsistência de um projeto político pedagógico que motive a educação e especificamente as escolas na busca da sua identidade, a partir do professor, conscientizando-o da importância do seu papel, enquanto formador de ideologias; bem como questionador da pseudodemocracia instalada nas unidades escolares, a lutar permanentemente por autonomia, participação, integração e identificação sintetizada nas palavras que se seguem: “educar não é reproduzir discípulos, asseclas, cúmplices; mas sim outros educadores, de cuja capacidade de autonomia se nutre para serem educadores” (Demo, 1991, p. 67).

Significa conquistar seu espaço, buscar constantemente novas práticas pedagógicas que venham ao encontro dos anseios da comunidade escolar, tornando o dia-a-dia mais prazeroso, num constante exercício da cidadania: “quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável [...]. Tanto mais democrático mais ligado às condições de suas circunstâncias” (Freire, 1987, p.103). Circunstâncias estas que levam à participação ativa nas atividades que lhes dizem respeito, reconhecendo-se como indivíduos plenos de direitos na construção de uma sociedade mais justa e humana.

⁹ FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental (CA ao 9º ano).

¹⁰ FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Básico (da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Médio).

2. Os movimentos sociais inferindo na realidade

Os movimentos sociais são concebidos como instituintes de uma consciência do direito à vida, à diversidade, à inclusão, a atuar como instrumentos socializadores e participacionistas que, através da história de lutas, redesenharam um novo cenário social e conseqüentemente alteraram as práticas interiorizadas nas escolas. Nesta perspectiva,

“a cidadania tutelada começa a ser substituída por outra, ainda não plena porque os grupos organizados com autonomia e autodeterminação são raros, mas sem dúvida uma cidadania moderna, fundada na noção do direito à diferença – não apenas o direito a vida, mas também o direito de participação na sociedade civil e política” (Gohn,1995, p. 208).

Os indivíduos para se sentirem plenos de direito querem fazer parte da vida social quando fica possível lutar por elas, e desta forma consegue transformar a realidade em potencialidades reais.

Estes movimentos têm uma história de luta, quer seja nos campos ou nas cidades. Emergem no seio da própria sociedade ao intercambiar relações de forças entre dominantes e dominados, subordinantes e subordinados. São pautados na liberdade para ir e vir, falar e ouvir, enfim, oportunizar um fórum para despertar de um novo cidadão. Assim se colocam questões como a redescoberta da dignidade, promoção da autoconfiança, enquanto agentes capazes de transformar e mudar a sociedade.

Em todas as partes do país, formam-se grupos similares com distintos rótulos: Ligas Camponesas, Encontros de sem-terra, Movimentos de Mutuário do BNH, Assentamentos Rurais, Criação da Força Sindical, CUT, Movimento cidadão contra inflação, Fórum das ONGS Brasileiras, Movimentos Ecológicos, Meninos de Rua, Caras-pintadas, Diretas-já, Caravana da Cidadania, Viva Rio, Conselho da Comunidade Solidaria e outros.

São movimentos pontuados pela necessidade do homem à liberdade, à vontade de participar e de integrarem-se as coisas que lhes dizem respeito – a esperança que por meio destas organizações coletivas possam promover mudanças no sentido de uma sociedade melhor. Tanto assim que

“os movimentos sociais não podem ser pensados, apenas como meio resultados de luta por melhores condições de vida, produzido pela necessidade de aumentar o consumo coletivo de bens e serviços. Os movimentos sociais devem ser vistos, também (e neles, é claro, seus agentes), como produtores de história [...]” (Rezende, 1985, p.38).

Estes grupos apesar de não serem em grandes números têm o poder de conclamar as massas populares e transformar a realidade vigente, revertendo o instituído para um novo fazer instituinte e, em conseqüência produtores da história social.

Ao analisar os movimentos sociais entende-se

“[...] que o número de pessoas participantes nestes movimentos é bastante reduzido e que tal fenômeno poderia ser considerado estatisticamente pouco significativo. Porém, creio que qualitativamente é importante considerar estes focos de transformação que emergem a partir das bases da sociedade; pelas brechas que abrem na tradição histórica da cultura política do país e pelo novo significado cultural político presente na práxis destes grupos organizados” (Warren, 1993, p.50).

Demo (1991) afirma ser importante a qualidade e não a quantidade e no dia-a-dia qual seja a instituição formal ou não, constatamos que a premissa da qualidade é uma verdade incontestável. Um grande número não significa compromisso. Muitas vezes a curiosidade leva à participação desconectada do contexto, haja vista vários movimentos populares que apesar do número reduzido de participantes, muito têm contribuído com as mudanças sociais.

Esses movimentos, sem dúvida, refletiram e refletem o processo educacional defendido pelo movimento dos Pioneiros da escola que desfraldaram a bandeira por ensino público. A partir daí, vários movimentos vêm ocorrendo no seio das nossas escolas ao buscar novas formas de participação, novos meios que levem o aluno a uma leitura real do mundo, ensejando ações, tendo em vista que:

“[...] A ação que realiza os desejos humanos, suas necessidades, não só assimilação, não só reflexionamento, [...] Uma proposta pedagógica dimensionada pelo futuro que vislumbramos deve ser construída pelo poder constitutivo e criador da ação humana – é a ação que dá significado as coisas” (Becker, 1995, p.47).

Ação que só se concretiza no fazer cotidiano, por meio de uma prática pedagógica e administrativa voltadas para a inserção social de todos os usuários da escola, especificamente a escola pública, veículo poderoso de acesso às camadas populares, que tem o dever de oportunizar formas que levem o educando a conquista de sua cidadania. É mediante as formas participativas de grupos de encontros que se vivencia esta prática, sem dúvida, é a forma pela qual o processo administrativo escolar passará por mudanças, ao inserir todos os participantes nas decisões dos trabalhos que lhes são inerentes.

Neste fazer, pais, alunos, professores e funcionários, como também as lideranças locais estarão coparticipando, interagindo de forma que todos sintam que o domínio público não é o lugar de estranhos, mas o espaço comum enquanto membros da comunidade. No domínio do imaginário e da dicotomia entre o público e o privado. Damatta (1991, pp.161, 162) afirma:

“somos pessoas em casa ou com os amigos, mas somos indivíduos na rua e no trabalho quando o mundo social é englobado pelas leis universais que, teoricamente, valem para todos. O espaço da rua, repito, é um espaço marcado pela história e pela idéia de progresso com sua implacável linearidade. Nele somos sempre seres de uma temporalidade transformadora e pública, um termo de somas e cumulações sociais que contrasta, sem que tenham consciência, com o universo da duração da casa”.

A escola, apesar de ser local público na acepção da palavra que é de todos, deve garantir segurança, sendo *locus* da cidadania e, nesse sentido, não deve existir separação entre escola-comunidade, “que não tenhamos janela mediando o espaço escolar do espaço comunidade que estejam imbricados no sentido da elevação da qualidade dos serviços públicos prestados e da mobilização coletiva da população por uma socialização política”. (id.,ib.)

No entanto, a tão esperada democratização da educação brasileira ainda não ocorreu de fato, muita verbalização e pouca efetivação das ações no chão das escolas e o fazer pedagógico-administrativo não sofreu alterações significativas especificamente nas escolas mais longínquas dos grandes centros urbanos. Ainda hoje permanecem profissionais com baixa remuneração, professores leigos, salas multisseriadas¹¹, procedimentos ditatoriais impostos por muitos órgãos ligados à educação, ingerência da política partidária na indicação dos dirigentes, prática ainda comum em muitos estados e municípios brasileiros.

No entanto, se destacam no interior das escolas, a existência das assembleias escolares que são frutos dos movimentos ocorridos no contexto social. Esse fato gerou uma nova lógica de não assistir passivamente aos desmandos políticos e, ao mesmo tempo, incitar uma luta silenciosa no cotidiano, redesenhando a caminhada da escola para uma mudança histórica, contribuindo para uma prática educativa efetiva, buscando o entendimento que “a escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação, mas também **é ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação**” (Snyders, 1977, p. 106; grifos nossos).

Significa dizer que os espaços escolares têm o poder de mobilização e de transformação da realidade existente por meio das práticas quotidianas, do exercício consciente da cidadania, para repensar sua função e introduzir em seu fazer, ações que alimentem a autonomia de todos os atores sociais que convivem neste ambiente. A história evidencia que na escola se reproduzem as contradições geradas no seio da sociedade:

¹¹ Salas de aulas que agregam mais de uma série no mesmo espaço.

“[...] a relação antagônica entre as classes sociais mantém o movimento contraditório no nível da estrutura e da superestrutura. Logo, a escola não é apenas agência reprodutora das relações sociais, mas o espaço em que se reproduz o movimento contraditório da sociedade que gera os elementos da sua própria transformação” (Felix, 1986, p.12).

Essa transformação só pode ser entendida à luz de lentes teóricas que compreendem a escola como organização social, com suas relações internas que modelam as formas de gerir e criam uma cultura específica, objeto de reflexão de Tôres (2001, 2004), Lima (1998, 1992, 2001, 2008), Gomes (1993), Barroso (1996) Costa, (1996) Estevão (1998), Nóvoa (1992), Motta (1997), Teixeira (2002) e outros que subsidiam o presente estudo, possibilitando uma leitura crítica, o mais próxima da realidade.

Capítulo Segundo

Fio de Ariadne: (re) construindo práticas participativas do autoritarismo à autoridade.

O fio de Ariadne se inicia com reflexões dos conceitos de autoridade e autoritarismo no olhar de autores significativos que nos impelem a compreensão de que, para construir o paradigma de autoridade e autoritarismo, se faz necessário descortinar as similaridades e diferenças existentes. Esse olhar demandou compreender os conceitos de participação e liberdade - inerentes ao pensar e fazer democracia - e, nesse prisma, participação foi trabalhada nas diferentes perspectivas teóricas que refletem e dialogam com o conceito. Entrelaçando os fios se buscou o significado de autonomia, sua aplicabilidade, aspectos legais que dão embasamento ao exercício de fato e de direito desse princípio no chão das escolas. Também procuro identificar no fio deslizante encontros e desencontros entre a realidade brasileira e portuguesa - duas realidades distintas que se entrecruzam no cotidiano e se apresentam comuns em alguns aspectos. Contudo, em nossas digressões alerta não haver correspondência *ipsis litteris* entre os sistemas educacionais. Autores que debatem a questão nos falam de um ajuste do foco, ou seja, seria necessária uma observação mais extensiva, detalhada e etnográfica para que pudéssemos estabelecer relações mais apuradas e descritivas dos aspectos que compõem ambas as realidades em face às singularidades.

1-Autoritarismo e Autoridade: Reflexões dos princípios que se entrelaçam no universo escolar

No propósito de estudar o poder em suas manhas e artimanhas que estão subjacentes a todo processo social, especificamente no contexto escolar, é pertinente lembrar que a sociedade brasileira em uma perspectiva histórica tem se valido, alternativamente, da força militar e do poder legal-racional para estabelecer e manter a autoridade baseados no poder do mando, da subordinação e da hierarquia, bem sintetizada pelo adágio popular “manda quem pode, obedece quem tem juízo”.

A par dessa realidade, se identificam as razões da existência no cotidiano de todo um ritual, tensões inerentes da convivência dos pares entre a norma formal e a norma vivida, assim como o jogo do poder que ao exacerbar a autoridade resvala para o autoritarismo que faz parte do processo histórico do homem, com obediência e com submissão corroborada por Schumpeter (1961, p. 38): “o explorador feudal foi substituído pelo explorador capitalista”.

Buarque de Holanda (1986, p.1351) define da seguinte forma:

“[...] autoritário; adjetivo de quem tem o caráter de dominação; impositivo; violento, ‘arrogante’ e por outro lado o de ‘autoridade’ forma de superioridade constituída por uma investidura; direito obedecer; domínio; influência; prestígio; magistrado que exerce o poder; agente ou delegado do poder público; pessoa que tem competência num assunto”.

Dos significados, apreende-se que autoridade se constitui de duas formas distintas: por uma investidura de cargo, hierarquização nas relações sociais, que é o caso das funções reconhecidas socialmente tais como Ministros, Juízes, Delegados, Secretários Estaduais, Municipais, Diretores, investidos no cargo por prestígio e competência; ou também pelo domínio, pelo uso do poder, fazer-se obedecer pelo poder institucionalizado por meio da força, da dominação, da arrogância.

Essas duas formas, apesar de ser institucionalizada, a primeira granjeia a admiração de seus parceiros; a segunda se faz obedecer por meio do uso da força, cobrança de obediência de seus subordinados e nos remete para a identificação da existência de dois tipos de autoridade: a “autoridade autoritária”, que se utiliza do uso da força e da violência e a “autoridade com autoridade”, por competência que se nutre nas relações com seus pares mediante ao prestígio conquistado e à competência. A linha divisória entre ambas é tênue, sendo este fio sujeito às mudanças, antagonismos e colaboração, no entanto caminham juntos.

É consensual que a noção de autoridade está associada à ocupação de um lugar social instituído e vários autores se posicionam quanto a esse ponto: Weber (1979, p.60) define: “o poder que o cargo lhe confere”; para Ribeiro (1987, p.137), “o direito de mandar e de se fazer obedecer”; Randolph (1985, p.38) se posiciona: “autoridade é um conceito pertinente ao contexto da justificação e do argumento [...] a autoridade está acima da palavra de alguém, quer seja uma ordem emitida por uma determinada ocasião, ou algo escrito em um dado lugar”. Aquino (1999, p.135) acrescenta “[...] lugar social preexistente e predeterminado historicamente [...] quem manda é o agente, quem obedece é a clientela, e sem qualquer uma dessas partes presentes não há laço institucional propriamente”.

As definições acima nos remetem à reflexão de que se esta autoridade for constituída com base exclusiva na hierarquia social ou institucionalizada pela sociedade fundada na autoridade, incorre-se na possibilidade de que o respeito estabelecido na relação seja unilateral; a autoridade use de sua superioridade hierarquizada para impor sua vontade, seus valores e cobrar obediência dos subordinados; isto não basta, talvez seja necessário que o exercício da autoridade seja reconhecido e consentido e, que se fundamentem na parceria da relação, sendo indispensável tornar-se legítima pelos outros envolvidos na ação, o que inclui também quem delega e órgãos públicos.

Cabe ressaltar que isso só ocorre quando os envolvidos sofrem de modo direto a ação e vislumbra a possibilidade de efetivar os projetos sonhados, liberdade, justiça enfim felicidade. Caso contrário, instala-se o conflito que é um mecanismo de interação social existente em toda e qualquer relação humana.

Na escola esse processo ocorre em todas as nuances, ora de acomodação, ora de assimilação, ora de conflito, num ir e vir contínuo. Aquino (1999, p. 58) se posiciona em quando trata da escola: “é uma instituição formal e hierarquizada, no entanto em seu fazer se pauta tanto pelo respeito mútuo, como pelo respeito unilateral, tanto pela cooperação como pela coação em maior ou menor grau”.

Esta linha de raciocínio nos direciona a entender que as ambiguidades existentes refletem a diversidade de hábitos, atitudes, concepções educacionais de uma dada sociedade. Esse ponto de vista da consensualidade da autoridade acaba se tornando comum entre os educadores. No entanto, grupos existentes no espaço escolar, reivindicam autonomia das ações a serem implementadas quando solicita abertura dos canais de comunicação para ampliar as relações de convivência. Aquino (1999, p. 83) coaduna-se

com pensamento de Durkheim (1974) e faz uma releitura a respeito do que estamos falando:

“a escola é um espaço privilegiado de construção de experiências práticas, podendo ser lócus de produção da convivência civil, espaço criador de personalidades, comprometidas com a organização do coletivo. Lugar de tensão e conflito, sendo necessário que seja também a instituição promotora da tolerância e do respeito mútuos. Redutos de resistência, produtora de pensamentos críticos e sobremaneira o lócus da difusão da reflexividade”.

A “reflexividade” nos induz entender que as relações de poder são derivadas das esferas políticas, econômicas e culturais, sendo fruto de conflitos subjacentes aos interesses humanos e até mesmo, em alguns casos, inevitáveis pela estrutura hierárquica do sistema social ao qual a escola se encontra atrelada por representar o poder estatal.

Arendt (2001, p.212) amplia essa compreensão:

“O poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades.”

É preciso respeito e convivência para que o poder possa engendrar sua rede, de tal forma que o torne invisível e perigoso, como alerta Foucault (1984), quando propõe minar as resistências, tornar suas verdades incontestáveis, como também identificar que o poder está presente nas estruturas ideológicas de autoridade na organização ao reconhecer “o Estado como uma autoridade a que somos obrigados a obedecer” (Randolph, 1985, p. 37).

A partir da legitimação do poder, os cidadãos obedecem-no na crença de que os ditames legais são justos e Motta (1985, p. 29) ratifica “o povo obedece às leis não porque seja comandado por um chefe carismático, mas porque crê que elas são decretadas segundo procedimentos corretos”. Procedimentos corretos que, na visão dos que sofrem a ação irão encampá-los ao bem estar, aos sonhos de justiça, à liberdade e à equidade.

Foucault (1984, pp.181-182) analisa o quanto o poder instituído se solidifica no sistema por meio das práticas quotidianas, e desdobra a idéia ao afirmar:

“[...] se deve compreender o poder, primeiro como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação de leis, nas hegemonias sociais”.

A expressão, “multiplicidade de correlação de forças” amplia a concepção do poder exclusivamente travado por dominação no corpo social, o mesmo não está localizado numa instituição, nem tão pouco nas mãos de um indivíduo ou de um grupo social, mas deve ser configurado como um conjunto de relações de forças entre diversos pontos de uma rede social. A par deste conhecimento entende-se a não emancipação administrativa das escolas e o comportamento dos educadores que, ao se posicionarem progressistas não se dão conta da série de ações formalizadas-formatadas encontradas nas escolas, que são organizadas e colocadas em prática com o objetivo de controle. Esse fato ocorre ao tomar tradicionalmente por base o poder que é visto, que é mostrado e que é manifestado.

Olhado de tal forma é subestimar seus efeitos, haja vista os estudos de Foucault (1984, p.11) ao sinalizar o poder como algo que vive no próprio tecido do corpo social e se encontra em diversos níveis da sociedade, circula como o vento e está presente em qualquer grupo social, daí ser o poder inebriante ao afirmar:

“o poder é algo que circula, [...] que só funciona em cadeia [...] que funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação [...] são sempre centros de transmissão”.

Portanto o poder não é privilégio de determinados grupos e está contido nas diferentes classes sociais, nos discursos e ações que permeiam o cotidiano passado e presente. O indivíduo está sempre mais disposto a exercer do que a se submeter a ele, a significar que o poder não é uma unidade global e sim uma prática social e depende do momento e dos determinantes e pode assumir diferentes formas. Para ilustrar Fischer (1998, p.72) destaca.

“o poder organizacional não deve ser ingenuamente atribuído a determinadas pessoas ou grupos tampouco localizado em algum ponto específico da estrutura organizacional. Por ser uma entidade que não pode ser possuída, o poder difunde-se através do corpo da organização, manifestando-se por meio de práticas e relações cuja eficácia baseia-se na capacidade de ocultar as contradições existentes, mediante o exercício da moderação”.

Daí reafirmar que o poder não é exercido somente na instância de imposição; isso seria limitar sua extensão e cabe acrescentar o pensamento de Foucault (1984, p. 98):

“o indivíduo é um efeito do poder, e ao mesmo tempo ou precisamente na medida em que é esse efeito, ele é um elemento de sua articulação. O indivíduo que o poder constituiu é ao mesmo tempo seu veículo”.

Na linha foucaultiana, o poder que somente acarrete proibições repressivamente não tem força para manter a obediência. Haja vista a releitura que Schumpeter (1961, p. 37) faz do pensamento de Lassale (1933).

“[...] pouco mais que canhões e baionetas para oferecer como explicação da autoridade governamental [...] mais verdadeiro é afirmar que o poder leva ao controle dos canhões, e aos homens dispostos a utilizá-lo do que o controle sobre os canhões gere o poder.”

Porquanto o uso da força não granjeia obediência sem questionamentos, ao contrário gera o sentimento de insatisfação, de jugo. Arendt (2001, p.212) desdobra a ideia:

“o poder é sempre [...] um potencial de poder, não é uma entidade imutável, mensurável e confiável como a força. Enquanto a força é a qualidade natural de um indivíduo isolado, o poder passa a existir entre os homens quando eles agem juntos”.

Randolph (1985, p.16) corrobora com a ideia “ninguém gosta de ficar em uma posição de isolamento. Por isso muitas vezes mudamos de opinião, quase que inconscientemente, para não discordarmos de todos”.

Nesse sentido o homem, devido a suas características eminentemente sociais, com necessidades intrínsecas inerentes ao ser humano de viver em coletividade, torna-se vulnerável ao poder ao ampliar seu raio de ação de forma inconsciente. No entanto, as relações de poder não podem ser definidas simplesmente como danosas, proibitivas, coercitivas, centralizadoras, externas, não somente negam, impõem limite ou castigam; podem também gerar benefícios positivos, produtivos, instigantes, o que é ressaltado por Foucault (1995, p.30): “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”.

O poder, por sua própria natureza, não poderá ser apropriado como uma mercadoria ou porção de riqueza; ele é utilizado e tecido por meio do corpo social, como uma teia. É mascarado, artiloso e através desse véu, torna-se mais eficaz, conforme a afirmação: “os indivíduos não apenas circulam entre suas tramas, eles também estão sempre na posição de simultaneamente sofrer e exercer seu poder” (Foucault, 1984, p.98).

Para Althusser (1979) “a escola é o aparelho ideológico do estado”, *locus* onde converge o poder formal e informal, induz os indivíduos, ao mesmo tempo, a se submeterem e a exercerem o poder. Nessa dubiedade é retratado o quanto suas práticas podem ser entraves ao exercício de uma sociedade democrática, por força da instrumentalidade disciplinar aparentemente significativa, eficiente, em busca de verdades estabelecidas. Em sua aparente mobilidade, perpassam os poderes, padroniza e repadroniza

símbolos culturais infiltrados pela ideologia dominante e pelo poder que é assimilado por todos, sem que seus usuários se apercebam. Assim, “não escapamos ao fenômeno do poder porque faz parte da vida social e da própria organização” (Demo, 1991b, p.68).

Estamos submetidos ao poder, ora por exacerbação da autoridade, ora pela sutileza e torna-se impossível se dar conta o quão ele está oculto nos atos e discursos camuflados pela ideologia política e social. Bourdieu (1992, p.08) corrobora com este pensar ao expressar:

“o poder simbólico é esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem. Poder quase mágico, que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário”.

Nesse sentido o poder adquire sua forma mais perigosa, ou seja, manipula os indivíduos, induzindo-os a pensarem e agirem em conformidade com os padrões pré-estabelecidos pelo grupo social dominante, impõem valores, massificados por meio da mídia com seus apelos publicitários conduz de forma sutil o modo de vestir, de falar, de agir e até de pensar, dessa forma torna-se perspicaz e ardiloso. Daí Bourdieu (1992, pp.14-15) reafirmar que está “presente na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença”.

Nessa trajetória, o discurso de Foucault dos anos de 1970 e 1980 está ainda muito presente, ao falar do ser cidadão como ser obediente, o que chama de adestramento, cerceamento da liberdade ao pensamento crítico. Na linha foucaultiana o “poder moderno não é, em sua essência, repressivo e transcendente; e sim manipulador, uma instância que controla e envolve, minando vagarosamente o indivíduo e o dominando abertamente” (1995, p. 181).

A trama do poder, pelo fato de estar presente no cotidiano, alicerçada por práticas habilitadas em qualquer ambiente humano, pode ser disfarçada, mas não eliminada. Isto faz com que o senso comum, no processo de adaptação do meio às circunstâncias, tome conta do fazer cotidiano e permita que ideias se instalem impregnadas de preconceitos, uma vez que “todo o sistema disciplinar a que o indivíduo se submete ao longo da existência, cresce paulatina e discretamente, fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (id., 1995, p. 127), não dando, portanto, espaços ao pensar próprio, ao refletir, o que não oportuniza os indivíduos se aperceberem os quão envolvidos se encontram, não meditando sobre suas ações. Esse ponto de vista nos induz a

buscar o significado do termo “*reflectere* que etimologicamente significa debruçar-se, *flectere* outra vez, ré sobre alguma coisa, não se dando por satisfeito com a primeira impressão obtida a respeito dela” (Konder, 1994, p. 6).

As palavras de Konder demonstram a necessidade de refletir as ações quotidianas, uma vez que não existe sistematicamente o hábito de auto-avaliação entre os professores. Ao contrário, os professores frequentemente deslocam fracassos para os alunos, para as disciplinas, para as desobediências, monitorando as atividades e cerceando-lhes a liberdade, utilizando-se da condição confortável de docentes, em consequência, extrapolam sua autoridade.

À medida que tais práticas e discursos são constantes no dia-a-dia, a ideologia instala-se como um circuito de poder. Nas palavras de Eagleton (2006, p.107):

“[...] por ideologia quero dizer aproximadamente a maneira pela qual aquilo que dizemos e no que acreditamos se relaciona com a estrutura de poder da sociedade em que vivemos [...] Não entendo por ideologia apenas as crenças que têm raízes profundas, e são muitas vezes inconscientes considero-a mais particularmente como sendo os modos de sentir, avaliar, perceber, acreditar, que se relacionam de alguma forma com a manutenção e reprodução do poder social”.

Parece que o espaço escolar, ao acentuar as diferenças, vai ao encontro dos anseios da política governamental ao contribuir com uma prática da obediência, da doutrinação e da massificação ideológica, como ressalta Maclaren (1991, p.25):

“você está em processo de doutrinação. Nós ainda não descobrimos um sistema de educação que não seja um sistema de doutrinação. A gente sente muito, mas é melhor que nós podemos fazer. O que estamos lhe ensinando é um amálgama de preconceitos e escolhas atuais desta cultura em particular. Você está sendo ensinado por pessoas que foram capazes de se acomodar a um regime de pensamento estabelecido por seus antecessores. É um regime que se autoperpetuará”.

Foucault (1995, p.134-135) há muito alertava: “que outra coisa é um sistema educacional afinal, senão ritualização do mundo?”. Identificamos ao observar os rituais e a ideologia das classes dominantes infiltrada nas teias das relações sociais a perpetuar-se, ritualização esta que perpassa os sentidos, ao impregnar o fazer quotidiano, tornando a autoridade excessiva e factual. Demo (1991a, p.17) acena no sentido de que “[...] o poder não pode ser visto como algo solene, excepcional, superior; poder é o pão nosso de cada dia, dentro de toda relação social, no menor e no maior encontro, que sempre também é desencontro”.

O autor ao utilizar a metáfora “o pão nosso de cada dia” nos remete a reflexão o quão quotidianamente o pão é alimento indispensável na mesa assim como o poder, perpassa todas as relações sociais, em maior ou em menor escala, e nos direciona a compreensão da necessidade de emancipação crítica dos atores que convivem no cenário escolar, se interrogando sobre o discurso oficial, quer seja por meio do livro didático, que não é questionado como um poderoso veículo de imposição e de poder, ou por meio dos esquemas escolares de seletividade, uma espécie de rígida alocação de espaço e do tempo nas escolas.

O desencorajamento de projetos coletivos, a fragmentação do conhecimento em áreas disciplinares isoladas, as formas de convivências travadas nos espaços escolares entre alunos, professores, funcionários, comunidade interna e externa são formas de manifestação do poder instituído e para rompê-las, há de se ter ousadia, para desatar as correntes que o presente prende como um "poder" normalizador que ameaça a capacidade de pensar e de ser diferente.

Foucault (1995, p.26) evidencia esse ponto quando diz “nesta arena, exercitar o pensar e não descobrir o que somos, mas recusar o que somos [...] imaginar e construir o que poderíamos ser [...]”. Nesse sentido, alerta para a promoção de novas formas de subjetividade, formas essas que ocorrem não de forma mecânica e sim numa relação dialógica de ir e vir, ir além das aparências num processo de conscientização que Freire (1996, p.26) conceitua como “entender/ ler o mundo e nele intervir de forma participativa”.

Participação envolve comprometimento, é ter perspectivas e, segundo o dicionário filosófico Albagnano (1998, p.68), “é uma antecipação qualquer do futuro projeto, esperança, ideal, ilusão, utopia, o termo exprime o mesmo conceito de possibilidades”. Destaco ainda a definição de Buarque de Holanda (1986, p.1317) que designa possibilidades como “a arte de representar objetos, panorama, aspectos sob o qual uma coisa se apresenta ponto de vista, expectativa, esperança”.

Essa visão direciona a perspectiva do olhar para o *dever* ao acreditar nas possibilidades de realizações; ela é o projetar-se no futuro com esperança, dando sentido ao fazer cotidiano de forma participativa e dialógica, ao permitir que os conflitos existentes sejam equacionados democraticamente, com a participação efetiva de todos os envolvidos. Nesse sentido, a preocupação com a participação surge com a crescente impossibilidade de administrar os conflitos apenas mediante a ilação física, e sim, com a

possibilidade do diálogo, do consenso, da conquista. Freire & Shor (1996, p.122-123) definem filosoficamente a palavra diálogo:

“[...] deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte do nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos [...] é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de saber que sabemos que é algo mais do que saber [...]. Através do diálogo refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformara realidade”.

A assertiva sustenta que o princípio da autoridade competente é aquele em que há coerência entre o que se diz e o que se faz, pautadas, sobremaneira no diálogo, que é o instrumento essencial aos participantes do processo para atuarem como sujeitos críticos, entendendo que modificar o instituído envolve mudanças que não são ditadas por uma legalidade estatal e sim construídas com seus pares, dá lugar a uma nova forma de relações nas decisões, até então autoritárias, para as decisões compartilhadas as quais geram justiça. Estevão (2004, p.78) esclarece: “a justiça está intimamente ligada ao posicionamento ético relativo ao modo como se pensa e atua na escola e, por isso, com as próprias concepções e práticas pedagógicas”.

Sob esse ponto de vista, podem-se conceber as escolas como organismos vivos em constantes transformações, onde cada ator tem um papel decisivo para o bom desempenho global, cabendo à autoridade ser compartilhada e consensual.

Contra essa posição Moreira (1992, p.59) afirma:

“[...] não estamos propondo que se procure pela afetividade e pelo dialogo, ocultar as disparidades socioeconômicas, o descaso de nossos governantes pela educação, as dificuldades vividas pelo professor. O papel do educador é então, também acirrar os conflitos, desvelar contradições e antagonismos”.

É preciso ter a clareza das contradições e dos antagonismos inerentes ao fazer democrático, e sim alavancar o crescimento da coletividade na direção da aceitação do conceito de autoridade, não como um instrumento de dominação, mas como uma exigência legal que o cargo lhe confere. Aquino (1999, p.147) desdobra o conceito de autoridade ao afirmar que ela estará mais assegurada quando houver:

“[...] uma clareza razoável, para os parceiros, quanto aos propósitos da relação; uma nítida configuração das atribuições de cada parte envolvida; resultados concretos que validem o seu processamento cotidiano; liberdade e felicidade impregnando o fazer diário”.

Estas condições propostas possibilitam um cenário democrático no qual os atores se inter-relacionam, tecem uma rede de relações alicerçadas no respeito ao outro independentemente do cargo que ocupa, identificam a hierarquia existente em todos os setores da sociedade e, especificamente na escola. Contudo a mesma não pode ser encarada como uma barreira capaz de minar ações, mas que todos venham contribuir para uma escola desejada por Freire (1991, p.24), “em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que, a seriedade jamais vire sisudez [...] em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensinem também a pensar certo”.

O “pensar certo” vem ao encontro das proposições de Demo (2002, p.36): “[...] tratar com jeito a realidade jeitosa. Ela não se dá ostensivamente e quadradamente. É manhosa se esconde dá voltas”. Como se percebe, a escola no uso das suas atribuições pode se tornar um instrumento de manipulação pelo uso excessivo da autoridade, com autoritarismo, ou pode contribuir com a emancipação pelo uso da autoridade como princípio inerente ao fazer pedagógico, ao oportunizar momentos de crescimento e troca.

Nessa lógica tecida no desenvolver do capítulo identifico que para (re) construir o conceito de autoridade é importante entender as similaridades e diferenças entre autoridade e autoritarismo, que demanda compreender os conceitos de participação e liberdade.

1.1. Participação: conceito inerente ao pensar e fazer democracia

Dar significação à participação e à liberdade como conceitos que caminham lado a lado torna-se possível edificar uma prática que seja capaz de proporcionar a felicidade defendida por Demo (2002, p.62), “coisas fundamentais [...] mas podem ser realçadas e realizadas pela sensibilidade a flor da pele, capaz de emprestar ao ser humano dimensão muito mais ampla e solidária”. Solidariedade presente na escola, espaço concreto da educação na qual existem expectativas árduas e complexas as suas tarefas, bem sintetizada por Buffa (1987, p. 79) ao ressaltar que “educação não é pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão de sua constituição”.

Sua história está atrelada não apenas à história do contexto social, mas aos anseios que as demais instâncias sociais projetam sobre ela. Significa redimensionar a prática do professor, ao ressaltar a importância social do seu trabalho, a dimensão transformadora da

sua ação política e coletiva, com o objetivo de uma educação democrática centrada em atividades incentivadoras do compartilhamento.

Nesse sentido, se toma imprescindível um espaço escolar aberto ao diálogo, com uma gestão pautada no exercício democrático, implementando em seu cotidiano uma concepção sócio crítica que agrega os sujeitos, a partir do caráter intencional de suas ações e as interações sociais implementadas entre si e com o meio sócio-político, impregnadas dos princípios democráticos no processo de tomada de decisão. A escola assim concebida, não é algo objetivo ou neutro, ao contrário é entendida como espaço de construção social efetivada por professores, diretores, coordenadores, pais, alunos e membros da comunidade, compostas por lideranças locais envolvidas com a gestão escolar.

Identifica-se, nesse processo, a importância da tomada de decisões estabelecidas coletivamente, oportunidades dadas aos membros do grupo de discutir, de deliberar, numa relação colaborativa, a partir de processos de descentralização e de inovação ressignificando o poder local, como espaço de diversidade, de autonomia, de compartilhamento enfim de democracia, opondo-se às concepções autoritárias, centralizadoras, quando as decisões são tomadas de cima para baixo, excluindo a participação da comunidade escolar.

Garantir também ao aluno a vivência dentro do espaço democrático, pautado pela liberdade do enfrentamento das questões, questionando, dialogando, buscando sua autonomia em oposição à submissão e à hierarquização. Damatta (1991, p.33) utiliza-se da metáfora ao expressar: “para sentir o ar é preciso situar-se, meter-se numa certa perspectiva”.

O ar representa o processo democrático e para senti-lo é preciso enredar-se nas suas práticas, acreditar, participar ativamente, ter liberdade para situar-se, para viver verdadeiramente o conceito de Democracia apresentado por Buarque de Holanda (1986, p. 534): “governo do povo, soberania popular, distribuição qualitativa de poder, ou seja, regime de governo que se caracteriza em essência, pela liberdade do ato eleitoral, pela divisão de poderes e pelo controle de autoridade”.

Constato um dos significados da palavra democracia como “liberdade do ato eleitoral”, o qual induz a um entendimento dúbio do real significado da palavra, ao se atrelar exclusivamente ao sufrágio, como se bastasse tal fato para se obter uma democracia. Apple e Beane (1997, p.15) ampliam ao citar:

“democracia foi uma palavra mágica na ocasião em que a liderança política norte-americana afirmava que os soldados estavam lutando para tornar o mundo um lugar seguro para a democracia e continua sendo um amplo leque de manobras políticas e militares [...] O significado de democracia é igualmente ambíguo em nossos dias, e a convivência retórica dessa ambigüidade é mais evidente do que nunca”.

Haja vista, a desordem mundial por um poderio bélico encoberto num discurso democrático e, como exemplo, a invasão do Iraque. As ambigüidades do conceito de democracia podem remeter aos indivíduos distorções e comportamentos inadequados à vivência democrática e nessa ótica simplista reduzem seu conceito que é muito mais amplo. Randolph (1985, p. 210) alerta:

“democracia é menos uma questão de contar cabeças, é mais uma disposição para ouvir os argumentos e considerar o ponto de vista de outro companheiro [...] ela se manifesta continuamente em muitos aspectos diferentes da nossa vida nacional, em nossa ansiedade para buscar o acordo completo e em nossa disposição em permitir que qualquer pessoa se associe e participe. Nós acolhemos as pessoas, ao contrário de mantê-las fora, esperamos que, após discorrermos sobre as decisões que tomamos, todos aceitem, fazendo com que todos nós a reconheçamos como nossa”.

Olhar o outro, considerar pontos de vista, ouvir, acolher, trazer para o espaço de discussão, dar vez e voz a todos os participantes é missão democrática na disseminação de valores para viver em sociedade de forma participativa e justa, mas é preciso um cenário com compromisso ético indispensável no viver e fazer democracia. Esse repensar nos remete à democracia no sentido mais amplo e a buscar seus significados em autores que se debruçaram no tema.

1.2-Democracia e seus significados

Rosenfield (1994, pp. 46-59) define:

“democracia baseia-se num imaginário formando na possibilidade histórica de uma nova comunidade política aberta à pluralidade dos discursos e ações políticas, fazendo com que cada indivíduo possa igualmente participar da condução de negócios públicos. [...] A democracia não uniformiza o discurso político, a democracia libera os diferentes discursos da sociedade, em vez de impor uma única forma de organização das relações sociais e políticas, ela se abre a várias possibilidades”.

Schumpeter (1961, p.291) amplia a compreensão ao referir-se à democracia:

“[...] é um método político, isto é certo tipo de arranjo institucional para chegar a uma decisão política (legislativa ou administrativa) e, por isso mesmo, incapaz de ser um fim em si mesmo, sem relação com as decisões que produzirá em determinadas condições históricas”.

Sacristán (1999, p.57) complementa apontando.

“é um conjunto de procedimentos para poder conviver racionalmente dotando de sentido uma sociedade cujo destino aberto, porque acima do poder soberano do povo já não há nenhum poder. São os cidadãos livres que determinam a si mesmos como indivíduos e coletivamente”.

As definições remetem pensar democracia como meio, nunca como um fim, possibilidade de escuta, respeito à diversidade e pluralidade atreladas ao tempo vivido social e histórico, ancorados na dialética, opondo-se a toda forma de autoritarismo, com incentivos à participação como instrumento de luta por condições melhores de vida. Santomé (2001, p.78) evidencia este pensar ao afirmar que “numa democracia, as pessoas procuram conseguir aquilo por que se mobilizam e, pelo contrário, normalmente não conseguem aquelas coisas que não reclamam”.

A democracia caracteriza-se por balizamentos, regras e quando o grupo delega a um dos membros o direito de tomar decisões pela coletividade e no ato da escolha deste “representante”, a regra fundamental é a do consenso da maioria, todavia é preciso que este representante seja legitimado pelo grupo. No espaço democrático os sujeitos são os protagonistas e não os indivíduos isoladamente, “democracia não se ensina, se vive”, alerta Rodrigues (1991 pp.68-69).

Gutmann (1995, p.24) contribui com a seguinte assertiva: “o teste de uma instituição democrática não é a participação direta de todos e sim a responsabilização efetiva de todos os que tomam decisões perante todos os que não as tomam”. O que faz dela um compromisso coletivo que precisa ser vivenciada, referendada acima, como também entendê-la plural, o que modernamente se baseia no princípio do dissenso.

Este embate se faz necessário para que a sociedade cresça, pois caso contrário estará fadada a morrer, ressaltada por Bobbio (1986 pp. 63-64):

“[...] liberdade de dissentir tem necessidade de uma sociedade pluralista consente uma maior distribuição do poder, uma maior distribuição do poder abre as portas para a democratização da sociedade civil e, enfim, a democratização da sociedade civil alarga e integra a democracia política”.

De fato, sociedade pluralista, distribuição de poder, democratização da sociedade encontram-se imbricadas de tal modo que não se pode conceber um processo democrático em que o cidadão não saiba o exato significado da expressão liberdade. A propósito declara Code citado por Tocqueville (1962, p.41):

“existe uma dupla liberdade, a natural (no sentido em que hoje se acha corrompido a natureza) e a civil ou federal. A primeira é comum ao homem, aos animais selvagens e as outras criaturas. Por ela tem o

homem, enquanto em relação com o homem simplesmente, a liberdade de fazer o que lhe aprouver; é uma liberdade tanto para o bem como para o mal. Essa liberdade é incompatível e incoerente com a autoridade e não pode suportar a menor coibição nem da autoridade mais justa. O exercício desta liberdade faz com que os homens se tornem piores com o tempo [...] é a grande inimiga da verdade e da paz. [...] A outra forma de liberdade, chamamos civil ou federal, pode ser também denominada moral [...] em referência dos pactos entre instituições políticas e os próprios homens. Essa liberdade é o devido fim e objetivo da autoridade e não pode subsistir sem ela; e é uma liberdade apenas para aquilo que é bom, justo e honesto. Esta liberdade, nós a devemos defender com o risco não apenas dos nossos bens, mas de nossas vidas, se necessário for”.

Viver a liberdade nunca poderá resvalar no *laissez-faire* por não conter balizamentos indispensáveis no contexto-democrático. A existência da autoridade resultante do pacto das instituições políticas e dos próprios homens torna-se indispensável para o que é bom justo e honesto, sendo essa liberdade civil e moral o esteio da sociedade e deve ser mantida sob a pena do homem sucumbir nas mazelas do tudo querer, Bobbio, (1986, p. 98-99) evidencia essa condição ao apontar os direitos e deveres do homem:

“[...] liberdade não é uma simples qualidade [...] precisa ser complementada em dois sentidos básicos liberdade para e liberdade de, são inter-relacionados, mas que se diferenciam em liberdade para necessita ser complementada pelo verbo fazer, antes que se auto-defina, depende da ação determinada – ou da atividade em questão... ancoradas em razões contrárias concorrentes, o que não deve fazer, o que é necessário para mim não fazer, o que impossível fazer. Liberdade de é menos específica, nós sabemos o que é estarmos livres, da dor, livres de preocupações financeiras etc [...]”(ib.,id,1986, pp. 98-99; grifos nossos).

A “liberdade”, o querer e a vontade estão atrelados às várias correntes sobre o homem e o tempo em que se vive, direcionando o entendimento de que as ações cotidianas são determinadas por fatores que fogem ao controle, são determinantes sociais, induzem este querer independentemente da vontade individual.

Daí a importância do pensar crítico, da reflexão das ações para o homem não tornar-se uma máquina de manobra a serviço do *status quo* vigente. É indispensável ter clareza na interiorização dialética do poder decisório, é necessário ouvir não só a conclusão, mas todo o debate sobre o tema em questão, valendo a máxima defendida por Demo (1991b, p.69):

“aprendemos menos ouvindo, assistindo debates do que nos exercitando através da participação através de questionamentos e tomar parte no debate não significa participar [...] Participar significa conquistar espaço próprio reduzindo o poder de outrem [...] Há riscos, provocação, desafio. [...]”.

Participar democraticamente é fazer-se presente direta ou indiretamente na finalização do processo decisório. Nesta trilha cabe diferenciar democracia representativa e direta. Bobbio (1994) em suas reflexões em relação ao tema não faz distinção formal entre uma e outra, aponta-as como um “continuum”, democracia direta é uma forma de exercício democrático que não se aplica a grandes extensões territoriais, pois enfatiza que *todos os* cidadãos tomem parte das decisões, prática esta defendida pelos filósofos gregos quando os cidadãos se reuniam na Praça de Ágora para discutir as questões políticas; e Rousseau (1995) defende e registra nos seus textos essas ideias.

No entanto em nosso contexto social complexo, tornam-se inexecutáveis a todos os cidadãos tomarem parte das decisões, como sustenta Bobbio (1986, p.44); “a democracia representativa significa genuinamente que as deliberações coletivas, isto é as deliberações internas são tomadas não diretamente por aqueles que fazem parte, mas por pessoas eleitas para essa finalidade”.

Esta representatividade nas escolas é feita de forma orgânica, formada entre seus pares. Os atores sociais que fazem parte do espaço têm a incumbência da representação nas reuniões dos conselhos, nas associações, munidos da problemática existente no cotidiano, propõe questões, argumenta o que é melhor para a coletividade escolar da qual é o signatário. Porquanto a cultura democrática está além da implantação de uma ideologia defendida por Demo (1996, p.79):

“deve comprometer-se com certos pressupostos da igualdade, do Estado de direito, da equalização de oportunidades [...] trata-se de uma cultura, ou seja, de uma situação construída e institucionalizada como regra de vida, como valor comum como modo de ser”.

A participação torna-se condição *sine qua non* no agir democrático e seu contexto é ambíguo, tanto quanto são suas definições, pois parte da subjetividade dos sujeitos envolvidos, fundados num ideal de liberdade, ressaltada por Arendt (2001, p.352), “que não são coisas dadas, mas requerem para surgirem à construção e a manutenção do espaço público, exigindo coragem para expor o ser em público”. Dessa forma, nos espaços públicos os indivíduos supõem-se livres para seguir sua própria tendência, com a devida coragem de se colocar, o que somente um espaço democrático propicia; logo, participação é um processo gradativo, passa pela conquista e ao fazê-lo introduz inovações no grupo, esperança, sinergia, perspectivas de mudanças quer seja no campo social ou escolar, aspectos referendados por Demo (1993, p.66):

“em nenhum momento histórico o homem se encontra consigo, com sua identidade humana do que quando participa [.]. Não existe participação suficiente ou acabada, nem como dádiva ou como espaço preexistente. Existe somente na medida de sua própria conquista [...] a participação possuiu características de ser meio e fim, por quanto é instrumento de autopromoção, mas é igualmente a própria autopromoção”.

Na medida em que o homem participa, constrói sua cidadania, luta por direitos e deveres e ao lado dos deveres, surge o compromisso comunitário de cooperação e corresponsabilidade, processos estes que induzem a uma organização, refletindo uma competência democrática assim como o poder de mobilização e influência. Nesse espaço, cabe ressaltar os preceitos de democracia dialógica de Giddens (1996, p.119) quando propõe “mecanismo para estimular a democratização da democracia”, um repensar das atividades quotidianas como prática de viver coletivamente, com base no diálogo, requisito indispensável para a convivência e para o respeito ao outro já apontado por Freire (1996, p.152):

“no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade á realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade”.

Essa disponibilidade se concretiza em cenários nos quais os atores têm a oportunidade para se colocar livremente sem receios de sofrerem sanções ou retaliações por discordarem do instituído, desejosos de mudanças, instituírem o novo, transgredir, fazer surgir o novo, tornando-se fundamental ampliar nossa concepção do que seja participação.

1.3- Participação: o olhar de autores que refletem e dialogam sobre o conceito

Participação pode ser entendida a partir de vários pontos de vista, como apresentamos a seguir:

Para Demo (1991, p.101), “participação é o processo histórico de conquista das condições de autodeterminação [...] não pode ser dada, outorgada, imposta. [...] nunca é suficiente, nem é prévia [...] é processo não produto acabado [...]”. Ballalai (1985, p.39), amplia o que aponta Demo complementando que “a participação é essencialmente um ato político”.

Para Motta (1991, p.162) “a participação facilita a satisfação de necessidades de realização pessoal e profissional”. Seguindo essa linha de raciocínio, Pateman (1992, p. 61)

ressalta: “a participação promove e desenvolve as próprias qualidades que lhe são necessárias: quanto mais os indivíduos participam, melhor capacitados eles se tornam para fazê-lo”.

Ainda, sob esse ângulo do coletivo, Silva (1984, pp. 291-292) aponta: “[...] a participação deve ser entendida como a possibilidade e a capacidade de interagir e, assim influir nos problemas e soluções considerados em uma coletividade”. Também Santos Guerra (2005, p.129) acentua a idéia de coletividade ao apontar: “é certo que a participação é uma tarefa que exige tempo. Criar um clima em que a colaboração, a confiança, a comunicação, a motivação façam parte do tecido cultural duma organização, é uma tarefa que exige tempo e constância”.

Randolph (1985, p.112) amplia esse entendimento ao se referir que participação,

“constitui-se na única fonte de informação a respeito das opiniões e desejos dos indivíduos [...] A participação é tanto um corolário quanto uma causa de falarmos sobre as decisões comunitárias, empregando a primeira pessoa do plural, ao contrário de usarmos a terceira, e que uma sociedade participante é mais unida e coesa do que a outra, na qual as pessoas se consideram apenas súditos passivamente obedientes aos poderes constituídos e não apoiadores ativos”.

Como fio comum, identifico as definições como consensuais no que dizem respeito à autorrealização, ao trabalho coletivo, ao envolvimento no poder decisório, à troca e ao aumento do fluxo de informações. No entanto, ficou marcado na última definição que, ao participar, é aconselhável fazê-lo no sentido de agregar pessoas e valores. Participa-se efetivamente, não como meros espectadores, mas como “apoiadores ativos”.

Ao se considerar o desenvolvimento comunitário como essencial para a política social, é importante a participação como motivação, uma vez que a comunidade somente reconhecerá como seu aquele projeto identificado com os traços culturais de seu povo, daí a importância do sentir-se membro de um determinado grupo, de participar em um projeto concreto de vida. Essa forma de vivência é que favorece o exercício da cidadania que só se efetiva como propõe Demo (1996, p. 52), “a partir da educação que é condição necessária para desabrochá-la, assim como a participação num contexto de direitos e deveres.” Sendo a educação alavanca necessária para desabrochá-la, assim como a participação num contexto de direitos e deveres. Fazem parte do projeto de cidadania, enumerados por Demo (1996, p.52-53), componentes tais como:

- a noção de formação, não de adestramento.
- a noção de participação, de auto-provação, de auto-definição.
- a noção de sujeito social, não de objeto social.
- a noção de direitos e deveres, sobretudo os fundamentais tais como direitos humanos.
- a noção de democracia como forma de organização sócio-econômica e política.
- a noção de liberdade igualdade, comunidade que leva a formação de ideologias.
- a noção de acesso à informação do saber como instrumento de crescimento. a noção do acesso a habilidade capazes de potencializar a criatividade do trabalho.

No exercício da cidadania se faz necessário comprometer-se com o coletivo, ao entender que a participação baseia-se no ideal de liberdade e nos direitos humanos fundamentais. Não basta assim, ter o direito de ser ouvido, é preciso ser capaz de equilibrar não só os argumentos pessoais, mas também saber ouvir o do outro, não esquecendo o direito democrático envolve a busca do acordo, não sendo, possível diagnosticá-los de imediato.

A formação da cidadania é um processo lento e profundo, demanda tempo, é processo de conquista de direitos subjacentes à noção de sujeito social. Exige a necessária tomada de consciência para cumprir o papel de ampliar a visão de mundo e da compreensão dos conceitos de injustiça, pobreza o que possibilita formular estratégias concretas de enfrentamento, como também competência para a organização das ações, do que decorre a pertinência do pensamento de Brandão (1979, p.28) ao acenar que “o desigual sozinho não pode nada; mais organizado, é capaz de emergir, de ocupar a cena, de influenciar e, a partir daí, revestir-se da capacidade de mudar a seu favor”.

A coletividade é a tônica presente no discurso, premissas de mudanças do cenário social é mister fazer-se presente com voz e voto, interferir no processo decisório, e do ponto de vista do eixo político e da política social o grande desafio motivar a organização comunitária, entendendo-a tanto como aglutinação de interesses, como de espaços, com meta para a composição de uma constituição democrática organizada em defesa de seus interesses, frente aos interesses dominantes do Estado. A respeito dessa questão Demo (1996 p.33) afirma:

“[...] que esta constituição democrática seja tão bem tecida em suas malhas associativas, que a própria democracia, se torne oxigênio diário e seja capaz de reagir às intervenções centralistas e autoritárias. Passa de objeto de manipulação, para sujeito do seu próprio destino”.

Intervir na realidade, proceder a mudanças democráticas e participativas a partir de decisões autoritárias, não partilhadas, mas impostas, representa uma luta, que demanda propostas coerentes, clareza política, decisões e engajamento de todos os atores sociais envolvidos, deixando de ser o dito do cancionista popular brasileiro José Ramalho “povo marcado, povo feliz” (Ramalho, 1978). Nesta trilha cabe ressaltar que a democracia não é a solução de todas as mazelas, no entanto sua instalação gera expectativas positivas referendadas por Tocqueville (1962, p. 189):

“a democracia não dá ao povo um governo mais hábil, mas é capaz de fazer o que o mais hábil governo é incapaz de realizar, de criar; faz propagar pelo corpo social uma atividade inquieta, uma força superabundante, uma energia que jamais existe sem ela e que, ainda que as circunstâncias sejam pouco favoráveis podem produzir maravilhas. São essas as suas verdadeiras vantagens”.

Nesta visão é oportuno identificar todo processo democrático, com as relações que se instalam e podem ampliar as perspectivas ou podem reduzi-las a uma pseudoparticipação ou a uma idéia reducionista da democracia argumentada por Lima (1992, p. 103).

“[...] a participação não se resume a ritualização, perante o reducionismo da participação ao exercício do voto e até mesmo ao número de votos. À participação assume ainda formas e graus muito diversos, consoante os contextos e os níveis de democratização [...]”.

Lima (1992) e Demo (1993) utilizam-se do termo “pseudoparticipação” no sentido da participação para apenas referendar decisões já tomadas, dando uma falsa ilusão de participação autêntica, escamoteando o quanto o indivíduo está a serviço do poder como massa de manobra, enfatizando os cuidados que se deve ter para não cair na armadilha da qual compartilha Randolph (1985, p.107) ao afirmar que “a participação pode assumir muitas formas; uma delas pode constituir apenas em tomar conhecimento de quais decisões estão sendo tomadas [...]”.

As práticas nas escolas não são totalmente homogêneas e coerentes entre si. Há casos de situações conflituosas, embates quotidianos e, a par deste entendimento, a participação é hoje compreendida pela sociedade como elo indispensável nas relações sociais. Neste âmbito a escola, como centro irradiador de ações vivenciais, é responsável por promover práticas democráticas e incentivar a participação de todos os que dela fazem parte. No entanto é preciso clareza das potencialidades e limites do papel da escola. Freire & Illich (1975, p.30-31) alertam para o fato: “a educação, por si só, não pode ser considerada como alavanca de transformação radical da estrutura de poder, porque o poder

que controla a educação nunca permitirá que ela se volte contra ele [...]”. O processo educacional perpassa pela obediência, pela submissão, pela falta de liberdade de expressão e utilizo Santos (1982, p.10) ao definir alienação como: “processo pelo qual alguém é condicionado a viver (pensar, falar, querer, agir) conforme os parâmetros e interesses ditados por outro”.

Todos que vivemos e convivemos no contexto social, estamos a serviço deste poder, entretanto há possibilidades de subverter estes ditames com um trabalho crítico desenvolvido pela educação por meio dos educadores como Lima (1992a) que exprime este pensar, para ele essa reação cria “infidelidades normativas”, adaptações do instituído, dar uma nova roupagem e “transgredir”.

No cancionário popular brasileiro há um poema do sambista Paulinho da Viola a ilustrar tal premissa quando canta:

“a toda hora rola uma história; Que é preciso estar atento; A todo instante rola um movimento; Que muda os rumos dos ventos; Quem sabe remar não estranha; Vem chegando à luz de um novo dia; o jeito é criar um novo samba; sem rasgar a velha fantasia” (Viola 1992).

Este fragmento do samba “rumos dos ventos” metaforicamente retrata nossa realidade educacional, com as mudanças de políticas educacionais ao sabor partidário, mas o professor, com a criatividade inerente a sua profissão, enfrenta os problemas contornando sutilmente a ordem estabelecida, agrega ontem e hoje, cria novas realidades, novos espaços, novos dias sem romper explicitamente com o instituído, com o que está posto, porém gera novas formas de agir como a metáfora do autor “sem rasgar a velha fantasia”, burla e propõe/ novas ações que venham beneficiar de fato a comunidade escolar.

1.4-Digressões sobre o pensar participativo

Cabe dizer que na participação, do ponto de vista das formulações legais, houve vários avanços, dentre eles a garantia de uma gestão democrática no ensino público. O Artigo 206 inciso IV da Constituição Federal de 1988 aponta dispositivo institucional para direcionar o caráter democrático da rede pública, ao possibilitar a criação de uma cultura político-educativa de exercício e prática democrática no cotidiano. Essa abertura possibilitou a modificação do cenário de uma hierarquia ao pressupor um poder de baixo para cima, para uma nova forma de poder a circular tanto horizontalmente quanto verticalmente, possibilitando diálogos e a criação de espaços de participação e

responsabilidades compartilhadas. A participação é processo, não está pronta e acabada, necessita de vivência diária também defendida por Randolph (1985, p.109-110): “nenhuma forma de participação é satisfatória, existem sempre vantagens e desvantagens. É característica da participação o fato dela ser apenas parcial [...] Seu problema é que ela é essencialmente incompleta [...]”. Nesse sentido, seu compromisso é com a justiça, é com a liberdade, é com a autonomia dos sujeitos que só se efetivam quando decidirem por si mesmo o que fazer.

A criação destes espaços no cotidiano escolar deve partir de ações concretas como eleição de diretores com a participação de todos os segmentos que compõem o cenário escolar, família, professores, alunos e outros atores, bem como também incentivar a participação dos representantes de turmas e, em consequência, garantir o funcionamento dos grêmios estudantis que é objeto de normatização na legislação brasileira. Esses fazeres trazem credibilidade e fidedignidade, ingredientes essenciais para que o mesmo não seja vazio e descolado da realidade indo ao encontro da assertiva consensual entre vários educadores como Demo (1991), Rodrigues (1992), Luck (2006), Lima (1992) e outros: “o que se diz, seja coerente com o que se faz”.

Nessa instância, a escola pode ter como referências princípios democráticos não priorizando interesses individuais, mas vinculados a uma concepção emancipatória do sujeito, ao conceber conhecimento como uma grande rede na qual todos podem enredar, fazer parte, partilhar no sentido de colaboração mútua, cientes e conscientes das dimensões política, ideológica e social do processo educativo preconizado por Freire (1994, p.46) “uma invenção social que exige um saber político gestando-se na prática de por ela lutar a que se junta à prática de sobre ela refletir”, complementada por Lima (2002, p.50) “[...] Educação para e pela cidadania [...] é algo que não se adquire nem chega por acaso”.

Faz-se necessária uma interpretação das palavras do autor e Buarque de Holanda (1986, p.24) define o termo: “acaso 1. Conjunto de pequenas causas independentes entre si, que se prendem a leis ignoradas ou mal conhecidas, que determinam um acontecimento qualquer. 2. Acontecimento fortuito fato imprevisto; causalidade. 3. Adv. Casualmente, acidentalmente, fortuitamente, por acaso”.

Segundo Lima (2002) em relação ao termo “acaso”, afirma que ele não existe na educação. Ao contrário, os fatos ocorrem num todo, gradualmente, processualmente, o que demanda um reinventar cotidiano e utilizo-me da metáfora das ondas do mar para ilustrar meu pensamento. As ondas estão sempre se alternando, ora mansas, ora agitadas e assim

também concebo o cenário escolar, ora harmonioso, ora conflitante e os atores envolvidos necessitam estar sempre se realimentando, ressignificando na luta do dia a dia, na busca por espaços participativos, em busca do ideal da emancipação e da cidadania. Como propõe Estevão (2004, p.56), “cabe aos actores educativos construir a sua própria coerência e legitimidade”, impulsionando a caminhada no sentido de uma escola “com” e para “todos” se sentindo acolhidos na acepção da palavra definida por Buarque de Holanda (1986, p. 34) como: “atenção; acolhimento; abrigo”. Conceitos esses, indispensáveis nesta trajetória de mudanças.

Relembro um refrão de uma música da década de 1960 de autoria de Geraldo Vandré, por ocasião do golpe militar instaurado na sociedade brasileira, datado de 31 de março de 1964, quando conclamava todos os cidadãos para investirem na luta por participação, igualdade, liberdade, enfim se fazerem respeitar no uso de seus direitos “caminhando e cantando, seguindo a canção, vamos todos os irmãos braços dados ou não, nas escolas nas ruas, campos construção [...]” (Vandré, 1968).

Os versos demonstram o não posicionamento individual e sim a construção coletiva, insistindo no pensar que mudanças envolvem redefinição do individual *para o* coletivo, do hierarquizado para a circularidade, potencializando tudo e todos, a sua volta, na construção de uma nova cultura escolar baseada na experiência democrática. A respeito desta questão, Gadotti *et al.* (2000, p.145) acrescentam:

“estamos vivendo um tempo de crise da utopia”. Afirmá-la novamente se constitui num ato pedagógico essencial na construção da educação do futuro [...] Os neoliberais sustentam que a ideologia acabou que nada mais é ideológico. Esse discurso não torna velho os nossos sonhos de liberdade e não deixa de ser menos justa a luta contra o autoritarismo. Isso apenas nos obriga a compreendê-la melhor em suas múltiplas manifestações [...] Hoje, percebemos com mais clareza que a diferença não deve ser apenas respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo [...] amplia o conceito para dialética, tendo como maior referencial a práxis, “que em grego significa literalmente em ação”.

Ação, organização da sociedade civil passam por competências que são construídas no dia a dia, no exercício do diálogo entre os pares sendo necessários, quesitos que Demo (1991a, p. 45) elencou como qualidades citadas e comentadas: “representatividade, legitimidade, participação da base e planejamento participativo autossustentado”, são itens que para o autor,

“formam os pilares de sustentação ao exercício de um fazer democrático e de uma participação plena e nos apontam a necessidade de representações na impossibilidade da presença de todos. Esta

representatividade deve ter um discurso coerente com a vontade do grupo maior, nunca expressar sua vontade individual, quanto à legitimidade deve corresponder ao exercício do direito que lhe foi concedido e esta contida nos documentos legais a que faz parte. Participação de base sinaliza a importância de esta representação ser extraída das suas origens comunitárias, em nenhuma hipótese deverá ser ocupada por elemento estranho ao contexto uma vez que lhe será exigido a competência de diagnosticar, formular estratégias e planejar com e para o grupo do qual é representante legal” (Demo, 1991a, pp.45-58).

Demo (1991a, p.58) complementa seu pensar ao sintetizar: “a raiz da democracia é a organização popular. Somente esta consegue conservar-se como origem do poder e seu controle”. Para o autor, o princípio da legitimidade está estreitamente relacionado ao estado de direito, uma das bases da democracia. Segundo ele, “não se concebe democracia onde não haja representantes legais balizados por regras de viver em sociedade, direitos e deveres fazem parte deste contexto”.

No entanto, Demo (1991a, p.49) esclarece “legitimidade não se elabora na criação comunitária, mas se decreta” significa dizer que a mesma está contida nos ditames legais e em termos teóricos visa a oportunizar direitos legais aos participantes; ao contrário institui-se o oposto que é a falta de legitimidade, ilegitimidade caracterizada pela falta de componentes legais que reafirmem a posição conquistada. “Participação de base” é considerada como quesito mais importante, e ele o denominam “alma do processo” pontuando a necessidade das representações serem legítimas e originárias da massa popular. Nas situações nas quais esta “participação de base” não se faz presente ocorre uma falsa democracia, o que ele chama de “pseudodemocracia”, em que as lideranças são impostas ao grupo e desse modo se refere: “[...] qualidade democrática de cima para baixo é, em termos estritos, uma farsa, para não dizer um atentado à democracia, porque começa pelo avesso, seria o mesmo que fazer democracia com métodos ditatoriais. Uma contradição [...]” (Demo, 1991, p.52).

Demo (1991a, p.54) também preconiza.

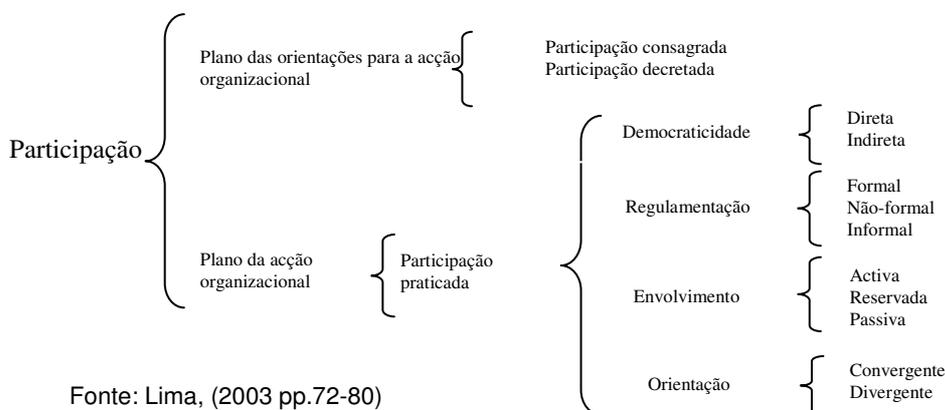
“planejamento participativo autossustentado é o princípio que aponta a necessidade da participação de todos os envolvidos; tomando como base a definição de participação, todos tomam parte inserindo como componente a reflexão crítica com capacidade de compreender a realidade e propor ações de mudança com estratégias exequíveis a situação do momento”.

Nesse estudo, comungo com as ideias de Demo expostas e comentadas anteriormente (1991), teórico de notabilidade no Brasil que extrapolou seus conhecimentos

além de nossas fronteiras, e sem dúvida, ancorou seus estudos em Touraine (1982), Tocqueville (1962), Bordenave (1985), Crozier (1979) e outros expoentes clássicos.

Lima (2003), pesquisador e estudioso de reconhecimento internacional do tema em questão, amplia esse entendimento ao tecer considerações às quais procuro sintetizar, ao transcrever o quadro de tipologia de participação, ao grifar as palavras norteadoras, e a nos direcionar com um olhar amplo e conseqüentemente, contribui com maior clareza para o entendimento do conceito principal ao exercício da democracia.

Figura 1: Tipologia da participação na organização escolar



Fonte: Lima, (2003 pp.72-80)

Para o autor em questão,

“a participação especificamente na escola assume contornos normativos e regulatórios. É conquista como princípio e consagrada enquanto direito, daí ser uma prática institucional esperada e justificada. Nessa premissa a participação consagrada e decretada e integram o plano de orientações internas variando de acordo com a reivindicação dos atores” (Lima, 2003, pp.72-80).

Lima distingue participação regulada por regras formais e não formais e aponta que “no trânsito das orientações externas e da participação decretada, formal, para o plano das orientações internas ocorrem níveis de diferenciação denominando estas novas formas como metaparticipação” (Lima, 2003, p.72). O autor admite que há outros fios tecendo o fenômeno da participação, os quais estão presentes nos dissensos e nas regras não explícitas de maneira formal, classificando esses “fios” como:

Quadro 3 – Democraticidade e suas formas

Democraticidade	É um instrumento de realização da democracia que garante a expressão de diferentes interesses e projectos, inferindo nos processos de tomada de decisão e se expressa através de três formas	Democraticidade Direta	é tomada de decisões, realizada tradicionalmente pelo exercício do voto
		Democraticidade Indireta	Mediatizada, realizada por intermédio de representantes designados para o efeito
		Democraticidade Regulamentada	Ocorre pela existência de regras formais-legais, e de regularidades mais imprecisas, e distingue tipos de participação sinalizando que a participação formal de certo modo reproduz a participação decretada e que podem ser entendidas como participação legal

(Lima, 2003, pp.73-74)

Há ainda outros tantos “fios” que para o autor compõem o tecido da participação.

São esses:

Quadro 4 – Tipos e graus de participação

-	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Participação não formal	Tem como base um conjunto de regras menos estruturadas formalmente, geralmente constantes de documentos produzidos no âmbito da organização.
Participação informal	Faz referência a regras não estruturadas formalmente, produzidas na organização e geralmente partilhadas em pequenos grupos; os actores elegem objectivos ou interesses específicos, não definidos formalmente; toma o envolvimento como atitudes e o empenhamento variável dos actores face as suas possibilidades de participação, mobilização de recursos e de vontade na tentativa de defender interesses e de impor certas soluções.
Participação activa	Atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual ou coletivo, mobilização para a acção, conhecimento aprofundado de direitos, deveres; não despreza as garantias oficiais, procurando desenvolvê-las e conquistar outras.
Participação reservada	Situa-se teoricamente entre a participação activa e a participação passiva. Caracteriza-se por uma actividade menos voluntária mais expectante ou menos calculista, assume uma posição de partida de não correr riscos, de não comprometer o futuro.
Participação passiva	Caracteriza atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios actores, alienação, apatia; traz como orientação a participação praticada nas organizações, que toma por referência determinados objectivos, a partir da qual é estruturada e desenvolvida. Admite-se, portanto, a coexistência de diferentes tipos de objectivos, não necessariamente consensuais, e até os objectivos formais podem não ser interpretados da mesma forma em diferentes níveis e estruturas e por diferentes estratos sociais da organização.
Participação convergente	Participação orientada para o consenso no que toca aos objectivos, podendo assumir formas de grande empenhamento e de militância, ou até mesmo de emulação, ou pelo contrário, ceder lugar à ritualização e ao formalismo, operando como obstáculo à inovação e a mudança.
Participação divergente	Situa-se num estágio intermediário, em busca de orientação, convergente/divergente, orientando-se em sentidos diversos, ou contrários, dos apontados pelos objectivos formais os pontos de vista dos actores, que legitimará os diferentes sentidos que lhe possam ser conferidos.

(Lima, 2003, pp.73-80)

Nos resumos das ideias de Lima (2003) existem vários tipos de participação a serem desenvolvidos ou não de acordo com o contexto. No entanto, o importante desta

classificação é a identificação dos mesmos no cotidiano escolar, o que possibilita um olhar mais fidedigno das relações existentes e subsidia os estudos com o rigor desejável. Neste cenário, os elementos chave são os atores com seus desejos/ vontades / interesses / ideologias / otimismo / passividades / permissividades otimizados pelo sistema. Por outro lado, às qualidades apresentadas por Demo (1991) apontam condições que devem ser trabalhadas no cotidiano dos professores, sem as quais não se cria uma participação efetiva e sim uma pseudoparticipação, por não se sustentar no processo.

O desejável é que a participação ocorra por adesão, conscientização crítica da realidade e consequente intervenção por melhorias educacionais, políticas e sociais que vão ao encontro da classificação de Lima (2003) já descrita, não deixando dúvidas sobre os quesitos essenciais no processo democrático que são negociação, espírito de equidade, de tolerância, de aceitação de novas propostas, como saber ouvir e, sobretudo ter coragem de ousar e usar as oportunidades ,na escola ,dos espaços de discussão, no sentido de que os atores se apropriem dos mesmos e desenvolvam um trabalho coerente com as demandas da sociedade atual, conclamados nos pilares da educação apontados por Delors (1998) “aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser”. É importante propiciar a reflexão crítica da capacidade de compreender a realidade e propor ações de mudanças com estratégias exequíveis à situação do momento, como ilustrado por Alarcão (2001, p.11):

“[...] fomentar ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos”.

Esses ambientes formativos terão como prática o consenso, com base no diálogo, na parceria, no pensar e no fazer do dia a dia da e na escola, buscando a participação dos atores como partícipes desse processo de crescimento coletivo e individual simultaneamente, ao redimensionar esses grupos aponta Znanieck (1973, p.104): “grupos instituídos com dinâmicas de sociabilidade”.

Nessa conjuntura, identifico a necessidade da descentralização pedagógica e financeira das escolas no sentido de efetivamente colocar em prática os postulados já mencionados, caminhando em direção de uma escola “pluralista, autônoma e competente” (Gadotti, 2000). Lima (2002, p.75) tece considerações a respeito do imbricamento dos conceitos democracia e autonomia, citando Freire (1996) em suas reflexões.

“Uma escola (mais) democrática é, por definição, uma escola (mais) autônoma, em graus e extensão variáveis e sempre em processo. É através do processo de democratização do governo das escolas, em direção ao seu autogoverno, tal como pela democratização das práticas educativo-pedagógicas envolvendo professores e alunos mais livres e responsáveis, é que se torna possível uma educação comprometida com a **autonomia do ser dos educandos**” (os grifos são de Freire [1996, p.14] citado por Lima, 2002).

Daí ser essencial que nessa trilha se tenha que utilizar “lentes” no sentido de melhor apreensão do termo autonomia, seus significados e aplicabilidade real no chão das escolas.

1.5- Autonomia, seus significados e aplicabilidade

Ao supor que a dinamicidade seja algo almejado por todas as pessoas mediante as suas capacidades/habilidades quando se propõem a cooperar, entende-se que esse ajudar-se pela troca demanda um esforço muito grande ao envolver a quebra de barreiras hierárquicas. Portanto, no criar essa igualdade no processo participativo, com a utilização do debate entre os membros do grupo, emerge a proposta do desejo de mudança nas relações de trabalho em si (diretores, subdiretores, professores, funcionários etc.), o que requer capacidade de julgamento, de negociação, de capacidade de lidar com as diferenças, de mobilizações de pessoas, de recursos, de compreensão do contexto, de articulações, do enfrentamento ao inesperado, enfim das competências solicitadas no mundo de tantas “incertezas”.(Galbraith,1986)

Nesse cenário de muitas transformações, o que se apresenta é a sociedade do conhecimento e da tecnologia. Daí, discute-se e amplia-se o papel da escola, não só como elemento de construção da cidadania, da consolidação das sociedades democráticas, mas também como elo de integração social. Essa abordagem da escola apresenta-se como espaço privilegiado de construção de experiências práticas, do viver em coletividade e das relações pessoais e institucionais torna-se um projeto a ser trabalhado pelas partes envolvidas, a requerer a abertura de um indivíduo para o outro. Nesse sentido, induz pensar o conceito de autonomia para sua melhor compreensão, utilizo-me de diferentes autores e seus significados.

Para Gadotti (1990, p.176),

“autonomia significa muitas coisas. Tecnoctatas, anarquistas, comunistas, proletário, humanistas e cientistas o utilizam numa pluralidade de sentidos. Para uns, descentralização (tecnocratas, para outros, a negação do Estado) (anarquistas). Para uns ela se resume na criação de ‘conselhos’ e para outros numa ‘maneira de ser’. Não

podemos separar a ideia de autonomia de sua significação política e econômica, isto é, capacidade de decidir, dirigir, controlar, portanto, de autogovernar-se, de ser plenamente cidadão, [...]”.

Buarque de Holanda (1986, p. 203) conceitua o termo da seguinte forma:

“autonomia é a faculdade de se governar por si mesmo; Direito ou faculdade de se reger (um país) por leis próprias; emancipação, independência; sistema ético segundo o qual as normas de conduta provêm da própria organização humana, autodeterminação”.

Nas palavras de Castoriadis (1991, p. 21):

“autonomia, capacidade interna (individual ou coletiva) para se auto-determinar e se auto-realizar, do grego *autos* (si mesmo) e *nomos* (leis), autonomia significa a capacidade de dar-se a si mesmo a sua própria lei e, nessa ação, constituir-se a si mesmo como sujeito”.

Ainda para Chauí (1982, p. 42), “autonomia em termos individuais e coletivos, significa (dada à presença da lei) o autogoverno”.

Com base no significado de autonomia, compreende-se o porquê de autonomia não se coadunar com esquemas centralizadores, uma vez que tem como princípios a participação permeada pelos ideais democráticos, condição necessária para melhoria da qualidade do ensino, a instalar-se uma concepção do espaço escolar a partir da convivência solidária, o que proporciona a formação de homens autônomos, livres, críticos, criativos, capazes de inferir na sua realidade social.

Esta relação de autonomia se faz possível a partir da tomada de consciência das possibilidades de atuação da escola, em face da clientela e da comunidade, construindo um projeto educacional concreto. Gadotti (1993, p.38) alerta ao fato de “a ideia de autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania – cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar, com graus de liberdade e autonomia para exercê-lo”. Esta abordagem favorece o entendimento de que para se alcançar a autonomia é necessário criar espaços de experimentação do novo, lutar contra o poder instituído e deste processo podem/devem surgir parcerias, num constante intercâmbio com a sociedade, redimensionando sua função social e também a do educador.

Autonomia, portanto, não significa liberdade para agir como bem aprouver aos dirigentes e sim a possibilidade de discutir e pensar sobre fatores relevantes para, coletivamente, decidir sobre qual o melhor caminho para se atingir o objetivo. Significa responsabilidade, prestação de contas, unidades e capacitação de comunicação, qualidades inerentes ao processo autônomo, tendo em vista que,

“autonomistas são pessoas insatisfeitas. Não porque se sintam frustradas, mas porque a autonomia, como a liberdade é um processo sempre inacabado, um horizonte em direção ao qual podemos caminhar sempre sem nunca alcançá-lo definitivamente” (Gadotti, 1993, p.44).

Autonomia, portanto só se efetiva “num conjunto de medidas políticas que visem à participação, a saber: autonomia dos movimentos sociais; abertura de canais de participação; transparência administrativa” (Gadotti, 1993, p.49-50) Identificar a importância dos movimentos sociais se relacionarem autonomamente com a administração pública: Estado e sociedade civil, com liberdade de expressão, construindo parcerias baseadas na igualdade e no respeito mútuo.

O Estado como órgão detentor das decisões, nem sempre se dispõe a partilhar os caminhos a serem seguidos, sendo mais favorável ao poder público centralizar as decisões no gabinete, conseqüentemente não propicia a autonomia, não se encontra preparado para abrir canais de participação. O que dificulta a transparência administrativa, porque autonomia significa a socialização das informações, todos devem ter conhecimento das coisas que lhes dizem respeito, participando para poder intervir e transformar a realidade que se apresenta.

Refletir sobre autonomia da escola supõe, para além do conhecimento das características do sistema no qual ela se integra conhecê-la e, assim, verificar os problemas e as perspectivas dela decorrentes tendo em vista a implantação de um funcionamento autônomo. Autonomia se opõe à alienação, daí: “a autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente” (Castoriadis, 1982, p.123), os indivíduos tomam consciência do seu fazer, não por acaso, somente na metade deste século, o termo autonomia passou a ser associado a uma concepção emancipatória da educação:

“autonomia é uma fase, uma etapa de crescimento da organização social a ser buscada e mantida dinamicamente, onde aqueles que dela fazem parte não são meros executores e muito menos só delegadores de poder a seus representantes, mas sim criadores de suas normas (leis) de convivência” (Fischer, 1984, p.21).

Nesse sentido, autonomia e conhecimento são conceitos que se reclamam reciprocamente e à medida que os indivíduos participam aleatoriamente das ações, se tornam corresponsáveis e, conseqüentemente estabelecem relações dinâmicas, autônomas, sendo capazes de desestruturar o cenário social. No contexto da realidade portuguesa, cabe acrescentar também a contribuição de Barroso (2004, p.74) ao afirmar:

“[...] o reforço da autonomia das escolas constitui uma necessidade essencial para a revitalização da sua democracia interna. Na verdade, embora nem toda a autonomia seja democrática, não há democracia sem autonomia. Só a autonomia garante o poder, os recursos e capacidade de decisão colectiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização. Sem autonomia, a democracia não passa de uma ideologia”.

O que evidencia a necessidade da autonomia transitar no campo teórico prático a possibilitar fazeres que induzam ações de cunho participativo sem manipulações superiores, para que não se torne apenas um ideal sem sentido, uma ideologia vazia sem bases para efetivação de mudanças necessárias no pensar e fazer uma escola autônoma. No contexto histórico, encontro registros de vários movimentos sociais lutando a favor dos direitos e da defesa da descentralização administrativa por acreditarem que a autonomia das escolas fortalece os vínculos entre os pares, uma vez que todos opinam nas decisões a serem deliberadas. Na procura de razões mais fundamentadas para a autonomia das unidades escolares destaco a colocação de Azanha (1995, p.423):

“a tarefa educativa tem como pressuposto a autonomia de quem educa. Esta autonomia do educador tem na autonomia regimental da escola apenas uma das condições de seu exercício [...] é preciso não perder de vista que a busca da autonomia da escola não se alcança com sua definição de uma nova ordenação administrativa, mas, essencialmente, pela explicação de um ideal de educação que permita uma nova ordem democrática ordenação pedagógica das relações escolares”.

A posição dos que defendem a autonomia das escolas aponta a importância de desabrochar nos sujeitos envolvidos no processo educacional a responsabilidade com as questões locais, baseadas no consenso e na reconstrução das práticas pedagógico-administrativas, opondo-se ao fazer burocratizado e verticalizado. Cabe afirmar, para que ocorra educação no interior das escolas, é preciso que haja autonomia pedagógica e, para que haja autonomia pedagógica, será necessária autonomia administrativa e política. A efetivação deste ideário necessita de que todos neste cenário social estejam comprometidos, tenham conhecimento dos fatos e deste modo não se sintam alijados das decisões, o que gera possíveis desintegrações.

Nessa proposta está implícita a ideia de liberdade, e provavelmente a escola, ao abraçá-la, terá que abrir espaços de criação e de autonomia, ampliando as relações sociais objetivo final a ser alcançado. A efetivação da prática da autonomia, nas unidades escolares, depende dos órgãos públicos na implementação da autonomia pedagógica e administrativa, capacidade de poder escolher seu próprio projeto político-pedagógico,

manter com as demais unidades uma estreita relação de comunicação e construir, a partir de sua realidade, o seu efetivo papel na formação da cidadania; melhor dizendo, o que é direito, o que é dever, defender a ideia do caminhar juntos *,pari passo*. (Demo, 1996).

Identificam-se duas lógicas no processo de autonomia bem definidas por Barroso (1996, pp.167-170):

“autonomia decretada – discursos legitimadores das políticas de descentralização e de autonomia das escolas, ao interpretar as formas e princípios das medidas propostas e, confrontá-las com as estruturas existentes e as contradições de sua viabilização prática” e “Autonomia construída – reconstrução dos discursos na prática, a partir do reconhecimento das formas de autonomia que emergem no funcionamento da escola nas estratégias e na acção concreta de seus atores”.

Significa dizer que a autonomia decretada está envolta nos preceitos legais e nem sempre encontra eco no campo em virtude dos seus usuários não terem participado de sua elaboração o que gera falta de compromisso, o que não ocorre com a autonomia construída, esta emerge do contexto com corresponsabilidade de todos os atores. Torres (2005, p.44) tece considerações críticas ao processo do desenvolvimento da democracia e da autonomia em Portugal e argumenta:

“ao analisar a literatura específica do tema, identifiquei alguns consensos teóricos e conceptuais [...] sendo o mais expressivo a rejeição generalizada quanto à potencialidade da *autonomia decretada* e conseqüentemente na aposta e defesa veemente da *autonomia construída*” (itálico no original).

Ao se comungar com a proposta de autonomia construída, já se levantava com veemência a questão no fórum Estadual de Educação/RJ, no ano de 2007, quando estavam presentes vários segmentos da sociedade civil com grupos que discutiam autonomia. Na ocasião, foram unânimes em apontar o desejo de nascer do interior das escolas suas necessidades básicas, rejeitando a forma de intervenção que o Estado vem efetivando, na defesa do conceito de autonomia atribuído por Barroso (1996, p.186) “É um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais numa determinada escola”.

O coletivo planeja as ações significativas a serem implementadas com e para as comunidades “construídas socialmente”, conforme Barroso aponta (id, ib.), no contexto do exercício cotidiano, alicerçados nos princípios norteadores de uma prática democrática participativa, e a troca constante acontece por meio de diálogos. Torres (2005) ressalta o termo “construída” para conduzir a uma interpretação elaborada e reelaborada no querer e

no desejar melhorias reais para seu entorno. Cabe às escolas e especificamente aos gestores coordenarem a melhor forma de atender aos preceitos legais como também as reivindicações locais, a viabilizar as ações coletivas, conforme Barroso (1996a, p. 186) explicita:

“a autonomia da escola não é a autonomia do professor ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia neste caso é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes diretores de influencia (externa e interna) dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local”.

Pode-se dizer que autonomia se afirma como expressão da unidade social na instituição escolar e não pré-existe à ação dos indivíduos. É, portanto um conceito, construído social e politicamente, a partir da interação dos sujeitos organizacionais da escola, donde se extrai ser praticamente impossível a possibilidade de uma autonomia decretada. Na prática, as normas e regras regulam o poder e as competências dos diferentes atores e podem beneficiar ou dificultar a construção da autonomia, porém nunca criá-las ou destruí-las, Motta (1985, p.27)aponta ainda “a autonomia é a única alternativa revolucionária a desenvolver-se necessariamente no âmbito da prática e da teoria”, nas ações do quotidiano escolar um laboratório, incluindo todos no pensar e no fazer das contradições do processo de autonomia, também objeto de estudos de Estevão (2004, p. 97) ao preconizar:

“autonomia pode constituir-se num verdadeiro desafio para a escola, tornado-a mais visível como um espaço políticos de estratégia e de resistência dos actores, de reactivação de subculturas escolares, de recriação de quadros informais de sociabilidade e de poder que recolocam como questões centrais a coordenação multiforme das ações escolares, o acordo e o conflito face à continua recomposição dos mundos escolares”.

Significa, portanto, dizer que face à diversidade cultural e às contradições existentes no espaço escolar, torna-se peça importante na luta por um poder autônomo, cultural, social e político, o ensejamento de posturas participativas comprometidas com reorganização do pensar e do fazer a escola e, desta forma, constitui-se num movimento vivo, nascido como reação ao imobilismo da educação e das práticas autoritárias. Snyders (1977, p.109; aspas no original) afirma que a autonomia da escola é relativa, no entanto:

“[...] ela é ‘real’, sobretudo no campo pedagógico, mas a conquistar incessantemente [...] e muito menos em dado a constatar do que uma conquista a realizar [...] essa ‘autonomia relativa’ tem de ser mantida pela luta e ‘só’ pode tornar-se realidade se participar no conjunto das classes exploradas”.

Dessa forma, o processo de autonomia é uma tarefa diária que se faz e refaz, quotidianamente, sendo uma ação de coesão do grupo, emanada em um único propósito de tornar o chão da escola democrático, no sentido de lutar por espaços participativos onde a comunidade se expresse, a buscar uma nova forma de gerir os rumos por meio de deliberações consensuais, dando margens de escolhas, flexibilidade nas relações, mais referências identitárias.

Por outro lado se criam no grupo inseguranças, receios próprios de espaço democráticos e conseqüentemente responsabilidades. Autonomia significa responsabilidade e compromisso, demandando uma disponibilidade e o querer mudar.

1.5.1- Princípios da autonomia: aspectos legais

Nesse desenvolvimento, é oportuno pontuar autonomia por meio das cinco perspectivas apresentadas no IX Encontro Estadual da ANPAE – USP, quais sejam: “Filosófica; Política; Administrativa; Pedagógica; Didática.” (Melchior, 2000). Perspectivas, essas que no viés teórico são alcançadas, no entanto, no chão das escolas tornam-se utópicas tendo em vista a centralização dos órgãos superiores que muitas vezes não possibilitam brechas de mudanças sobre o lema “obedecer e cumprir”, daí considerá-las um desafio a serem superadas pelo corpo docente e demais interessadas no processo.

No entanto, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 em seu artigo 3º incisos VIII, IX, X e XI, constataram-se avanços em relação à democratização e conseqüente autonomia das instituições escolares:

“Gestão Democrática nas escolas de educação básica - que tanto a escola pública quanto a particular, uma vez recebendo recursos públicos, deve desenvolver suas atividades, respeitando o princípio democrático e assegurando a participação da comunidade na decisão, implantação e permanente avaliação da proposta pedagógica”.

A diretriz sobre o planejamento e gestão democrática prevê também a descentralização da execução da política educacional, com autonomia das diferentes instâncias do sistema, para traçar seus planos de atuação, respeitando as normas gerais e as metas traçadas em âmbito nacional. A escola passa a ter autonomia pedagógica, administrativa e também financeira com recursos para os gastos rotineiros de manutenção e custeio, alicerçada nos artigos 13º, 14º e 15º da mesma Lei, com destaque para o seguinte:

“os conselhos das escolas, serão constituídos com representação de pais, alunos, trabalhadores em educação e entidades da sociedade civil e organizada eleita diretamente na forma estabelecida pelos regimentos escolares”.

O conselho escolar, enquanto organismo se caracteriza como instância de intervenção do poder de decisão associado à dinâmica das relações globais da escola, com presença permanente e organizada dos diversos segmentos da escola - associação de pais, grêmio, clube de mães etc, efetivamente construído para uma escola pública, democrática e de qualidade.

Em observância a tais princípios, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro desenvolve há tempos, um processo inspirado na autonomia. Para tanto, a escola poderá redefinir suas ações e elaborar o plano operacional para o gerenciamento da escola que abrange quatro tipos de ações: pedagógicas, culturais, administrativas e orçamentárias, com metas, ações, objetivos, estratégias e avaliação por meio da Portaria nº005 de 24/04/95, que norteia suas ações no sentido do coletivo, inclui a participação da comunidade no processo educacional, indo ao encontro de ações federais que passou a propalar a escola como cenário ideal das políticas educativas e, no caso específico da descentralização explicitada na fala da Secretária Executiva do FNDE· [...] “ideia de que são os diretores, professores, alunos, pais e funcionários, a comunidade que, enfim, vive o dia-a-dia da escola quem sabe melhor maneira de utilizar os recursos” (MEC¹²/FNDE/s.d.).

Naquele momento, o então presidente do Brasil, no seu primeiro mandato, (1994-1998), o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, em discurso proferido em (1995)¹³, assim se expressou: “é na escola que estão os problemas, é na escola que estão as soluções” porquanto deu autonomia às escolas, o direito de decidir em conjunto com a comunidade a melhor resolução de seus problemas, quer sejam pedagógicos ou financeiros.

A partir do PDDE¹⁴ tal ação pode tornar o sonho em realidade, administrar seus próprios recursos sem a ingerência do Estado em suas necessidades e consequentes gastos, não significando *laisse-faire*, mas atrelada à prestação de contas, obedecendo a padrões pré-definidos: composição da Associação de Pais e Mestres, Conselho Escolar e outras

¹² MEC – Ministério da Educação e Cultura

¹³São palavras de Fernando Henrique Cardoso tiradas do trecho do programa “Acorda Brasil: Está na hora da escola”, lançado em 1995.

¹⁴ PDDE- Programa Dinheiro Direto nas Escolas, criado em 1995, consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes municipais e estaduais e as escolas privadas de educação especial mantida por entidades sem fins lucrativos. Com o objetivo de melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da auto-gestão e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos são transferidos, de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse.

instâncias existentes como a AAE¹⁵, que no documento oficial foi denominada de Unidade executora e o PDDE, um instrumento normatizador, definido em discurso oficial por Messemberg¹⁶ (1999):

“o PDDE é um programa que [...] privilegia a ponta, privilegia a escola, a administração da escola, no sentido de garantir a certa hora recursos mínimos, não só para fazer frente à necessidade imediata, mas permitir que cada escola possa construir um paralelo e dentro da sua linha pedagógica, dar alternativas e complementar essa atividade educacional propriamente dita”.

Em suma, a escola a partir das orientações legais se reorganizou administrativamente e pedagogicamente para aplicabilidade dos recursos como também redimensionou seu fazer cotidiano para a totalidade de suas ações, encaminhar a seus diversos segmentos sociais na busca de uma nova visão de mundo, significando a proposta de uma escola diferente, ciente e consciente do seu real papel, ilustrada por Soares (1991, p. 73):

“lutar por uma escola transformadora, por uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que por isso assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistas mais amplas, condições de participação, cultura e política e de reivindicações sociais”.

Sob esse ponto de vista, um compromisso coletivo poderá ser levado a termo, em relação ao poder autoritário e possessivo, marcado pela autocracia e o elitismo. Novas formas de administrar baseadas na descentralização, na transparência das ações e na compreensão devem revelar-se, ao fazer com que as ações participativas escola-comunidade atuem como elo integrador capaz de reverter às políticas até então centralistas e autoritárias.

Nesse sentido, pais, professores, alunos e funcionários juntos têm um caminho para vencer o autoritarismo e influir nos rumos decisórios, em defesa dos objetivos e projetos pedagógicos, o que representa concretamente, um exercício de liberdade,

¹⁵ AAE – A Associação de Apoio ao Educando tem por finalidade e principal objetivo a integração comunitária procurando, I – colaborar no desenvolvimento integral do educando; II – estimular o espírito associativo, sentido de solidariedade humana e hábito de preservação do bem comum; III – promover atividades culturais, cívicas, artísticas e recreativas, que facilitem a confraternização de aluno, pais e professores, no interesse da ação educativa; IV – participar na busca de solução de problemas da escola referentes: 1) Melhoria da qualidade do ensino; 2) Melhoria do funcionamento da escola; 3) Assistência aos alunos com problemas de saúde. Sua composição é feita por professores, alunos, funcionários e pais.

¹⁶ Trecho do pronunciamento feito por Monica Messemberg, então secretária executiva do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE, em Seminário / Reunião Extraordinária da Comissão de Educação e Cultura da Assembléia Legislativa de Pernambuco, sobre o financiamento da educação no Brasil.

entendendo: “Liberdade, é uma conquista e não uma doação exige uma permanente busca” (Freire, 1987, p. 34).

Busca esta, no sentido da autorealização- desejo de todo o ser humano, de participação nas ações que lhes dizem respeito, tendo vez e voz nas decisões das escolas, de forma a garantir sua participação nos processos que resguardam a sua autonomia, como revela Freire (1996, p.33-36) “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Essa compreensão supõe uma participação autônoma dos atores sociais, o que requerer o entendimento dos sujeitos interligados para a apreensão da realidade e seus diversos conflitos, o que significa dizer, no plano macro, permitir que a cultura do povo, da forma como ela se manifesta em nível de tradições, de concepções do mundo, possa ser trabalhada pela escola, como direito e não benesses. Rodrigues (1991, p, 64) amplia esta compreensão ao afirmar:

“a escola tem por função, preparar e elevar o indivíduo ao domínio de instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos. Isso torna sua responsabilidade pesada e importante. Assim dimensionada a tarefa da escola, evidencia-se a expectativa que sobre ela recaí no contexto da sociedade”.

No contexto da autonomia, a escola necessita se abrir à comunidade de forma democrática em relação à estrutura e ao relacionamento professor – aluno – diretor e a sociedade como um todo. Ter clareza de seus objetivos e da sua função precípua – preparar para o exercício da cidadania, defendida por Freire (1994, p.104): “educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Coragem, que a comunidade adquire, a partir do comprometimento e numa concepção dialética e popular da educação, um instrumento de luta, formação da consciência crítica e organização e transformação social, ao entender autonomia não como abandono; a exigir do Estado responsabilidade, o que requer possibilitar recursos naturais e humanos para a escola realmente, fazer uma opção democrática.

Ao articular os meios com os fins, torna-se alavanca de melhorias em prol da qualidade do processo, tendo em vista o sustentado por Demo (1991b, p.104):

“somente o homem é capaz da qualidade política, porque somente ele pode ser o “ator” em sentido pleno. É capaz de dizer o que quer o que deseja ao que aspira, ou de montar uma estratégia prática para consegui-los age e reage”.

Nesta ótica, a escola encontra a condição de sua autonomia e a conquista de sua liberdade, o poder da voz ao vivo, do gesto e da ação são mobilizados, emergindo os sujeitos autênticos, tendo em vista ser a realidade social necessariamente política, porque é feita pelos atores, porque “viver é fundamentalmente conviver, e este espaço de atuação é político” (Demo, 1991a, p.66).

Político no sentido utilizado por Freire (1994) quando ressalta: nenhuma educação é neutra, está sempre a serviço de grupos e que esta submissão é revertida pela escola por meio dos grupos organizados em seu interior, entendendo que o conflito, não deve ser tomado como fator desestabilizador da escola. É precisamente ele que dá o movimento, a dinâmica real na busca de novas práticas sociais democráticas em consequência transformadoras. Saber conviver com a diversidade de pensamento, mas ao mesmo tempo, formar uma unidade dialética, constitui, portanto, elemento indispensável à construção de uma nova síntese escolar na qual supostamente não deverão prevalecer interesses cooperativos, mas e tão somente a produção coletiva transformadora no interior das escolas. Estevão (2004, p.61) ilustra:

“num contexto de autonomia, os problemas de controle de práticas e de manutenção da firmeza moral por parte dos responsáveis escolares podem aglutinar-se tal a veemência e a diversidade de referências e de justiça mobilizadoras por alguns atores educativos (e não só) Por outro lado, estas situações podem propiciar a estes mesmos responsáveis o exercício de uma capacidade de tradução de problemas de princípio em problemas técnicos despolarizando deste modo os conflitos para conseguirem mais facilmente a paz escolar”.

Ratifica que o processo de autonomia não se constrói sem referências dos seus atores, por se desejar a construção de uma democracia plural, um espaço social que permita a participação, tanto no âmbito das decisões administrativas como em todos os níveis de poder, “aos responsáveis” caberá compromissar a comunidade, se autoidentificar na maneira de pensar e de se relacionarem para a construção da paz no espaço de convivência.

Hoje, no Brasil, vive-se um momento de muitas transições quer sejam no campo social, financeiro e especificamente político e neste bojo a escola sofre os revezes desses movimentos que interferem nas políticas educacionais que passam por oscilações. No entanto, há de se ressaltar que no meio dessa efervescência da sociedade, muitos avanços foram sendo construídos com a participação da sociedade civil, por meio dos sindicatos de classes; alguns retrocessos também ocorreram em virtude do entendimento distorcido sobre os aspectos legais de um determinado segmento da população.

Há muito nosso grande poeta Drummond (1945) nos alertava ao utilizar a metáfora “os lírios não nascem das leis”, nos conclamando para a participação efetiva e não simplesmente o aceitar os ditames legais, assim como o não cumprimento dos mesmos, a partir da não responsabilidade com os fatos, situação que convivemos quotidianamente quer seja na escola ou em outros espaços sociais. No entanto, cabe dizer, apesar dos estudiosos do tema a nível nacional e internacional dissertarem e debaterem a respeito dos mesmos, existe ainda um hiato entre o que se diz e o que se faz.

Daí, considerar pertinente a proposta de olhar a realidade educacional brasileira no que tange aos aspectos abordados, autonomia e participação, e procuro fazer um breve contraponto com a realidade portuguesa, similaridades, divergências, avanços e retrocessos ao longo das legislações, procurando focar no caso de Portugal a partir da Revolução dos Cravos (1974) e no Brasil, a partir da redemocratização do país na década de 1980.

2-Encontros e desencontros: duas realidades distintas que se entrecruzam no quotidiano

Início as reflexões com o pensamento de Nóvoa (1992, p.17-18) que curiosamente exprime o sentimento dos estudiosos portugueses e brasileiros na década de 1990:

“a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, na acepção forte do termo. As escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado. O poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando directamente os actores educativos. [...] Agora, trata-se de erigir as escolas (e os agrupamentos de escolas) em espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional [...]”.

A análise do autor se assemelha com a nossa realidade e em termos de discurso é idêntica, para a descentralização realmente existir é preciso dar oportunidades a todos os atores envolvidos no processo escolar, teóricos, professores, pais alunos funcionários e comunidade do amplo direito de inferir nas decisões. Porém cabe argumentar que os mesmos não foram realizados amplamente na realidade brasileira e, das palavras do autor, se extrai que também na realidade portuguesa, o que existe de fato, é muito discurso e pouca prática, sendo a tão propalada autonomia utilizada como plataforma política em período eleitoral.

Coincidentemente as duas nações passaram por similitudes, Portugal com regime político do Estado Novo (1926-1968), Brasil também com regime político do Estado-

novo¹⁷ que se divide em dois períodos: Primeiro na 2ª República de (1930-1936) e o da Nova República de (1945-1964), o que afeta toda política educacional de ambos os países. Formosinho (1987, p.305) define o sentimento reinante, na época, que se adéqua à realidade, objeto de estudo:

“o Estado Novo era um Estado Administrativo, ou seja, um estado onde todas as decisões, mesmo as decisões políticas, são feitas por uma administração pública centralizada. [...] Nesta situação, a participação dos cidadãos na vida pública é impossível e mesmo a participação de muitas áreas da elite e desencorajada-a passividade e efectivamente perseguida”.

A reação a esta situação política, no caso específico do povo português se deu a partir da revolução de 25 de abril de 1974, também conhecida como Revolução dos Cravos¹⁸, movimento este fruto de insatisfação do povo com o governo instalado no poder, desejosos de mudanças e liberdade de expressão. No Brasil esta insatisfação só eclodiu de fato em 1980 com o movimento liderado por entidades civis, em conjunto com lideranças estudantis que conclamaram o povo contra o poder opressor dos militares, que se encontravam no poder desde 31 de março de 1964, período este em que se abortaram os ideais de liberdade, igualdade e participação, quer sejam na sociedade civil e nas escolas/universidades. São sentimentos que permeiam todo e qualquer movimento fruto das bases sociais presentes no ideário do povo português e no brasileiro, porém com indicadores diferentes.

A realidade brasileira é diversa da de Portugal no que se refere à área geográfica, uma vez que o Brasil possui extensa área territorial e em consequência um vasto sistema educacional. Júnior e Santos (2009, p.199) se expressam: “Portugal e Brasil constituem duas realidades nacionais ao mesmo tempo distantes e próximas”. No caso do cenário português, em relação ao Brasil, sua área territorial é menor e, conseqüentemente, seu sistema de educação segue as proporções das demandas de sua população. Ibid, id (2009, p.200) que ilustram o pensar: “quantitativamente há um abismo que separa a realidade portuguesa da brasileira na atualidade, do ponto de vista da demografia”. Essa discrepância altera significativamente os resultados finais das avaliações enviadas às organizações

¹⁷. A expressão refere-se ao período compreendido entre 1937 e 1945 quando o Brasil vive um regime ditatorial implantado por golpe de estado pelo presidente Getúlio Vargas. Durante este período diminuiu consideravelmente a liberdade política no país: os partidos políticos são abolidos, as eleições suspensas e a estrutura federativa esvaziada. Ao mesmo tempo, conquistas são registradas no campo da legislação trabalhista e são criadas as bases da indústria e da siderurgia nacional.

¹⁸ 25 de abril inaugurou um período, estendeu-se até 1976, ficaria marcado por uma verdadeira descompressão social e política pela reanimação e remobilização da sociedade civil, pela sua reorganização em movimentos e partidos políticos, sindicatos, associações e grupos informais, comissões de todo tipo de trabalhadores (Lima, 1992, p. 217).

estrangeiras, quer queira ou não, impõem as regras a serem seguidas em troca do apoio financeiro.

Em termos quantitativos, o espaço demográfico influi diretamente nos resultados por meio da população alvo, número de instituições, alta demanda número de professores e alunos, daí nossos órgãos reguladores não conseguirem uma planificação das políticas públicas de forma uniforme, apesar do órgão central MEC ditar as normas referenciais, as diretrizes a nível nacional a serem cumpridas por todos.

Constata-se que as mesmas tomam dimensões/rumos diversos de acordo com a região onde é implantada, o que torna um divisor/diferencial Brasil-Portugal. Brasil, imensidão territorial, Portugal pequena área territorial e esta discrepância em relação ao espaço físico propriamente dito, no caso brasileiro, cria dificuldades, para a implantação efetiva das políticas públicas educacionais, ocorrendo várias *nuanças* que dificultam o controle pelos órgãos fiscalizadores.

Percebo que na realidade portuguesa, a implementação torna-se menos problemática devido à proximidade dos distritos, parecendo ser mais fácil o controle pelo poder público, não significa que as conquistas desejadas pela comunidade acadêmica portuguesa tenham sido amplamente conquistadas. No plano macro podemos considerar esta primeira constatação como um fator de singularidade no plano de nossa análise entre as duas realidades.

No que concerne às mudanças no plano das políticas educacionais, em termos de legislação de implantação e implementação, o cenário português está mais avançado haja vista a observação de Lima (1992 pp.1-8)

“[...] parece claro que só a democratização política instaurada com o 25 de abril de 1974 criou condições para que as questões organizacionais e administrativas da educação pudessem ser objecto de diferentes abordagens; não apenas no plano político, abrindo novas perspectivas e debates em torno da descentralização, da participação e da autonomia, e novas realizações (como é no caso da gestão democrática) das escolas [...]” (parênteses no original).

Esta reflexão reafirma a suposição de que a caminhada portuguesa no sentido de uma escola mais igualitária e democrática teve seu início na década de 1970, mesmo incipiente, como dizem autores como Barroso (1997), Lima (1992/1998), Formosinho (2000) Estevão (2000) e outros. Em contrapartida no cenário brasileiro, também na década de 1960 e 1970 com o advento da Lei 4024/61e da Lei 5692/74, a política educacional foi contemplada com medidas de democratização.

Na realidade (do Brasil) alguns artigos da primeira Lei foram ratificados na segunda Lei como: estimular experiências pedagógicas; preparar para a cidadania; atendimento às necessidades individuais; repasse dos recursos federais para que os sistemas municipais possam gerir mais adequadamente de acordo com as necessidades regionais, locais. Contudo essas medidas não atingiram a totalidade dos estados brasileiros. Em alguns estados destacamos iniciativas pioneiras: no caso específico de Minas Gerais, a secretaria de educação (1983/1984), mediante ao educador Rodrigues¹⁹ inovou, viabilizando ações conjuntas junto ao secretário de educação, implantou uma gestão transparente, a eleição de diretores, a criação de grêmios e mudanças radicais no pensar e gerir as escolas com a instituição dos conselhos escolares

Rodrigues (1991, p.70) assim se expressava:

“[...] superar os processos centralizados e fundamentados em decisões de natureza técnica e burocrática, e partir para decisões nascidas das articulações dos interesses e das concepções diferenciadas dos diversos segmentos sociais envolvidos com a educação escolar. Logo propomos uma nova forma de administrar a educação escolar, através do colegiado escolar [...]”.

Também no estado de São Paulo o educador Paulo Freire à frente da secretaria Municipal de Educação, no período de janeiro de 1989 a maio de 1991, implementou medidas democráticas através de fóruns dos educadores nos quais se posicionavam e inferiam nas decisões distritais expressas em sua fala (1991, p.35) :“[...] Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário”, a retratar a forma de administrar levada a termo pautada pela visibilidade, autonomia e liberdade. Porém estas ações foram pontuais e dessa forma se continuou arraigado ao poder centralizador não só das secretarias como também dos diretores, em sua grande maioria indicados por políticos ensejando a política do clientelismo.

No Brasil, os ventos democráticos somente começaram a soprar, com brisas tímidas, a partir de 1980 com a redemocratização do país e, neste ponto, pode-se fazer uma análise comparativa com Portugal, mesmo incipiente, porém procurando retratar algumas vicissitudes deste cenário. A respeito da realidade portuguesa, identifiquei que o processo democrático e a participação docente e discente tiveram início a partir de 25 de abril de 1974 com Revolução dos Cravos. Esse paralelo nos aponta um período maior de

¹⁹ O educador Neidson Rodrigues ocupava à época o cargo de Diretor da Superintendência Regional do Estado de Minas Gerais (Brasil).

convivência e experiência democrática, superior ao contexto brasileiro e em consequência politização dos professores e efetiva participação nas questões da escola.

Esta realidade não é tão uniforme e homogênea, expressada através de análise feita por Lima (1998, p.150) da realidade portuguesa em relação aos grêmios escolares e a participação²⁰. O autor aponta a contradição entre o que se diz e o que se faz: “a gestão democrática, no que aos alunos diz respeito, limita-se a eleição do delegado de turma e a uma representatividade formal que só raramente é actualizada”. A expressão “raramente atualizada” remete a compreensão da existência da legislação, mas não é efetivamente praticada nos termos em que foi pensada e esta representatividade funciona como uma fachada de democracia nos espaços escolares.

Identicamente no Brasil, apesar da institucionalização do grêmio em praticamente todo território, o mesmo atua como referendo dos atos da direção e não como órgão irradiador de ações que geram benefícios à comunidade escolar e, em muitos casos, vista pela direção como insufladores da ordem instituída criando empecilhos a sua atuação.

A respeito da autonomia, Barroso (2004, p.56) faz um recorte da realidade portuguesa a partir do fragmento do texto do então Ministro da Educação Roberto Carneiro, datado de 28/09/1988 e publicado no Jornal de Notícias:

“[...] a escola tem sido descaracterizada por ser um mero terminal cumpridor de normas e circulares do Ministério da Educação. Assim não pode. A escola tem que ter vida própria, uma autonomia própria, tem que ser capaz de formular o seu próprio projeto, capaz de se afirmar num contexto e numa comunidade”.

Com base nesse pronunciamento Barroso (2004, p.56-57) tece considerações:

“Apesar do tom grandiloquente destas e de muitas outras afirmações a autonomia decretada foi bastante reduzida e o diploma que a consagrou formalmente (o decreto-lei 43/89) não passa, no essencial, de uma declaração de intenções gerais. [...] O único aspecto onde a sua acção inovadora se fez sentir foi na flexibilização da gestão financeira das escolas (através do alargamento de uma “experiência” que já se encontrava em curso”.

Este depoimento se encaixa na realidade brasileira expressada por meio da Lei 9394/96 nos artigos 12; 13; 14; 15.

“Art.12 – “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I- Elaborar e executar sua proposta pedagógica II - administrar seu pessoal e seus materiais e financeiros; [...] VII- informar os pais e responsáveis sobre a

²⁰ Período revolucionário 1974 a 1976 / período de normalização 1976 a 1986 – fortalecimento dos alicerces culturais. / Período da reforma educativa 1986 a 1995 – envelhecimento da estrutura / período pós-reformista 1995 – rejuvenescimento da estrutura (Torres, 2005 p. 92).

frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.”

Art.13 – “Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. [...] II - elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

Art.14 – “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios. I-participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Art.15 - “Os sistemas de ensino assegurarão aos estabelecimentos que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.”

Anteriormente à Lei 9394/96, que deu uma nova dimensão aos aspectos educacionais brasileiros, o termo autonomia já estava sendo utilizado em discursos oficiais das autoridades governamentais. Sua aplicabilidade deixava a desejar e, efetivamente, foi implementada a partir da pressão dos órgãos de classe e da política externa, exigindo o cumprimento da lei em seus amplos aspectos.

Cabe dizer que a Lei 9394/96, foi publicada no Diário Oficial de 20 de dezembro do mesmo ano, em seu Título IX - Das disposições transitórias Art.87 “institui a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação da lei.” Os Estados e prefeituras dadas à plasticidade da lei somente iniciaram esse processo de forma mais incisiva a partir do ano de 2000. Inicialmente a iniciativa de implantação do processo de autonomia ficava a cargo dos governantes estaduais e municipais e, após o período inicial, tornou-se obrigatória por força dos recursos enviados pelo órgão central que nos documentos apontava como requisito *sine qua non* o processo de autonomia financeira das escolas e, em consequência, a criação dos Conselhos Escolares na deliberação, utilização e prestação de contas dos recursos recebidos.

Barroso (2004, p.56) afirma que “o único aspecto onde a sua ‘acção inovadora’ se fez sentir, no Brasil, foi na flexibilização da gestão financeira das escolas” (aspas simples no original), o que propiciou às unidades escolares mobilidades. Contudo ainda temos municípios que, que não cumprem os aspectos legais centraliza os recursos alegando terem melhores condições de negociação de preços das mercadorias adquiridas pelas escolas, contrariando totalmente os preceitos que enfatizam a necessidade da comunidade escolar participar das decisões pedagógicas e financeiras.

O MEC, a par de tais situações, criou mecanismos para coibir tais práticas, inviabilizando o repasse dos recursos federais a estes municípios. Tais medidas estão revertendo esta realidade, porém o fato da determinação legal que cada escola construa seu projeto pedagógico e participação da comunidade nas decisões pedagógicas e financeiras não garantem, no cotidiano, a participação efetiva de todos os envolvidos, isto porque é preciso compromisso e construção coletiva que não seja por coerção e sim por adesão. No caso da realidade portuguesa Lima (2003, pp.157-158) declara que: “a governação democrática das escolas e o benefício de margens de uma autonomia acrescida e legitimada cedo se revelaram ilusórios, mesmo quando participativamente encenados através de rituais eleitorais”.

A expressão “encenada por rituais eleitorais” exprimem com sabedoria a nossa trajetória política educacional, marcada ora por avanços, ora por retrocessos ao sabor das mudanças políticas no sentido partidarista que, infelizmente interferem diretamente nas políticas da educação. No cenário brasileiro estes avanços ou retrocessos não ocorrem de forma linear, oscilam e se prestam a plataformas eleitorais quando a educação é o grande “boom” usando-a em benefício próprio, o que gera insatisfação, descrédito por parte da população, especificamente dos professores que se sentem usados e voluteados em suas dignidades.

Um fator que concorre para a não implementação das políticas autônomas, neste grande universo das escolas brasileiras é, muitas vezes, o pouco engajamento nas políticas locais concernentes à educação (Criação dos Conselhos Regionais e Municipais de Educação²¹). Esse não comprometimento reflete-se no fazer cotidiano das escolas ao se perceber o descompromisso com as questões que dizem respeito à valorização do processo ensino aprendizagem e às práticas que têm como foco processos quem envolvem o “tornar-se pessoa”, proposta por Rogers (1975).

Autonomia é um requisito essencial para fazer com que a escola atue como centro irradiar de decisões, apesar de ser ainda, um conceito ambíguo Estevão (2000) auxilia a entender esta complexidade tanto na realidade portuguesa quanto na brasileira:

“[...] o processo de autonomia tem vindo a desenvolver-se como um processo algo dessubstancializado em termos de representação discursiva ou a entrar na rotina de uma ladainha de práticas já sobejamente

²¹ Conselho Regional e Municipal de Educação: é o órgão com a representatividade dos diversos segmentos da comunidade, pode e deve ser o braço direito dos gestores estaduais e municipais para a melhoria da qualidade do ensino.

conhecidas, o que permite afirmar, embora com algumas cautelas, que a autonomia parece estar a constituir-se numa verdadeira ideologia que apesar de tudo, não tem conseguido arrastar os seus fiéis a ‘morrerem de paixão’” (Estevão,2000, p.18; aspas simples no original).

“Fiéis” entendidos como os atores sociais que convivem no cenário educacional por ainda não terem se apropriado e encampado verdadeiramente a ideia que autonomia traz benefícios e somente por meio dela, a escola, e seus usuários poderão exercer os direitos de manifestação e escolha. A autonomia possui as mesmas problemáticas existentes no Brasil e em Portugal de como transitar neste espaço autônomo institucionalizado, mas ainda sem as devidas condições de pleno uso. A análise de Barroso (1997, p.26) esclarece a questão:

“o que é importante é saber que condições favorecem o desenvolvimento da autonomia das escolas e que factores constituem o seu bloqueio. A função da administração não é nesse caso, “dar autonomia”, mas criar condições para que as escolas se tornem autônomas” (aspas no original).

Esta passividade expressa o não saber exatamente o que fazer fruto da incerteza do órgão central e Barroso (1997, p.27) ao questionar “[...] governo e sua administração querem, de facto, a autonomia das escolas?”. Sem dúvida estes desencontros entre órgão central/escolas, aspectos legais/e fazer quotidiano culmina com arbitrariedades de ambos os lados. Governo com um discurso normativo, prescritivo e, por outro lado, as escolas e seus atores reivindicando maior liberdade e mobilidades de usos de seus recursos, o que gera em determinadas escolas impasses, cabe novamente o questionamento de Barroso (1997): “governo e sua administração querem, de fato, a autonomia das escolas?”.

Tal fato é decorrente de muitos anos de administrações centralizadoras e normativistas, uma vez que no modelo do mando-subordinação não cabe à linha do “agir comunicativo, a atividade comunicacional, a dialógica” defendida por Habermas (1977, p.387). Lima (2003, p.160) amplia esta compreensão ao retratar ambas as realidades, brasileira e portuguesa: “A educação e a pedagogia permaneceriam subjugadas à administração, à produção normativa supra-organizacionalmente determinada e às regras hiper-racionalizadoras de alcance universal”.

Esta reflexão retrata a realidade, o sistema educacional ditando regras e normas nas quais há obrigatoriedade de cumprimento, utilizando uma capa de democratização presente nos discursos e nos índices enviados a organizações internacionais que ditam as regras do jogo no que tange aos recursos. As escolas, por meio do MEC obedecem a uma lógica produtivista em que o importante é os números e índices obtidos, o que penso não

ser diferente da realidade portuguesa, a par dos estudos realizados. Ambos convivem com esta proposta da política neoliberal, quantidade de dados estatísticos como justificativa de acordos com o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Recentemente em Portugal o Decreto lei 75/2008 em seus 72 artigos normatizaram o funcionamento e competências inerentes ao regime de autonomia e em suas metas introdutórias ao oficializar:

“o cargo de diretor coadjuvado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos que são recrutados entre os docentes qualificados para o exercício das funções seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar”.

Coincide com a realidade brasileira, que desde a década de 1990 vem passando por alterações de normatização, mas permanece a escolha do diretor por meio do voto da comunidade escolar que também imerge do quadro de professores em efetivo exercício nas unidades escolares e qualificadas, para o exercício da função, e no ato da candidatura devem apresentar um projeto de intervenção/trabalho. Em ambos os sistemas de educação (português e brasileiro) o diretor empossado tem como função precípua gerir o patrimônio físico da instituição e todas suas implicações jurídicas, pedagógicas e financeiras, sendo o presidente do Conselho da Escola.

Em ambas as realidades existem o acompanhamento da gestão especialmente em relação à prestação de contas dos recursos recebidos. No Brasil este acompanhamento é feito por meio das AAEs - Associação formada por pais, por alunos, por funcionários, por professores; e por associações de bairro que têm como atividade, fim e meio pensar, implementar e acompanhar os gastos das unidades escolares. Na realidade portuguesa, o acompanhamento é feito pelo Conselho Geral-formado por professores, pais e outros agentes comunitários, sendo consensuais em relação ao papel a ser desempenhado, que é de vigilância e acompanhamento.

No sistema português o Conselho Geral tem poderes mais amplos, inclusive destituir o diretor; no Brasil as associações têm o poder limitado de apenas fiscalizar e, no caso de ocorrências existentes, apontá-las ao órgão competente (SEEDUC/RJ), que abrirá inquérito administrativo para apurar os fatos e, dependendo do prestígio político deste diretor, o processo não prosseguirá.

Portugal e Brasil em relação ao ensino básico e secundário e na terminologia brasileira básica que engloba o ensino fundamental das classes de alfabetização ao 9º ano e ensino médio possuem referências bem próximas, haja vista as palavras de (Afonso, 2010,

p13) “maioritariamente constituído por escolas estatais, e a forma como se articulam as estruturas de direção e de gestão, o sistema educativo tem uma tradição de forte centralização, dado o peso e papel do Estado (central) e do Ministério da Educação em torno de organização, políticas, programas, etc”.

Também similar os setores Regionais de Educação, em ambas as realidades que cumprem o papel de normatização e vigilância das esferas superiores.

Afonso (2010, p.15) traça um quadro dos modelos de gestão implementados em Portugal e remete aos modos de gerir as escolas brasileiras ao longo dos anos. No entanto, em nossa realidade pública estadual do Estado do Rio de Janeiro, a figura do diretor sempre esteve presente e, num primeiro momento como detentor de poderes plenos, e a partir de 1990 teve início o processo eleitoral nas escolas, a criação das associações de pais e em consequência o perfil de autoritário deu lugar ao de mediador.

Em Portugal, o processo se deu de forma inversa, uma vez que no período de 1974 a 2008 o órgão da direção da escola foi sempre colegial, constituído, nos últimos anos, por equipe de professores que dirigiam às escolas de forma colaborativa. A partir de 2008, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, instituiu a figura do diretor, impondo a todas as escolas e agrupamentos de escolas uma liderança unipessoal.

No entanto essas duas realidades se entrecruzam uma vez que a partir de 2008 a figura do diretor, na realidade portuguesa, assume a cena como protagonista nas escolas, embora com conotações diferenciadas, sendo o diretor a figura central e Gadotti (2000) e Paro (2007) comungam do mesmo pensamento ao se expressarem “a escola tem a cara do diretor”.

Embora a trajetória histórica destes dois países seja diversa, identifico como consensual a concepção de gestão democrática como instrumento de descentralização e de autonomia apesar de Lima (2009, p.234) alertar ao fato de que “a partir de meados da década de 1980 a categoria política administrativa conhecida por gestão democrática das escolas vai sendo objeto de uma crescente desvitalização e erosão nos discursos políticos e nos textos normativos”. “Essa concepção se encontra esvaziada em seu fim primeiro se prestando a discursos inócuos e eleitoreiros, o que não difere do Brasil no contexto atual das políticas educacionais”. Nessa trilha utilizo as palavras de Lima (2003, p.160).

“[...] neste contexto, a escola enquanto organização educativa, empiricamente referenciável e identificável, parcialmente autodeterminada, iniciadora de políticas e de projectos, comunidade em construção e democraticamente governada, instância responsabilizável pelas orientações e pelas acções que nela foram decididas e actualizadas,

parte interessada e legítima no diálogo e na negociação com outros interesses e poderes, representará uma imagem puramente idealizada e apenas retoricamente reproduzida, uma metáfora enclausurada no universo dos textos e dos discursos sobre realizações adiadas”.

Essa é a sensação também do povo brasileiro que em meio a tantos interesses políticos ideológicos se vê incapaz de atender às demandas reais da sua comunidade e se torna “uma metáfora enclausurada” sem forças diante de tantos planos “adiados”, não realizados por conta de interesses de grupos que em nome da ordem estabelecida impõe/dita ordens já pré-estabelecidas, ocultas por um discurso democrático. Nesse sentido, cabe aos educadores comprometidos permanecerem em estado de alerta, não aceitando passivamente os ditames legais, mas lutando por condições mais dignas de trabalho.

No Brasil, o sindicato dos professores tem exercido este papel, tarefa árdua, que requer constante vigilância e permanente rebeldia na defesa das conquistas adquiridas, evitando que sejam escamoteadas por novas propostas partidaristas. Essa é a meta dos educadores comprometidos com a qualidade e conseqüente melhoria do processo ensino aprendizagem, daí a pertinência da presente pesquisa ao indagar a respeito das relações de poder e autoridade nos espaços escolares, assim como a proposta de autonomia é vivenciada. De acordo com o pensamento de Gramsci (1978, pp.38-44) “o homem é o produto de uma série de relações ativas, como um processo”, que traduz a importância do viver o cotidiano coerente com apreço nos discursos oficiais. Entendo que o processo somente será incorporado no cenário escolar se realmente os espaços privilegiarem o diálogo como uma constante construção que se faz diuturnamente.

Cabe citar as palavras de indignação deste acadêmico reconhecido, por suas contribuições à educação portuguesa, Barroso (2004, p.50) que curiosamente também expressa a lógica dos legisladores brasileiros:

“os decretos portarias e outros normativos sucedem-se numa lógica aditiva que faz com que coexistam, sincrônica ou diacronicamente, medidas similares, contraditórias ou recorrentes num processo sedimentar de difícil elucidação”.

Esse procedimento é idêntico ao da administração brasileira. Inúmeros decretos, portarias permeiam o cotidiano das escolas tornando-o extremamente burocrático, mas em termos de soluções práticas pouco acrescenta a descentralização e reforço as seguintes expressões “contraditórias e recorrentes”.

A política da qualidade e da eficiência tomou conta do cenário educacional mundial e nas realidades apresentadas não é diferente e Gentili (1994, p.115) aponta com propriedade :

“no cenário latino-americano a partir da década de 1980 a agenda da democratização cede progressivamente lugar ao discurso da qualidade, entendendo-se esta na sua versão mercantil, ou seja, subordinada às preocupações com a eficiência e eficácia como condições para a adaptação às novas condições do mercado”.

Portugal também se encontra inserida nessa política ratificado por (Lima 1994, p.124):

“o fenômeno não é especificamente português, o que há talvez e o tipo de ruptura com o discurso da democratização, fortemente enraizado na política educativa desde 1974 (e até mesmo antes) e a tentativa de articular aquele discurso com a ideologia da modernização [...] o discurso da democratização não é completamente afastado, mas antes reconvertido e subordinado a ideologia da modernização e com ela compatibilizado”.

Em relação às políticas educacionais implantadas no Brasil mediante aos órgãos públicos, a lógica pensada e implementada é a mesma democratização, tendo como foco a produção, a eficiência e os resultados otimizados numa relação verticalizada. Novamente utilizo das palavras de Lima (1994, p.128) que resume as duas lógicas analisadas “a ideologia e discurso da qualidade estão bem patentes nas políticas educativas.” No entanto, é oportuno pontuar que no seio dos professores brasileiros essa política não é bem recebida, com alguns grupos resistentes a essa lógica de produção liderada pelo sindicato da classe e muitos conflitos vêm ocorrendo em diferentes estados brasileiros contrários a política da qualidade e da eficiência.

Em relação a Portugal, recentemente acompanhei movimento semelhante, contrário aos ditames impostos sem prévia consulta aos seus usuários. Lima (1994, p.128) tenta explicar o discurso excessivo dos governantes a respeito do uso do termo qualidade: “O discurso de qualidade pode afinal não passar de uma retórica com propósitos de reposição da confiança no sistema e de legitimação institucional”.

As aproximações entre as realidades brasileiras e portuguesas se apresentam comuns em alguns aspectos. Entretanto, alerto que não há correspondência *ipsis litteris* entre os sistemas educacionais. Conforme apontam Vidal e Gvirtz (2009, p. 119),

“acreditamos que para compreender as particularidades de cada sistema educativo e da implementação das reformas é necessário estabelecer ainda outros ajustes no foco dos estudos, acercando-se mais à ação dos sujeitos que põem e funcionamento as políticas educacionais e invertendo, desta maneira, a pirâmide da observação”.

Os autores nos falam de um ajuste do foco, o que seria necessário uma observação mais detalhada e etnográfica para que se pudessem estabelecer relações mais apuradas e descritivas dos aspectos que compõem ambas as realidades em face às singularidades. Dessa forma, tornar-se-ia leviana e aligeirada neste trabalho se apresentasse uma comparação dos contextos, por não se possuir dados mais consistentes sobre os quais fosse possível traçar comentários mais aprofundados sobre os sistemas educacionais dos dois países.

Há que se levar também a reflexão de Araújo (2009, p.349) em relação aos aspectos culturais dessas nações coirmãs.

“[...] a dificuldade de se pensar as experiências humanas dotadas de uma consistência toda própria e única; por conseguinte, de uma absoluta autonomia [...] É evidente que cada sociedade possuiu uma educação escolar que lhe é peculiar, mas também comporta dinâmicas bem gerais”.

Este pensar ratifica as palavras da dificuldade em traçar esse paralelo, face ao processo cultural, que é formado pelos atores por meio das interações dimensionadas nos aspectos organizacionais, sociais e pedagógicos fruto das experiências vividas, das lógicas de ação de dada sociedade. Faço um recorte na citação de Santos Guerra (2002, p.11) “[...] é imprescindível ter em conta o caráter único, irrepetível, dinâmico, cheio de valores [...]” e complemento, de cada contexto, de cada região e especificamente do país. E nessa lógica espero que, as reflexões apresentadas sejam um embrião que encaminhe um repensar crítico do recorte das realidades traçadas.

Capítulo Terceiro

A escola como organização social: transcendendo o instituído, dando origem a um novo fazer através da cultura vivenciada no cotidiano.

Reporto-me ao entendimento que as organizações são instituições sociais daí o estudo da escola como arena política, anarquia organizada, espaço cultural, redes de relações. Tornou-se pertinente refletir sobre os modelos político, de ambigüidade, democrático, neo-institucional, burocrático, cultural, uma vez que, neste cenário, os atores partilham os mesmos espaços no sentido da coletividade, porém mantendo suas singularidades, especificidades da sua formação, na qual cada um dos seus atores, direta ou indiretamente reconstrói o cotidiano mediante as diferenças existentes. Nesse imbricamento, os novos fazeres são arquitetados através dos embates ideológicos, conflitos de opiniões, num quefazer contínuo a tecer o espaço escolar único com especificidades próprias.

1- Concepções e modelos teóricos que configuram a escola, como uma organização em ação.

Considero pertinente conceituar organização no sentido de melhor entender a dimensão organizacional da escola, ancorando-me em Nóvoa (1995, p.9):

“a abordagem das escolas como organizações é olhada com grandes desconfianças e suspeições no terreno educativo. Os professores e os cientistas da educação não gostam que seu trabalho seja pensado a partir de categorias de análises construídas frequentemente, com base numa reflexão centrada no universo econômico e empresarial”.

No entanto, é consensual entre os teóricos da administração como Lima (1992), Paro (1997), Tragtenberg (1976), Barroso (1996) e outros, que os primeiros fundamentos da organização e da administração escolar estão restritamente relacionados à empresa; daí a princípio todas as reflexões se dirigirem ao campo econômico para tentar explicar as práticas. Para melhor ilustrar, recorro a Lima (2003, p.7) que destaca a importância da escola enquanto organização educativa e os espaços conquistados no campo da sociologia, tornando-se objeto de estudo ao afirmar que:

“a revalorização da escola como objeto de estudo sociológico-organizacional tem-se revelado um dos mais interessantes e fecundos desenvolvimentos da pesquisa em educação, ao longo dos últimos anos. Apoiado pela emergência de uma sociologia das organizações educativas e procurando estabelecer pontes com metáforas para a interpretação das organizações sociais formais e com a crítica, às ideologias organizacionais e administrativas, tradicionalmente de extração empresarial, o estudo da escola vem ganhando centralidade. Trata-se de um processo complexo, mas também muito estimulante, de construção de um objeto de estudo que no passado, foi freqüentemente apagado, ou colocado entre a espada e a parede, isto é, entre os olhares macro-analíticos que desprezam as dimensões organizacionais de fenômenos educativos e pedagógicos, e olhares micro-analíticos, exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógico-administrativas”.

Daí os estudos em torno da organização escolar evoluir na busca de entendê-la como espaço próprio da tarefa educativa, onde atua profissional cujo fazer está ligado à transmissão da cultura, conforme afirma Costa (1996, p.10) “a organização escolar é uma unidade social sujeita a um processo de construção histórica carregada de significados” e novamente Lima (1992, p.41) ressalta “[...] o desenvolvimento da escola como organização especializada separada da igreja e controlada pelo Estado, carrega uma longa história rica de significados”. Tragtenberg (1976, p.25) se expressa: “as organizações, são acima de

tudo, produtos historicamente dados e não sistemas fechados a - históricos [...] nas organizações encontram-se estocados mitos, fábulas e lendas [...]”.

Os estudiosos convergem ao apontar o contexto estar impregnado de valores histórico-sociais que devem ser levados em consideração, na medida em que determina o processo educativo, tendo em vista ser o sistema escolar, tal como se concebe hoje fruto de uma construção histórica a acompanhar o processo de organização e desenvolvimento das sociedades, como se observa na afirmação de Ribbins (1986, p.138-140):

“assiste-se, portanto, ao aparecimento de um novo paradigma que recupera a tradição Weberiana da abordagem interpretativa ou da ação dos indivíduos, na análise das organizações, pondo em evidência a noção de que o homem é um produtor ativo do seu próprio mundo, em vez de ser um produto passivo dele. Por isso as explicações dos fenômenos sociais devem ser adaptadas ao nível dos indivíduos, e só assim é possível evitar a reificação, rejeitar o positivismo e não partir da premissa da necessidade do consenso como base da ordem nacional”.

O recurso mais importante das organizações é o homem vivendo e convivendo nos contextos complexos, diversos e desiguais, daí a não aceitação de uma linha consensual num ambiente em permanente mudança histórico-social.

Costa (1996, p.10) afirma: “a definição de organização pode-se apresentar como uma tarefa simultaneamente simples e complexa”. Quanto à simples, o autor busca fundamentação em Etzioni (1984, p.3) “as organizações são unidades sociais ou agrupamentos humanos intencionalmente construídos, a fim de atingir objetivos específicos”. Quanto à complexa, não especifica uma única definição; apenas coloca que os diversos autores que estudam o tema não encontram um consenso, devido à série de fatores que envolvem a dinâmica relacional. Devido a essas complexidades outras definições são objetos de reflexão como Worsley (1977, p. 303), “as organizações são corpos que persistem no tempo, e que são estruturadas especificamente para atingir fins específicos”, elas atravessam o tempo com suas tradições de acordo com os objetivos da sociedade vigente e se estruturam em conformidade com o momento vivido, o que suscita vários olhares interpretativos. Lima (1992, p. 43) alerta para o fato de que:

“encontra-se frequentemente na literatura organizacional a palavra organização associada a um epíteto ou a um qualificativo de que depende geralmente a própria definição do conceito organização social organização formal, organização informal, organização complexa”.

Cabe dizer que o conhecimento adequado dessa realidade só pode se efetuar mediante análise sociológica em razão das características específicas desta composição

organizacional marcada por definições do termo informal e formal ao assumir contornos diferenciados de acordo com o contexto, ora controladores, ora controlados. Litterer (1977, p.31) ilustra da seguinte forma:

“uma organização não é um tópico de delineamento simples [...] são arranjos de tarefas, é uma estrutura de autoridade [...] uma série de relações num grupo face a face [...] rede de comunicação, rede de interações”.

Dentre tantas definições, recorro á linha de Lima (1992, p.77) no sentido de clarificar os conceitos: “será difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”.

Identifico na expressão “que não seja aplicável à escola” a plasticidade do conceito em decorrência da constituição da escola como grupo social, com uma composição definida de organização e estrutura. No entanto, cabe lembrar que, apesar destas similaridades, estas diferem quanto à organização interna por apresentar uma dinâmica própria construída pelos atores, através dos valores, crenças instituídas, o que tipifica o dizer ser as definições coerentes e atendem a critérios da realidade. É também pertinente registrar o conceito de organização social, uma vez que as organizações são um tipo de unidade social, assim definida por Blau e Scott (1970, p.14):

“organização social, como o termo, refere-se às maneiras nas quais a conduta humana se organiza socialmente, isto é, às regularidades observadas no comportamento de pessoas, regularidades essas mais devidas às condições sociais, nas quais essas pessoas se encontram, do que às suas características fisiológicas ou psicológicas como indivíduo”.

A definição complementa e ratifica o pensamento de Litterer, (1977) “organização rede de interações” tecidas a partir dos relacionamentos vividos e detém o poder de moldar, forjar os comportamentos de acordo com o contexto social. Ao conceber a escola como organização, como um tipo de unidade social, entendo que os indivíduos estão sujeitos ás influências acomodando, assimilando ou conflitando com seus pares, a fazer deste espaço dinâmico e vivo com identidade própria, procurando encontrar soluções viáveis ao seu contexto respeitando as identidades socioculturais.

1.1. O Quotidiano e suas inter-relações em constante construção

A dinâmica relacional induz a conceber o cenário escolar como *locus* onde os sujeitos participantes convivem e interagem os aspectos históricos, ideológicos, sociológicos e psicológicos num processo dinâmico, ilustrado por Sarmiento (1997, p.95).

“[...] a cultura organizacional das escolas é mesmo a única variável que permite entender como se realiza a unidade organizacional, dada a fragilidade de suas diversas articulações: são os símbolos e os mitos, de uma maneira geral processos partilhados de significação que garantem as escolas não apenas credibilidade e legitimação [...] mas a idéia de unidade, que as permita diferenciar de outras organizações sociais, a nível de cada estabelecimento de ensino, de outras escolas [...]”.

Barroso (1996, p.170; *italico no original*) preconiza a escola como construção social, resultado das relações interpessoais travadas em seu interior, envolvidas nos valores e subjetividades e ilustra esse pensamento ao afirmar:

“no que se refere ao estudo da escola, esta abordagem crítica permitiu fazer a ruptura teórica e metodológica, com o paradigma científico-racional que tradicionalmente dominava a análise da sua organização e administração. As escolas passam a ser vistas como construções sociais. É valorizado, na sua análise, o papel dos indivíduos e o contexto social e histórico da sua ação. São abandonadas as metodologias positivistas e desenvolveram-se estudos etnográficos. São postos em causa os princípios da racionalidade administrativa e defende-se o primado dos valores sobre os fatos [...]”.

Sob esta ótica, a escola está em constante construção enquanto espaço onde emergem os processos sociais como conflitos, competitividade, acomodação, assimilação, referendada com os estudos sociológicos desenvolvidos por Tôrres (2004, p.224) ao perfilar que:

“na esteira de um conjunto de autores que defendem as correntes da sociologia da ação, da sociologia interpretativa e da sociologia crítica, destacando Crozier & Friedberg (1977), Berger & Luckmann (1990), Touraine (1994, 1996), Friedberg (1995, 1995, (Boudon) (1989, 1990, 1995), Giddens (1989, 2000), Cohen (2002) que perfilam o princípio da existência de uma interação dialética entre a estrutura e acção, assente numa dinâmica de reciprocidade mútua e historicamente construída”.

Tôrres (2004, p.225) frisa que “a cultura não constitui um mero reflexo da ordem organizacional, representa antes um processo de construção dinâmica mediatizada por um conjunto de fatores, de que a estrutura também faz parte”. Esse ir e vir faz parte de um processo maior que é a historicidade na qual a escola se encontra inserida e os múltiplos contextos criam e recriam essa cultura tornando-a diferenciada de outras, com facetas próprias, estabelecendo-se como entidades únicas, apesar da unicidade imposta pela burocracia do sistema social e educacional. A autora destaca que apesar da escola, ao longo da sua história, ter se apresentado como espaço singular de organizar, transmitir e divulgar práticas culturais, econômicas, políticas, equivale entendê-las como mecanismos de socialização dos conhecimentos necessários à produção da vida, portanto as escolas têm

servido tanto para a legitimação de grandes projetos da sociedade, como também contribuído para a preparação técnica da força de trabalho, como para a legitimação ideológica.

Giroux (1987, p.76) sintetiza essa posição quando afirma: “[...] a escola está indissolivelmente unida a um conjunto mais amplo de processos políticos e culturais, e não somente reflete antagonismos inerentes a tais processos, mas também os incorpora e reproduz”. Esse capital cultural acaba por se legitimar por meio dos títulos escolares numa sociedade e Tragtenberg (1976, p.2) se apropria das palavras de Weber (1971) ao registrar “o diploma substitui o direito de nascença”. Afirmativa a sustentar a ilustração do pensamento de que a transmissão do capital cultural torna-se meio e fim e, em consequência, a organização escolar ratifica a sociedade da titulação.

A escola entendida como capital cultural é objeto dos estudos de Aronowitz (1976, p.20) “uma instituição cultural de massa como a escola, assumiu um novo papel na primeira metade do século XX, como **componente fundamental e como determinante da consciência social**” (grifos nossos). Afirmação comprovada por meio de movimentos sociais que se iniciaram na efervescência cultural das organizações escolares com sua cultura própria, através de seus ritos, linguagens, percepções, valores, normas instituídas pelos membros, transcendendo os muros da organização, projetando-se na sociedade, o que torna a cultura escolar relevante ao estudo em questão. Ainda o autor Aronowitz (1976, p.20) retrata “o papel da cultura na sociedade ocidental foi modificado com a transformação da realidade crítica do Iluminismo em formas repressivas da racionalidade positivista”. No bojo da discussão, essa cultura própria tem de ser definida para que se estabeleça o lugar do qual se fala. Buarque de Holanda (1983, p.324) define cultura como:

“[...] acervo intelectual e espiritual; conjunto de conhecimentos adquiridos; instrução, saber; conhecimentos em um domínio particular; conjunto de culturas sociais, religiosas, intelectuais e artísticas que caracteriza uma sociedade. Quanto ao cultural, é relativo ou pertinente à cultura intelectual, à cultura de uma coletividade”.

Cultura organizacional é um fenômeno criado a partir das relações, permeada pelos diferentes tipos de interações ocorridas no seio das organizações escolares, uma vez que a escola não é um sistema fechado, sofre as tensões quotidianas. Em consequência, os atores desse cenário refletem em seu comportamento linguagens, costumes, tradições, normas, valores sociais e hábitos dessa sociedade da qual a escola não é alheia, muito ao contrário “legitima formas particulares de vida social” (Giroux, 1997, p.162).

Morgan (1996, p.131) entende que “a cultura não é algo imposto sobre uma situação social. Ao contrário, ela se desenvolve durante o curso da interação social”. Para tanto Libâneo (2004, p.97) desdobra essa ideia:

“o termo cultura organizacional vem diretamente associado à ideia de que as organizações são marcadas pelas interações sociais entre as pessoas, destacando as relações informais que ocorrem na escola, para além de uma visão meramente burocrática do funcionamento da instituição”.

Morgan (1996) e Libâneo (2004) ressaltam a dimensão de interação social como ponto fundamental na circulação da cultura e Tôrres (1997, p. 20-29) destaca:

“a cultura é tratada como produzida no processo de relações que se estabelece entre os membros da organização. Eles são os atores desse processo, que se realiza através de formas de negociação desenvolvidas, daí decorrendo múltiplos posicionamentos, que são assumidos por esses enquanto atores sociais”.

Daí se afirmar a existência de “culturas” construídas quotidianamente no tempo, no espaço, nas relações de poder e são explicadas a partir das interações e percepções dos envolvidos em relação às práticas e princípios norteadores de uma organização. Apreende-se em decorrência o desenvolvimento, a maior concentração do poder econômico e o modo mais sofisticado de administrar, o pensar e o agir dos grupos dominantes a estender sua influência fora do lócus de produção econômica e, sob a égide do Taylorismo e da racionalidade, chega à escola, vista como organização. Logo a especificidade do trabalho escolar ser marcado fortemente por características interativas, Libâneo (2004, p.99) considera pertinente o termo “organização”; e a par desse entendimento, Chiavenato (1986, p.316) distingue dois significados: “unidade social e função administrativa” e complementa ao ressaltar:

“cultura organizacional significa um modo de vida, um sistema de crenças, expectativas e valores, uma forma de interação e de relacionamento típicos de determinada organização. Cada organização é um sistema complexo e humano, com características próprias, com a sua cultura e com um sistema de valores”.

Dessa forma, para o presente estudo, que tem como embasamento a sociologia das organizações educativas, me interessa o significado de escola como “unidade social”; e procuro levantar sua definição no campo sociológico, evidenciada por Cândido (1978, p. 12):

“escola como unidade social; esta determina tipos específicos de comportamento, define papéis e propicia formas de associação; apesar de refletir em seu interior a vida da comunidade, tem em seu bojo uma atividade criadora fazendo com que seja um grupo diferente dos demais, cujas leis escapam em parte a superordenação previstas pela sociedade”.

Carvalho e Diogo (2001, p.17) defendem que “a escola como organização enfatiza os indivíduos e os grupos inter-relacionados, as suas interações, o caráter de intencionalidade de seus atos, processos de sistematicidade e caráter pessoal e prolongado do que reveste o ato educativo”, há um intercâmbio, entre os atores, nas relações que se estabelecem a partir daí.

Nóvoa (1995, p.29) identifica que “o conceito de cultura organizacional foi transportado para a área de educação na década de 1970”; no entanto deve-se ao sociólogo Waller (1942, p.20) “o estudo da cultura própria da escola definindo-a como unidade diferenciada pelos seus tipos de comportamento, seus valores, seu sistema simbólico, e sua vida social própria”. Dessa forma, ainda que inserida no bojo da trama social, a escola também apresenta uma especificidade em seus aspectos de cultura organizacional, a qual Schein (1992, p.9) conceituou como:

“[...] inventadas, descobertas ou desenvolvidas por um dado grupo ao aprender a lidar com seus problemas de adaptação externa e integração interna, que funcionaram bem o suficiente para serem consideradas válidas e por isso ensinada aos novos membros como a maneira correta de perceber e sentir em relação a esses problemas”.

O sentir, o perceber, o conviver com os problemas do cotidiano tornam o cenário organizacional da escola diverso e próprio com concessões ou proibições de acordo com as normas adotadas pelo grupo, reafirmada por Cândido (1978, p.109) [...] “sua dinâmica interna dá lugar a formações específicas, mantidas por um sistema de normas e valores também internamente desenvolvidos”, sendo necessário um estudo mais aprofundado e, dessa forma, buscar respostas a muitos questionamentos existentes no espaço escolar, fruto das relações sociais entre os sujeitos.

1.2. Aprofundando o olhar: os pressupostos sociológicos

Berger (1983, p.32) esclarece que:

“[...] uma sociologia das organizações não poderá quedar-se pelo estudo apenas da morfologia organizacional, das estruturas formais de poder; terá de considerar também a estrutura informal, aquela [...] que não se encontra descrita nos estatutos [...]”.

Daí, conceber que a identificação da realidade vivida nas escolas só se efetiva mediante análise sociológica do *locus* no qual ocorrem as relações, tornando translúcidos os processos pedagógicos e administrativos que ascendem à dinâmica da convivência dos grupos formais ou informais instituídos. Pertinente transcrever as palavras de Carvalho e Diogo (2001, p.20) ao ressaltar que:

“instituído é o que está regulamentado, convencionalizado, o instituinte é o que sob o impulso dos desejos ou necessidade produz a criação de novas regras e a institucionalização é o reconhecimento das novas regras e sua incorporação na ordem do instituído”.

Nesse ponto, Znanieck (1978, p.104) contribui para o entendimento:

“ao utilizar a expressão grupos instituídos para designar grupos que, são essencialmente, produtos da cooperação de seus membros, mas cujas funções coletivas e posições são em parte instituídas por outros grupos sociais [...] anteriormente por grupos religiosos, atualmente por grupos territoriais organizados e também por grupos culturais nacionais”.

As relações que ocorrem no ambiente escolar retratam o viver de seus atores extramuros, impregnadas por suas formas próprias de ver e sentir o mundo. O mesmo autor (1978, p.105-6) ratifica:

“[...] todas as escolas são grupos sociais com uma composição definida e pelos rudimentos de organização e estrutura. Sua existência depende basicamente da atividade combinada dos seus membros – os que ensinam os que aprendem [...] Cada escola enquanto grupo social mantém certo grau de autonomia interna, uma ordem que lhes é específica, similar a de muitas outras escolas, mas diferente de outros tipos de grupos, uma vez que os papéis dos professores e alunos são essencialmente diferentes dos papéis dos membros de quaisquer outros grupos e que a organização e estrutura da escola não podem ser incorporadas a de qualquer outro grupo”.

Esse ponto de vista permite entender a aparente submissão da escola estar impregnada de embates internos criando e recriando novos fazeres. Apesar do pensamento de Althusser (1979) que a considera como “aparato ideológico do Estado”, ainda que a organização escolar obedeça rigorosamente à ordem estabelecida, Lima (1992, p.175) alerta “[.] a escola não será apenas um locus de reprodução, mas também um locus de produção, admitindo-se que possa constituir-se também como uma instância (auto) organizada para a produção de regras (não formais e informais)”.

A esta transgressão Lima (1992) denominou de “infidelidade normativa”, uma “organização em ação” (2008, p.87), possibilita entender que a escola, apesar das suas origens, gestada e instituída sob o signo da sociedade moderna e capitalista, com formalidades, hierarquias e complexidades, induz seus atores a novas formas de

convivência por meio de constante dinamismo das suas relações e inter-relações num quefazer contínuo. No olhar de Albrow (1997 p.157),

“[...] pela via teórica e metodológica é possível atender, ainda que com distintos graus de detalhes, às intersecções entre os comportamentos e interações de tipo micro-social, à composição social e as relações de poder em contexto organizacional e, ainda, a elementos de mudança macro sociais”.

No chão das escolas ocorre as interações quotidianas entre os diversos órgãos, perpassando pelas relações pedagógicas na sala de aula, nos espaços de convivência entre professores e alunos, professores-diretores, com a comunidade como pano de fundo, reafirmada por Lima (2008, p.87): “neste espaço confronta-se uma miríade de alternativas, de paradigmas de análise sociológica das organizações educativas, com modelos teóricos, imagens ou metáforas organizacionais de vocação compreensiva e interpretativa”.

As metáforas utilizadas no estudo das organizações, na perspectiva de Lima (2006, p.123) “permitem interpretações múltiplas recusando uma visão linear das correntes de análise organizacional”, visão esta complementada por Clegg & Gray (1996, p.91): “as metáforas introduziram uma dimensão mais interpretativa e menos normativista no estudo das organizações, alargando o respectivo campo e tornando-o mais heterogêneo e multifacetado”. Morgan (1996, p.338) ratifica: “através das imagens ou metáforas é possível efetuar a leitura das situações dentro das organizações auxiliam a descrever como as organizações são além de oferecer idéias claras e opções a respeito daquilo que podem vir a ser”.

Este enfoque possibilita um olhar mais apurado da realidade, não se limitando a uma visão simplista da escola como uma instituição formal, hierarquizada e burocrática, indo além das aparências, desvelando o véu do quotidiano e o possível entendimento concreto da realidade. Parafraseando Lima (2006), metáforas são imagens simbólicas construídas a partir de uma dada realidade cultural, com uma concepção de mundo específica do seu contexto, impregnadas por normas próprias, daí não serem universais e sujeitas a interpretações diferenciadas, possibilitando um estudo mais fidedigno da realidade. Estevão (2002, p.18-19) confirma a metáfora da rede para identificar novas formas de organização como:

“[...] sistemas de processamento da informação, organizações flexíveis, organizações democráticas, organizações trevo, organizações teia de aranha, circuitos ou alianças organizacionais, redes globais complexas, organizações curiosas, organizações aprendentes ou inteligentes possuindo características comuns [...] implicam novas configurações de

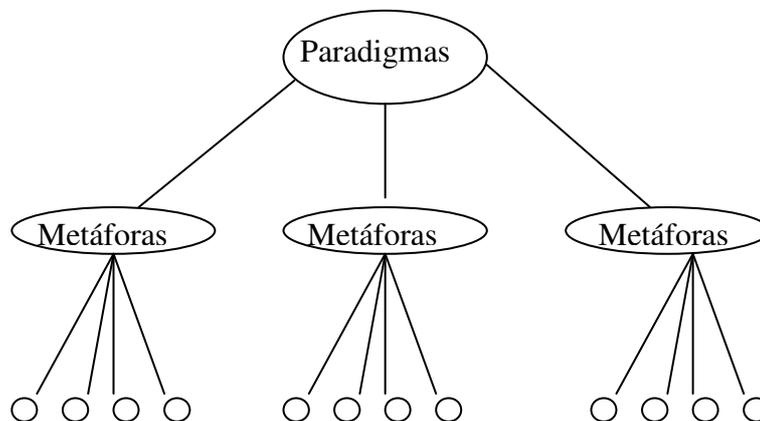
poder, de gestão, de conflitos, de liderança, de tempo e de espaço, de identidade, de formas de trabalho, de participação, de coordenação, de controle de profissionalismo, de responsabilidade social, de cultura, de verdade e de justiça”.

Cabe acrescentar o pensamento de Waller (1942 p.6-7):

“[...] a escola existe sempre e quando professores e alunos se encontrem para o objetivo de dar e receber instruções. A instrução que é dada é usualmente instrução formal de sala de aula; [...] dar e receber instrução constitui o núcleo da escola [...] Quando estudamos as escolas existentes, vemos que elas têm as seguintes características que nos permitem considerá-las à parte e estudá-las como entidades sociais: (1) têm uma população definida; (2) têm uma estrutura política claramente definida, que surge do modo de interação social, influenciada por numerosos processos de interação, (3) esses processos de interação representam a conexão de uma rede compacta de relações sociais; (4) elas são impregnadas por um sentimento de grupo; (5) **elas têm uma cultura própria**” (grifo nosso).

As definições convergem para uma definição de “cultura própria” e direciona o estudo intencional explicitado da escola enquanto arena política, anarquia organizada, espaço cultural, redes de relações. O diagrama procura apontar o ponto comum entre as definições apresentadas:

Figura 2: Diagrama de Atividades de resolução de Problemas (“Puzzle-solving activities”)



Fonte: Morgan (1980, p. 606)

A colocação ilustra as dimensões existentes no cenário escolar. As múltiplas dimensões são denominadas pelos estudiosos de metáforas das quais se podem lançar mão, a possibilitar, a ampliar o estudo e a buscar mais subsídios para entender como ocorrem as relações interpessoais nessa arena permeada por embates, com avanços e retrocessos, com normas e regulamentos balizando seu funcionamento e ao mesmo tempo com regras que

são subvertidas pelos grupos a partir das necessidades, criando e recriando outras lógicas, ideia ilustrada pela assertiva “infidelidade normativa” de Lima (1992), os atores constroem as normas a partir da realidade vivida, da convivialidade, do instituído dando lugar ao instituinte – nova ordem de pensar e de agir. Mendes (1991, p.70) amplia a compreensão ao afirmar que:

“[...] a cultura é essencialmente dialética. Informa-a uma dupla intenção: a de descobrir e a de transcender a de refletir fatos e projetos utopias; a de ser ao mesmo tempo reflexa e tensional. A cultura também é fato político; supõem opções, atitudes, posições. O ato de pensar é, até certo ponto, um ato de vontade política; para querer ver é preciso querer ver e acreditar no próprio poder de ver”.

Nessa ótica, se concebe as muitas facetas culturais que se desenham no chão das escolas, uma vez que os atores transitam nesse espaço, têm formações socioculturais diferenciadas ocasionando ora calma, ora tensões inerentes ao pensar político e ideológicos próprios, daí a expressão de Mendes (1991, p. 70): “querer ver é preciso querer ver e acreditar no próprio poder de ver”, o desejo político de querer ver nas subjetividades. As análises realizadas por Nóvoa (1992, p.16) demonstram tal fato:

“[...] as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural onde se exprime o jogo de atores educativos internos e externos; por isso, sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar”.

Neste sentido, o estudo da escola como arena política, anarquia organizada, espaço cultural, redes de relações torna-se pertinente, uma vez que, neste cenário, os atores partilham os mesmos espaços no sentido da coletividade, porém mantendo suas singularidades, especificidades da sua formação, concebendo a escola como organização social na qual cada um dos seus atores, direta ou indiretamente reconstrói o cotidiano por meio das diferenças. Nesse imbricamento, os atores constroem um novo fazer mediante os embates ideológicos, conflitos de opiniões, num quefazer contínuo.

Boaventura Santos (1996, p.33) em relação ao conflito se posiciona: “o conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado”, o que evidencia o quão construtivo se torna estes embates à medida que os mesmos possibilitam um olhar às ações anteriores e a partir delas um novo recomeçar, para além das evidências. Esse ponto de vista reforça o entendimento do estudo da escola nos vieses já citados, não excluindo do foco outros olhares, uma vez que não existe uma única forma de construir e reconstruir o universo escolar, dinâmico e em constantes transformações. O grau de normatização difere dos enquadramentos

conceituais adotados dos demais; a escolha possibilita uma análise mais apurada das realidades a serem estudadas no decorrer deste trabalho. É importante pontuar as questões sociais e políticas existentes, daí a necessidade de se refletir o modelo político e suas implicações.

1.3 - Modelo Político

Gomes (1993, p.75) ao tratar do modelo afirma que:

“os modelos políticos apresentam alguns contributos importantes para a compreensão de escola como organização. Ajudam-nos a reconhecer que as metas, a estrutura, as técnicas, as funções, os estilos de liderança e os processos de decisão, bem como outros aspectos formais da organização escolar têm uma dimensão de poder. O modelo dos interesses, conflito e jogos de poder providencia alguns meios que permitem entender [...] a relação entre poder e organização”.

Neste sentido, torna-se pertinente o estudo da escola através da imagem da arena política na qual é concebida uma sociedade, em miniatura, heterogêneo-diversa/ diversa/ plural abrigando em seu interior grupos com interesses diversos, dos quais emergem consensos e dissensos em prol dos objetivos. Gonzáles (1994, p. 54) acrescenta:

“a concepção da organização como uma coligação de indivíduos com interesses distintos constitui um ponto de partida importante para compreender esta perspectiva micropolítica. Rompe-se, neste caso, com a idéia da organização como uma estrutura racional e estável, para realçar o fato de que as escolas nem sempre perseguem metas explícitas, mas múltiplos fins frequentemente implícitos e mesmo contraditórios, estando implicadas em contínuas lutas sobre os meios e fins. Sublinhe-se que, não obstante as escolas possuam estruturas formais, com normas e regulamentos próprios, são as condutas dos seus membros, com as suas correspondentes idéias, expectativas, valores, interesses e habilidades, aquelas que deverão constituir o foco de atenção face a uma melhor compreensão da vida da organização”.

Há muito nos encontramos a à frente desta visão micropolítica Bacharach (1988), Ball (1989), Hoyle (1986) entre outros. A luz desses estudos, (Costa, 1996, p. 81) sintetizou as idéias agrupando-as em quatro conceitos: “interesses, conflito, poder e negociação”, significa dizer que os sujeitos ao compor o cenário escolar não são meras peças estáticas de uma engrenagem e sim, possuidores de uma bagagem cultural, movidos por interesses diversos e procuram alcançar seus objetivos por meio das organizações a que pertencem.

O conflito também é concebido como um determinante de crescimento em prol das mudanças internas, pois o poder está sempre presente e ele precisa ser discutido e negociado com seus pares bem ilustrados por Busher (1990, p.79)

“a inovação ocorre nas escolas, não exatamente através do estabelecimento de estruturas e da aplicação da autoridade, nem mesmo através da utilização unidirecional de várias fontes e bases de poder pelos seus promotores, mas através de um processo de negociação entre as pessoas. Estas negociações podem ser compreendidas em termos de regateio e de troca”.

As negociações ocorrem em função das necessidades do homem estar em constante interação com o outro. No entanto, esta relação não acontece de forma passiva, daí a discussão e o debate dos problemas quotidianos ocorrerem nos conflitos, desencadeando as negociações que funcionam como instrumento de conquistas de novos espaços democráticos, nestes embates todos ganham em função das mudanças advindas do processo.

Na ótica da escola, enquanto espaço de luta ou “arena política”, Gronn (1986, p.45-6) identifica quatro fatores: “a escassez de recursos; a diversidade ideológica; a conflitualidade de interesses; as diferenças de personalidade” as quais permitem a leitura de que cada escola é única; na composição de seus atores, com formações ideológicas diversas, ancoradas em concepções de mundos diferentes advindas de seus contextos sociais, o que gera divergências de pensar e de agir devido à heterogeneidade das formações de personalidade forjadas pelo somatório da carga genética e do ambiente social.

A estrutura física e as instalações refletem a cooperação ou o descaso com o bem público e induz a inferir que neste espaço político são travadas lutas ideológicas na busca de uma educação para a cidadania, oportuna utilizar a definição de Apple (1999, p.178) “a educação é um terreno de lutas culturais, organizacionais e políticas”.

A escola como espaço formal de fonte de poder torna-se o nicho destas lutas, ao retratar as ansiedades e os desejos por mudanças sustentadas pelo contexto social numa relação de influências recíprocas. Estevão (1998, p.186) sintetiza essas ideias: “aplicado às organizações educativas, o modelo político realça-as como construções sociais, como arenas de luta e liberdade”. Baldrige & Deal (1983, p.51) ao tratarem o tema complementam: “sistemas políticos em miniaturas ou configurações de grupos sociais com estilos de vida e interesses políticos basicamente diferentes [...] num estado de coexistência armada”.

As definições apontam linhas comuns ao expressar “contexto social numa relação de influências recíprocas” “construções sociais, como arenas de luta e liberdade”, significa dizer que os valores presentes no seio da sociedade são transportados para o interior/chão das escolas e a questão conflitiva das relações interpessoais têm como pano de fundo o poder a inferir na dinâmica das relações ora contestando os aspectos legais/ burocráticos, ora mobilizando os atores para uma atitude crítica e autônoma. Nesse modelo, as relações de poder permeiam todo o processo sendo fundamental o diálogo como superação dos embates inerentes ao fazer político, como um desafio constante sustentado por Freire (1980, p.37):

“o importante é advertir que a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem [...] se cria, se realiza como sujeito exigindo dele reflexão crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação”.

Nesse sentido, se apreende a existência de coalizações para que determinadas ações possam ser efetivadas no dia a dia, atingindo os objetivos propostos. Nesta abordagem transitam implícitas ou explícitas as relações de poder, conflito, jogo de interesses, alianças numa simbiose formando o *ethos* da escola. A respeito desta questão Afonso (1993, p.43) destaca:

“a abordagem política concebe as escolas e os sistemas escolares como organizações políticas onde grupos distintos com interesses próprios entram em interação com o objetivo de satisfazer esses interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objetivos, pela existência de conflitos abertos ou latentes, e pela luta por mais legitimidade de poder”.

À medida que vigora na escola o entendimento que ela é uma criação permeada por diferentes concepções, se faz necessário o diálogo ao circularizar as relações na busca de uma educação tão decantada por Freire (1994, p.96) “[...] para a decisão, para a responsabilidade social”. O modelo abordado a seguir possibilita discernir a dualidade do cenário escolar que gera as ambigüidades tão próprias das relações travadas neste tipo de espaço organizacional.

1.4-Modelo de ambigüidade

Estevão (1998, p.197) sinaliza que no modelo de ambigüidade,

“[...] cabem diferentes imagens e metáforas organizacionais sublinhando o valor do simbologismo e da ambigüidade e a menor ênfase na ordem e na racionalidade organizativa a priori [...] os defensores deste modelo

afirmam que os mecanismos estruturais formais nem sempre se apresentam muito conexos e que os sistemas de controlo se revelam com frequências mais débeis na acção”.

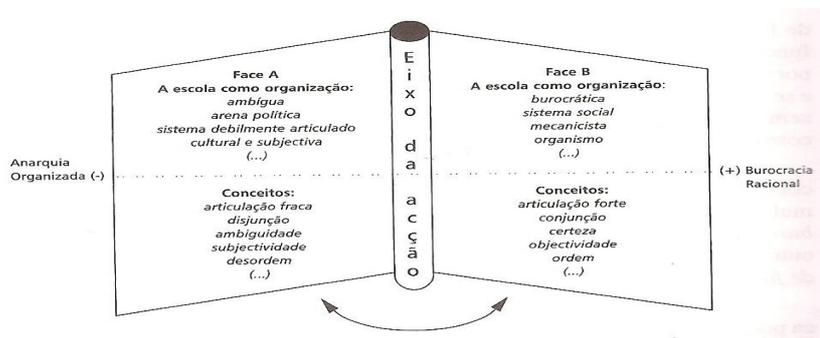
A negociação é o elemento chave para o sucesso do processo face ao quadro com tantas variáveis simbólicas a transitar no quotidiano do espaço escolar, forjando o *ethos* da escola. Ao caminhar nestas reflexões Lima (1992 p.80-82) ressalta que:

“[...] a imagem de anarquia organizada não envolve um juízo de valor ou uma apreciação negativa, embora a expressão possa á primeira vista sugeri-lo, não pretende caracterizar situações de exceção, nem sequer assume um modelo explicativo de todas as organizações, e de todas as partes e componentes de uma organização” Ou seja, a teoria das organizações anárquicas procuram descrever uma parte, uma forma de agir das organizações não cumprindo uma linearidade, uma sequência existente tão enfatizada no modelo burocrático e que tradicionalmente a escola encontra-se ancorada. [...] Não se trata, portanto, de caracterizar todos os processos de decisão nas organizações, mas de romper com o carácter exclusivo do modelo burocrático de racionalidade”.

No exposto, a imagem da organização é apresentada de forma diferente ao da burocracia, não significa *laisse-faire*, ausência de regras, mas uma maneira diferente de relacionar-se com os diferentes elementos da organização. Lima (2003, p.46) sintetiza:

“ao admitir a existência de inconsistências e desconexões entre estruturas e actividades, objectivos e procedimentos, decisões e realizações, etc. e ainda ao considerar que as regras formais em vigor na organização poderão eventualmente ser violadas muito mais frequentemente do que geralmente se admite, o modelo da anarquia representa uma ruptura com a estreita conexão que é o apanágio da burocracia. [...] este modelo não se assume como exclusivo, admitindo que a acção organizacional ora apresentará um modo de funcionamento a que chamarei de conjuntivo, ora apresentará um modo de funcionamento disjuntivo.[...] A ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamaremos de funcionamento díptico da escola como organização” (itálicos no original, que ilustra a afirmação com a figura abaixo):

Figura 3: Modo de funcionamento díptico da escola como organização



Fonte: Lima (2003, p.48)

Na concepção das teorias organizacionais anárquicas encontramos a metáfora do “caixote de lixo” e da escola como sistema debilmente articulado, tendo como expoentes desta visão Cohen, March e Olsen (1972) que procuram descrever a forma de agir e de funcionar das organizações e dos atores existentes obedecendo a uma lógica não formal, Foster (1986, p.133) comenta as tomadas de decisões das teorias do caixote de lixo e da anarquia: [...] “as soluções e os problemas são despejados no ‘caixote de lixo’ figurativo das organizações, onde as soluções são planeadas e se ligam a problemas descabidos e os problemas encontram soluções pouco usuais” (aspas simples no original).

Nesses termos Costa (1996, p.95) ressalta:

“[...] nesta perspectiva, a tomada de decisões não segue, portanto os processos de seqüencialidade lógica (do tipo da causalidade linear: problema – objectivos – estratégias – negociação – decisão), mas decorre no interior de um contexto situacional onde é manifesta a desarticulações entre os problemas e as soluções entre os objectivos e as estratégias e onde confluem e se misturam desordenadamente problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha”.

Lima (1992, p.77) complementa: “esta abordagem constitui um desafio aos pressupostos da ordem e da racionalidade dos modelos anteriores, especialmente, em relação ao modelo bem instalado da burocracia racional”, nos induz a compreensão da dimensão plural, desta concepção e de sua razoável autonomia em relação aos assuntos internos da instituição. Faz-se pertinente transcrever a definição de organizações pluralistas dada por Morgan (1996, p.191-192):

“o termo pluralista é usado em ciências políticas para caracterizar tipos idealizados de democracias liberais em que, potencialmente as tendências autoritárias são mantidas sob controle pelo livro jogo de grupos de interesses [...] visão pluralista é aquela de uma sociedade em que diferentes grupos negociam e competem por uma participação no equilíbrio do poder”.

Ao transportar a definição para o cenário escolar identifico que os grupos de acordo com os interesses se alternam na conquista do almejado topo da hierarquia do poder, por meio da coerção ou consenso.

Ao utilizar também de uma metáfora, afirmo que na grande árvore das organizações anárquicas surge também em seus múltiplos ramos os estudos de Weick (1976) com a perspectiva da escola como sistema articulado utilizando a expressão *loosely coupled*, organizações debilmente articuladas ancorando-se nos cerimoniais que legitimam o fazer, o que McLaren (1991, p. 72) atesta ao afirmar que “o ritual serve como pivô do mundo social: a dobradiça da cultura, a chave da sociedade e o fundamento da vida institucional, tal qual é encontrada nas escolas”. A assertiva denota a ritualização das escolas e faz parte de uma conjuntura institucionalizada e legitimada que perpassa as gerações perpetuando os códigos sociais, culturais e políticos da sociedade. Nesta perspectiva a escola como sistema caótico também é um dos desdobramentos do modelo anárquico e ancora-se em Sungaila (1990) e Griffiths et alli (1991).

Segundo Costa (1996, p.105), o modelo de ambiguidade “constitui, hoje, uma referência obrigatória dos diversos trabalhos que elegem a organização da escola como objeto de estudo”, tendo lugar de destaque nos trabalhos de Lima (1992) ao realizar a pesquisa numa escola secundária portuguesa, assim como os estudos feitos por Estevão que com muita propriedade levanta a questão ao enfatizar que “a crítica à ética da monorracionalidade que muitas teorias e as culturas dominantes tentam impor, dá a este modelo, para além de outros aspectos, uma actualidade que o torna imprescindível às análises organizacionais” (1998, p.204).

Um modelo a mais, igualmente importante ao estudo se agrega, dando profundidade à pesquisa mediante a cultura que, queiramos ou não, dita as regras do jogo à medida que os sujeitos agem e reagem a determinadas situações, mediados pela cultura de cada grupo social e espaços de inter-relações ,ao qual se denomina modelo cultural.

1.5-Modelo Cultural

Considero pertinente transcrever conceitos de cultura defendidos por diferentes estudiosos do tema. Morgan (1996, p.132-135), aborda a cultura como:

“significado, compreensão e sentidos compartilhados são todas diferentes formas de descrever a cultura. Ao se falar sobre cultura, na verdade, está sendo feita uma referência ao processo de construção da realidade que permite às pessoas ver e compreender eventos, ações, objetos, expressões

e situações particulares de maneiras distintas. [...] Por meio disso que se deve compreender cultura como um processo contínuo, proativo da construção da realidade, e que dá vida ao fenômeno da cultura em sua totalidade [...] um fenômeno ativo, vivo, através do qual as pessoas criam e recriam os mundos dentro dos quais vive”.

Sarmiento (1994, p.71-72) diz [...] “cultura organizacional decorre e exprime relações de interação que existem no interior”. Teixeira (2002, p.59), ao conceituar cultura escolar aponta:

“[...] sua construção constitui um processo contínuo na relação entre os profissionais da escola. Os discursos dominantes [...] são de tal ordem que determinam as regras do que pode ser dito, quem pode falar com autoridade, quem deve escutar quais os conteúdos que são verdadeiros e importantes para serem ditos, os limites do que pode ser dito, como pode ser dito”.

Para Tôres (2004, p.230)

“Cultura organizacional [...] resulta de processos de construção e de reconstrução, de lógicas de assimilação contínuas e descontínuas, de práticas de fidelidade e de infidelidade; enfim são a expressão simbólica das relações de força que regem a dependência mútua entre a estrutura e a acção”.

Nas palavras de Ribeiro (2003, p.73)

“[...] a cultura é multidimensional, um fenômeno multifacetado, não facilmente reduzido a poucas dimensões majoritárias. [...] não pode ser entendida somente a partir dos pressupostos do método científico, mas algo mais abrangente que inclui linguagens e representações de tempo, espaço, poder, religião, ideologia e outros que estão conectadas à essência humana. A cultura organizacional relaciona-se às práticas e princípios norteadores de uma dada organização”.

Também refletidas por Schein(1992, p.86.)

“Cultura organizacional é o conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas.”

Das definições, é possível fazer a leitura da importância do simbologismo da percepção além do que está posto, destacando os valores de cada cultura e as relações entre si, que formam um mosaico de possibilidades com olhares e posturas diferenciadas de ver e sentir a realidade organizacional em sua totalidade, dos aspectos simples aos complexos, dos estáticos aos dinâmicos, do dentro e do fora. Cabe ressaltar que esta visão humanista passou a ser valorizada, no dizer de Tôres (2004, p.89) a partir dos estudos de Mayo

(1880-1949) que foram “o ponto de partida para que se constituísse posteriormente todo um movimento teórico (e de alcance prático) assente na apologia da democratização e humanização das organizações”. Nesse sentido este olhar humanístico das relações no campo das organizações deu uma nova tônica ao cenário, à concepção do homem como ser social provido de desejos, e à visão simplista e racionalista reinante deu lugar às interações e às subjetividades.

Neste sentido, (Nóvoa, 1995, p.29) aponta vários estudiosos que se debruçaram sobre a temática, como Schein (1992), Brunet (1995), Erickson (1987), Lieberman (1990) e também sinaliza os registros de Smircich (1983), Frost (1991), entre muitos outros. Tôrres (2006) destaca o pensamento de Smircich (1983) ao estudar uma organização detectou que no mesmo ambiente existem “culturas”, ou seja, os indivíduos têm olhares diferenciados para a mesma realidade em face de suas formações ideológicas e políticas diversas, o que faz com que ocorra naturalmente o distanciamento de uns grupos se agregando a outros ligados por afinidades, dando origem a novos grupos distintos a formar subculturas.

Gomes (1993, p.12) admite que:

“[...] as organizações podem desenvolver culturas diferenciadas das unidades sociais mais vastas em que se inserem. Da mesma forma, postulamos que, dentro de uma mesma organização se envolvem redes diversificadas de interacção social e mantêm modalidades diferentes de interface e integração noutras organizações podem desenvolver, por maioria de razão, múltiplas culturas em seu interior.”

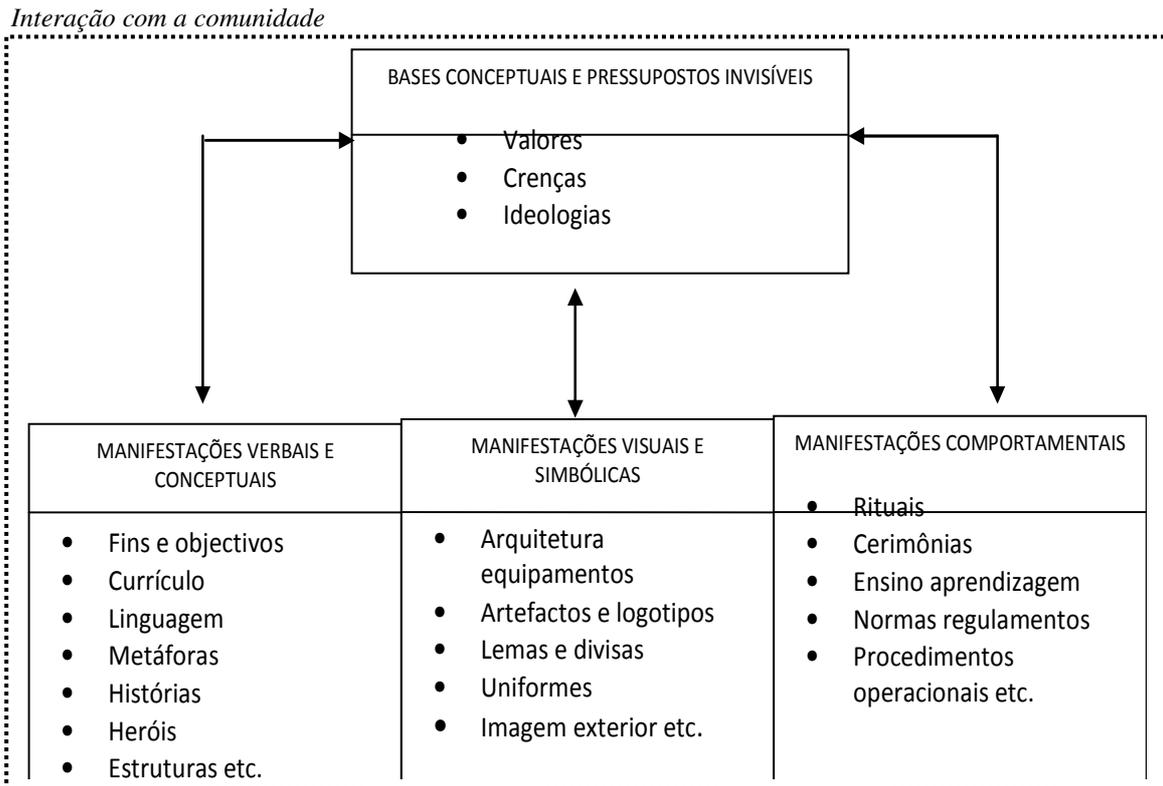
Desta forma passam a existir “in” e “out”; “dentro e fora”, olhares diferenciados para a mesma realidade. O mesmo autor (1993, p.12) ilustra: “cultura interna – conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros da escola e cultura externa - variáveis existentes no contexto da organização, que interferem na definição da sua própria identidade”.

Faço uma releitura, apreendo a importância do estudo da cultura organizacional face aos indicadores apresentados. Cultura apesar de atrelada ao poder e à estrutura como um todo é dinâmica, circula entre os atores, possibilita florescer múltiplas culturas nos mesmos ambientes, permeadas por ideologias diversas que diferem de acordo com os contextos, e estão sujeitas à interferências internas e externas, daí o termo dentro e fora. Este estudo chegou ao espaço escolar ampliando o leque no modo de conceber os sujeitos e as relações e recorro a Nóvoa (1995, p.30-31) para um entendimento mais amplo mediante a esquematização da cultura organizacional de Beare (1989) ao apontar:

“no interior das escolas existem duas zonas que devem ser percebidas tanto na sua interioridade como na sua relação com a comunidade envolvente: “Zona da invisibilidade (bases conceituais e pressupostos invisíveis) e [...] zona de visibilidade (manifestações verbais e conceituais; manifestações visuais e simbólicas; manifestações comportamentais)”.

Transcrevo na íntegra o esquema de Beare, (1989) In Nóvoa (1995):

Figura 4 - Elementos da cultura organizacional



Fonte: Nóvoa (1995, p. 30)

- Integração com a comunidade.

O esquema se divide em dois grupos distintos: aspectos invisíveis, as subjetividades contendo valores, ideologias e crenças, conceitos esses que passam pela bagagem cultural dos atores deste cenário sendo decisivos por implantar mudanças e por sua continuidade. Nesse imbricamento os sujeitos são responsáveis pela dinâmica relacional e Nóvoa (1995, p.31) destaca

“[...] encontram-se nesta zona de invisibilidade social os elementos chave das dinâmicas instituintes e dos processos de institucionalização das mudanças organizacionais. No segundo grupo aprecem as manifestações que o autor subdividiu em verbais e conceituais, visuais e simbólicas e comportamentais.”

As manifestações verbais e conceituais contemplam a organização em toda a sua estrutura, princípios, estrutura curricular e planejamento, neste item está contido as

histórias e os folclores que transitam na comunidade. As manifestações visuais e simbólicas fazem parte da estrutura física, os lemas existentes, os logos criados no cotidiano ou herdados de um processo histórico fruto do pensamento positivista do qual a escola é signatária. Quanto ao terceiro item do qual fazem parte as manifestações comportamentais, encontram-se relacionados os modos de convivência, as formas de trato com professores, com alunos, com funcionários e com a comunidade; também a disponibilidade do corpo docente e a forma como conduzem o processo pedagógico são atitudes que se relacionam diretamente com a concepção de mundo e de sociedade que se interligam com os componentes das relações verbais e conceituais. Para Nóvoa (1995, p.32) “Esta categoria remete fortemente para o nível de participação dos actores internos e externos (pais, autoridades locais etc) na vida escolar”. Neste sentido Tôrres (2006, p.153) se posiciona em relação ao dentro (interno) e fora (externo) de forma a ampliar esta compreensão:

“[...] ambos os registros partem do pressuposto de que cultura é uma variável que a organização tem e nesse sentido, pertencendo à ordem das coisas concretas e identificáveis, diferenciando-se apenas quanto à localização da sua origem [...] a questão é compreender além dos limites e constrangimentos sociais e estruturais impostos”.

Nóvoa (1995, p.32) complementa.

“[...] a totalidade dos elementos da cultura organizacional têm de ser lidos ad intra e ad extra as organizações escolares, isto é, têm de ser equacionados na sua “interioridade”, mas também nas inter relações com a comunidade envolvente. De fato, se a cultura organizacional desempenha um papel importante de integração, é também um fator de diferenciação externa fazendo com que modalidades de interação com o meio social envolvente constituem, sem dúvida, um dos aspectos centrais na análise da cultura organizacional das escolas.” (aspas e itálico do autor).

Apreende-se, portanto, que a cultura organizacional é dependente da cultura do contexto social no qual se encontra inserida daí, a análise destes elementos depender da relação de reciprocidade interna com o ambiente externo. A concretização desta realidade está sujeita às variáveis do cenário escolar, o qual diverge de acordo com a concepção de mundo, de atitudes, de comportamentos, de valores, de símbolos, de ritos que fazem parte do quotidiano.

Autores como Perrenoud (1998), Gather Thurler (1998) sinalizam a necessidade de rever as práticas no interior das escolas e questionam por que, para quê e como desenvolver estratégias para o seu funcionamento, ao conceber neste espaço existir

manifestações implícitas e explícitas que norteiam o funcionamento do espaço escolar, ampliando ou cerceando as individualidades. (Torres, 2005, p. 439) em seus estudos a respeito da cultura organizacional considera.

“[...] a coexistência de diferentes manifestações da cultura num mesmo contexto organizacional, despoletadas a partir de distintos níveis, de diversas ordens hierárquicas, de múltiplos atores e, efectivamente, no quadro de distintas conjunturas temporais”.

Significa dizer que as variáveis históricas, econômicas, sociais psicológicas e políticas se interligam e geram novas lógicas de pensar e agir, repercutindo os dinamismos e anseios da comunidade, o que faz com que cada escola tenha uma identidade própria, e ser um *locus* único de estudos.

Gomes (1993, p.83-84) parte da análise do contexto e propõe uma configuração simbólica ancorada em Derouet (1988), Boltansky e Thévenot (1991):

“Nas organizações educacionais existem quatro contextos de interpretação. O contexto cívico constituiu as relações sociais entre cidadãos com responsabilidade de controle do Estado. As relações de poder e saber ocorre de forma racional e os professores vistos como representantes do poder estatal e os alunos objetos de formação para cidadania. O contexto doméstico constitui a extensão ao conjunto das relações sociais, baseadas na comunicação, tendo a personalidade do professor como ícone, e baseia-se no estreitamento dos laços pessoais e a relação pedagógica ocorre de forma afetiva, protecionismo. O contexto industrial constitui as relações apoiadas nos resultados e eficácias dos resultados. A economia é o pano de fundo privilegiando o mercado de trabalho e os resultados. O contexto do renome, ou de opinião ancora-se na relação sem mediação do estado baseadas na reciprocidade aluno-professor e na transparência.”

Esses contextos circulam dentro da unidade escolar e por não existir uma separação estrutural, estabelecem ligações que podem ser baseadas na cooperação, no consenso, na comunicação ou por meio da hierarquia, o que possibilita serem desveladas a partir do estudo, da dinâmica interna da organização, das suas rotinas quotidianas, das relações e do discurso oculto e manifestado. Libâneo (1996, p.214) amplia o entendimento ao sintetizar: “A cultura é vista como terreno de produção cultural e de política cultural. Na visão da sociologia crítica não há uma cultura unitária, homogênea, a cultura é um terreno conflitante onde se enfrentam diferentes concepções de vida social”. Daí, a importância dos atores no cenário escolar exercitarem diariamente as relações baseadas na convivência mútua, ter clareza deste grande palco “que é a escola”, nela as cenas se modificam numa rapidez vertiginosa, sendo preciso que todos desempenhem eficientemente seus

compromissos em prol de uma instituição que efetivamente cumpra seu papel político-cultural.

Tôrres (2004, p.162) em suas pesquisas aponta dois polos em relação à cultura existente no campo organizacional:

“O primeiro pólo remete-nos para a natureza ontológica da cultura questionando se esta é uma importação externa à organização (cultura como variável independente), um factor endógeno e idiossincrático da organização (cultura como variável dependente),ou ainda, num, outro plano,um processo dialéctico de construção e reconstrução contínua através das interações sociais (cultura como metáfora).O segundo plano enfatiza o modo como a cultura se manifesta,podendo estar num continuum representativo de três possíveis modalidades de partilha -a integradora,a diferenciadora e a fragmentadora.”

Suas reflexões encaminham ao entendimento de atentar a estas três visões teóricas para uma percepção mais abrangente da realidade com a clareza que estas visões coexistem num mesmo ambiente, não significando existir prevalência de uma em detrimento de outra.

Transcrevo, de forma sucinta, as definições de Tôres (2004, p. 65-66; p. 164), reportadas a J. Martin (1992) acerca destes três enfoques, quais sejam a Perspectiva Integradora, a Perspectiva Diferenciadora e a Perspectiva Fragmentadora.

Sob a Perspectiva Integradora, a autora enfatiza.

“os aspectos mais consensuais da cultura da organização é entendida como algo objectivo e como pertencente à ordem interna e específica da organização, reduz-se a um conjunto de símbolos, crenças, valores, mitos e outros factores. O protagonismo cultural, ou elemento central na criação da cultura é o líder que elege seus próprios valores e crenças como verdades. Nesta perspectiva a cultura é vista como uma variável que existe na organização e que pode se desenvolver á luz dos interesses gestionários, daí abrir-se a possibilidade de gerir e mudar a cultura”.

Sob a Perspectiva Diferenciadora, a autora em questão aponta.

“a ênfase colocada nas diferenciações culturais, nos dissensos, nos conflitos e nos antagonismos culturais emergentes numa mesma organização, caracterizada pela coexistência (simultânea ou não) de diferentes subculturas. O papel de protagonista é atribuído aos actores no processo de construção e reconstrução da cultura organizacional, tendo papel ativo e determinante na negociação dos significados, valores, normas, estruturadores da organização, dando um enfoque mais interpretativo. Não admite uma cultura homogeneizante”.

Complemento o panorama exposto sob pontos de vista múltiplos para interpretações da realidade quotidiana, Tôres, (id. ib.) indica que a Perspectiva Fragmentadora.

“revela como elemento central de análise as ambigüidades propiciando, uma variedade de interpretações sobre uma realidade que é, sobretudo socialmente construída e caracterizada pela complexidade, diversidade e paradoxo. O protagonismo nesta perspectiva são os actores organizacionais na construção e reconstrução de significados e interpretações múltiplas, como também reflecte a influências. São as crenças e os valores individuais que em última instância accionam diferentes soluções para os mais variados problemas, fragilizando assim essa aparente homogeneidade.”

O ponto convergente destas três perspectivas já está implícito na sua totalidade maior que é a cultura, divergem em relação ao protagonista, no entanto são consensuais ao se referirem ao campo de atuação, inferem diretamente nas ações e reações dos actores, ora no sentido de homogeneizar ora no sentido de ser contrário a esta concepção, possibilita visualizar o campo teórico e prático nos direcionando a indicadores que possibilitam fidedignidade ao estudo.

Está posto nos estudos feitos por Tôres, (2004) o conhecimento destas perspectivas no cenário escolar a contemplar aspectos quantitativos e qualitativos, eles possibilitam a visualização de variáveis internas e externas à escola, não alcançados por outras concepções, haja vista, poder escutar, confirmar e comparar dados indispensáveis aos estudos adotados em vários trabalhos que destacam os aspectos culturais, a saber: Baldrige e Deal (1983), Fullan(1982) Prosser (1999) e mais recentemente Torres(2004) em trabalhos publicados (1995;1997;2004). Ao tomar por base a cultura, são significativos os aspectos das relações igualitárias que o viés democrático aprofunda e, por conseguinte, acaba por responder a determinadas posturas dos diversos actores.

1.6- Modelo democrático

Transcrevo pensamento de Mannheim (1978, p.343) ao sinalizar este modo de conceber as relações que estão sempre em construção, partindo da realidade “aqui agora” para um novo devir:

“[...] Não se pode conceber completo nenhum diagnóstico que não proponha alguma forma de relação. Só vale a pena estudar a natureza real da sociedade se somos capazes de dar, a tempo, os passos que possam torná-la como deva ser. Felizmente, um novo progresso no diagnóstico revela-nos alguns aspectos da situação que, além de libertar-nos do sentimento de frustração, nos convida decididamente à ação”.

Esta ação é construída nos diferentes contextos sociais e nas instituições escolares, parte dos indicadores das relações circulares, não hierarquizadas, dos consensos

em colegiados; do destaque às relações informais no contexto formal; da liderança como propulsora de relações equilibradas, enfim a valorização do ser humano. Tais indicadores direcionam esse pensar ter suas origens no movimento da escola de relações humanas tendo como precursores os estudos de Elton Mayo, reconhecido como pai da escola, além de John Dewey, indiretamente e Kurt Lewin.

O resultado das experiências de Hawthorne, desenvolvidas por Mayo (1945), constituíram-se no pilar para que os estudos dos fatores sociais e psicológicos pudessem ser percebidos como fatores a afetar o comportamento organizacional. No entanto, os autores ao conceberem exclusivamente a ótica humanista não levaram em conta os conflitos e as alienações existentes no cenário escolar, assim como uma visão extremamente focada no campo empresarial, desconsiderando outros campos existentes como igrejas, escolas, exércitos e hospitais por possuírem especificidades que devem ser consideradas como objeto de estudo, daí a crítica estruturalista no sentido de também olhar para estes cenários no sentido de se considerar as realidades.

A corrente estruturalista procurou unir os conceitos das teorias das relações humanas com o pensamento estruturalista, no sentido de ampliar estes olhares definido por John Dewey (1959). A esse respeito, Costa (1996, p.61) confirma essa premissa e evidencia que “[...] ao valorizar as pessoas e grupos, a visão harmoniosa e consensual da organização dos trabalhadores, constituiu a fundamentação teórica, em termos organizacionais da imagem democrática da escola”.

Dewey, à frente do movimento denominado de Escola Nova pelos brasileiros, apregoava a educação ser um preparo para a vida em sociedade, afirmando que as organizações promoveriam associações entre as pessoas, princípio este, essencial neste fazer explicitado por *ibid.*,id. (1959, p.350):

“[...] deveremos criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar; e, formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta”.

Este pensar trouxe novas perspectivas no cenário escolar acentuando a necessidade de ser um espaço de formação para a cidadania advinda do pressuposto pedagógico-filosófico da teoria das relações humanas, na qual o homem é o centro convergente das ações permeadas pelo respeito, sociabilidade, afetuosidade. (Benevides, 1998, p.167) traduz o pensamento de Dewey ao afirmar:

“Uma sociedade democrática não requeria apenas o governo da maioria, mas a possibilidade de desenvolver, em todos os seus membros, a capacidade de **pensar, participar** na elaboração e aplicação das políticas públicas e julgar os resultados. O filósofo americano estava falando, sem dúvida em **educação para a democracia**”. (grifo nosso)

O modelo em questão no campo educacional trouxe à tona um paradigma definido por Buarque de Holanda (1986, p.1265) como “modelo, padrão, estalão”, nos remete entender os preceitos e normas que se assentam em normatizações permeadas por valores e crenças. Nesse enfoque a autoridade deixa de ser vista pelo ângulo da burocracia passando pela valorização do profissional, com base na competência e no consenso como palavra de ordem, presente nas ações compartilhadas pelo coletivo.

No entanto, para que se tenha legitimidade de expressão, é necessária à adoção de representação formal mediante a indicação do grupo ou eleição entre os participantes e, baseados nos indicadores normativos, entendo ser este modo de conceber o estado, essencialmente político, traduzindo o pensamento inicial de Sander (1984, p. 147-148):

“[...] Na educação a *polis* é a escola, a universidade e o sistema de ensino inserido em seu meio cultural. É nessa *polis* que os seus participantes convivem para a prática da educação, que, nesse sentido, se torna uma prática essencialmente política. É também nesse sentido que, conseqüentemente, a administração da polis educacional se torna um ato político, preocupando-se com os objetivos, a organização e as decisões que afetam a convivência humana que se constrói na escola e na universidade através de permanentes convergências e divergências e de múltiplas sintonias e conflitos” (itálico do autor).

Da reflexão apreendo a importância da institucionalização de um ambiente propício, no qual se possa ter como prática cotidiana ouvir experiências e as vozes dos atores educativos, num *continuum*, refletirem as ações, possibilitando a concretização deste modelo que só se efetiva a partir da participação dos pares por meio dos consensos referendados por Freire (1994, p.47) “o homem ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura á realidade, que o faz ser o ente de relações que é.” relações devem ser cultivadas. Ao inverso, criam-se barreiras à satisfação dos indivíduos e daí ocorrerem tensões originando novas posturas e novos fazeres, ou seja, a não aceitação dos padrões estabelecidos ser uma prática usual no seio das organizações “transgressões”, a que Lima (1992) denomina “infidelidades normativas” Bush (1986, p. 48-50) aponta cinco indicadores que caracterizam este modelo.

“[...]1- fortemente normativo; defende a autoridade profissional baseada na competência; 2-assume-se a existência de um conjunto comum de valores orientadores da ação pedagógica [...]3- valores comuns construídos e partilhados em grupo através de processos de socialização profissional; 4- os diversos órgãos de gestão e coordenação devem ser constituídos através de processos de representação formal baseados em procedimentos eleitorais, [...] 5-representatividade e legitimidade ser precedida da consulta aos colegas; decisões são entendidas como tendo na base um processo de consenso. [...]” (enumeração nossa).

A par dos indicadores apresentados, esse modelo valoriza o homem, extrai-se a consensualidade tão defendida por seus seguidores. Ela não ocorre harmonicamente como são apregoados, os embates a torna frágil, no quotidiano, sendo necessária uma visão mais ampla, ou seja, outros modelos podem caracterizar o espaço escolar.

Essa constatação me leva a buscar outros modelos que complementem a leitura aqui exposta, tal qual o modelo neo-institucional sucintamente.

1.7- Modelo Neo-Institucional

Apresento, dessa forma, em traços muito breves, o modelo (Neo) Institucional sobre o qual (Sá, 2011, p.154-5) tece considerações:

“Procura”-se, desse modo, reconhecer a relevância do ambiente institucional enquanto agente indutor de isomorfismo organizacional mais simultaneamente, superar algumas das limitações das “versões” mais normativas da abordagem institucional, sobretudo aquelas que representam as organizações e os indivíduos como entidades que, mais ou menos passivamente, se subordinam às pressões ambientais “[...] que se desenvolveu a partir de finais dos anos 70, início dos anos 80 do século XX, como uma das varias reacções a uma concepção dominante no campo organizacional”.

A partir da reflexão, considero pertinente ilustrar o que foi dito e recorro a (Cunha,2007, p.547) ao definir o termo no sentido etimológico da palavra: “neo” vem do grego néos (novo) que se documentam em vocabulários eruditos, alguns, formados no próprio grego, como neófito e outros introduzidos na linguagem científica internacional a partir do século XIX”.Ainda Institucional, na colocação de (Buarque de Holanda, 1986, p.953) é:

“1. Adquirir caráter de instituição que é: Associação ou organização de caráter, social, educacional, religioso, filantrópico 2. Na sociologia estrutura de necessidades sociais básicas, com caráter de relativa permanência, e identificável pelo valor de seus códigos de conduta, alguns deles expressos em leis. 3. Leis fundamentais que regem uma sociedade política; regime. 4. O conjunto de estruturas sociais estabelecidas pela tradição, especialmente as relacionadas com a coisa pública”.

Das definições apresentadas pelos filólogos da língua portuguesa em relação aos termos, pode-se entendê-los como nova forma de conceber a estrutura da organização sob a ótica legal, social e política, permeada por códigos culturais ao direcionar uma prática que mesmo atrelada aos conceitos clássicos consegue se reinventar mediante as políticas adotadas. Nesse sentido, (Sarmiento, 2000, p.210) ressalta:

“A corrente neo-institucional aponta novas leituras para esta realidade, assentes no pressuposto básico de que as escolas e outras organizações afins (interligadas no mesmo aparelho administrativo do estado, exemplo os hospitais e as repartições públicas) constituem campos inter-organizacionais e como tal, sujeitos a comportarem lógicas e sentidos de acção que penetram no interior das organizações concretas estabelecendo entre elas diversas relações de isomorfismo estrutural, ou no entender dos autores institucionalistas, de contágio institucional”.

Definição que direciona entender as variáveis explícitas ou implícitas existentes dentro e fora do espaço institucional ao interferir na prática quotidiana, estabelecendo novas lógicas de ação, novos comportamentos a coabitar o mesmo espaço. Esta compreensão remete às palavras de (Estevão, 1998, p.205) ao afirmar: “as instituições não se definem como organizações socialmente orientadas, mas antes, como unidades sociais e ao mesmo tempo como cultural accounts, ou regras culturais, que modelam e dão sentido a entidades e atividades particulares.” [...]. Busco em (Etzioni, 1984, p.13) outra definição para ampliar a compreensão a respeito do tema: “As organizações são unidades sociais, orientadas para a consecução de objetivos ou metas específicas.” Neste sentido, podem ser concebidas como instrumentos que conquistam seu significado e direção diretamente por sua função. No caso específico da escola, me apoio em (Barroso, 2002, p.278) ao apontar:

“O que faz a especificidade actual dos estudos sobre a escola e da investigação produzida reside, portanto, no facto de ela ser individualmente considerada como um objecto social com uma identidade própria, cuja estrutura, funções, processos e resultados não se limitam a serem deduzidos do sistema social mais amplo em que se integram, nem a serem vistos como simples resultado de um somatório de acções individuais e grupais que se desenrolam no interior das suas fronteiras físicas”.

Tais definições permitem haver um conjunto de consequências e processos a se desenrolarem no interior das “unidades sociais” e são legitimadas pelos códigos e símbolos culturais que ocupam o primeiro plano deste enfoque, ficando os atores e em consequência as interações entre os grupos num segundo plano, daí existir por parte dos teóricos ao defender este modelo uma grande valorização das políticas a nortear o fazer organizacional. Dutercq (2000, p.161) explicita que:

“[...] Ao tornar-se uma sociologia da acção organizada, a própria sociologia das organizações traçou o caminho: por um lado as organizações públicas e privadas, só funcionam em função das decisões que são tomadas pelos seus actores, cuja racionalidade é aleatória e que não são motivadas, unicamente, por questões de poder, mas também pela sua visão de mundo; por outro lado são as próprias organizações que dão sentido às escolhas feitas pelos indivíduos ressitando-as numa globalidade que os ultrapassa”.

Este entendimento linguístico me remete a novamente/sempre os indivíduos se situarem em relação a determinado ambiente e, no caso específico ao contexto global estar sempre em constantes transformações. Nas palavras de Sá (2011, p.179) “Os subordinados e os subordinantes não têm estatutos fixos; a sua posição particular num determinado cenário pode variar em função dos diversos parâmetros que estruturam o campo em que se desenrola a acção”, a provocar nos atores modificações, e por sua vez, modificarem também seu entorno.

Sá (2011, p.181) baseado em estudos de DiMaggio&Powwell (1983,1991) formulou um quadro que apresento a seguir no qual aponta as várias condutas/reações/dependências dos indivíduos às pressões ocorridas no quotidiano.

Quadro 5: Tipologia das respostas institucionais às pressões / expectativas ambientais

Tipo de Isomorfismo	Mecanismos isomórficos	Respostas institucionais	Táticas institucionais
Isomorfismo Institucional	Coercivo	Conformidade Institucional	Rotinas; Imitações; Convicção; Negociação.
		“Hipocrisia” institucional	Cronológica; Ambiental; Estrutural; Temática.
		Infidelidade institucional	Defensiva/Escondia; Assumida / Explícita; Ofensiva/Desafiante.
		Endoutramento institucional	Anulação; Conversão; Liquidação.
Isomorfismo Institucional	Mimético	Conformidade Institucional	Rotinas; Imitações; Convicção; Negociação.
		“Hipocrisia” institucional	Cronológica; Ambiental; Estrutural; Temática.
		Infidelidade institucional	Defensiva/Escondia; Assumida/Explícita; Ofensiva/Desafiante.
		Endoutramento institucional	Anulação; Conversão; Liquidação.
Isomorfismo Institucional	Normativo	Conformidade Institucional	Rotinas; Imitações; Convicção; Negociação.
		“Hipocrisia” institucional	Cronológica; Ambiental; Estrutural; Temática.
		Infidelidade institucional	Defensiva/Escondia; ssumida/Explícita Ofensiva/Desafiante
		Endoutramento institucional	Anulação; Conversão; Liquidação.

(SÁ, V,2011, p. 181)

O quadro remete buscar o significado da palavra isomórfica para se entender melhor a proposta me ancorei em (Buarque de Holanda, 1986, p.973) ao definir: "Correspondência biunívoca entre os elementos de dois grupos que preserva as operações de ambos. [...]." Ou seja, no ambiente institucional os atores sofrem pressões do grupo que detém o poder e o grupo que se submete a ele, coexistindo no mesmo espaço e utilizando a expressão da definição preservam o ambiente. No entanto na leitura do quadro, os atores sofrem pressões denominadas pelo autor como mecanismos que podem ser: de forma coercitiva submetem-se por medo; mimética, por aceitação como fantoches, repetindo os padrões instituídos sem questionamentos; normativo, imposição mediante a atos legais.

Estes mecanismos geram reações comuns entre eles, a conformidade/hipocrisia/ infidelidade e endoutrinação institucional, por sua vez remetem a reações denominadas táticas institucionais como modos de agir diante de determinadas situações que passam da aceitação por meio das rotinas, imitação, atitudes de defesa, anulação do pensar individual e negociação. Essas diferentes reações são assumidas a partir de fatos ocorridos, no ambiente, desembocando numa prática diferenciada, dando uma nova conotação ao espaço institucional, o velho e o novo pensar e estas variáveis perpassam por ele, em mecanismos dinâmicos. Sá (2011, p.189) sintetiza seu estudo ao transcrever:

"[...]a tipologia de respostas institucionais, consiste na sua capacidade de dar conta de graus variáveis de dependência das organizações e dos indivíduos face às pressões ambientais, admitindo assim distintos níveis de resistência no confronto com essas pressões"

Significa dizer que o modelo neo-institucional propõe um leque de opções a contribuir com o estudo do cotidiano dos espaços escolares, nos quais encontro os vários vieses imbricados.

Uma visão que não poderia deixar de destacar, ainda bastante recorrente nas escolas, o modelo burocrático sobre o qual discorro a seguir.

1.8 – Modelo Burocrático

Nestas digressões a respeito dos modelos teóricos, não se pode deixar de ressaltar a força do modelo burocrático racional cujas origens estão calcadas nas propostas de Weber (1971) numa dimensão sociológica. Weber não considera burocracia como um tipo de sistema social, mas como um tipo de poder ou de dominação, ressaltando as estruturas formais e a racionalidade, a caracterizar por uma abordagem descritiva e por uma

explicativa, ou seja, adequar os meios aos fins propiciando um conhecimento mais apurado sobre o objeto de estudo.

Motta e Pereira (1983, p.18) afirmam:

“[...] quanto mais um sistema social é organizado, mais se aproxima do modelo ideal da organização burocrática [...] A burocracia ou poder burocrático, correspondem na nossa terminologia às organizações burocráticas ou simplesmente burocracias. [...]é um sistema social em que a divisão de trabalho é racionalmente realizada,tendo em vista os fins visados e o sistema social em que há *procura deliberada de economizar os meios para se atingir os fins.*”

No dizer de Merton (1970, p.271) “burocracia é uma estrutura social racionalmente construída com normas de atividades claramente definidas e cujas ações tendem a realizar as metas das mesmas”. Para Chiavenato (1983, p.277) “a burocracia é uma forma de organização humana e que se baseia na racionalidade isto é na adequação dos meios dos objetivos (fins) pretendidos a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objetivos”.

Para Weber (1971, pp. 22-24), a “burocracia é o modelo mais puro da autoridade legal e, portanto organização administrativa [...] é capaz numa perspectiva técnica de atingir o mais alto grau de eficiência e neste sentido é, formalmente o mais racional e conhecido meio de exercer dominação sobre os seres”. Morgan (1996, p.27) ao tratar o tema assim se posiciona:

“o modelo burocrático de organização, ao privilegiar a interdependência estrutural, a alocação rígida de funções, as cadeias de comando e as linhas de autoridade, admite um funcionamento rotineiro e uma ordem conformista reforçada por mecanismos de coação que mantêm a obediência às regras.”

As definições, na concepção de diferentes autores, têm como fio condutor os resultados otimizados, a eficiência e a eficácia dos resultados pautados no rigor e na racionalidade, partindo da premissa que com menor recurso obtêm resultados excelentes mediante a um posicionamento hierarquizado, formal por meio de uma previsibilidade de ações.

Quadro 6: Conceitual de Weber (1979, pp.229-232)

Existência de normas e regulamentos (divisão de trabalho)
Administração com base em documentos escritos (arquivos)
Princípio da especialização e do treinamento
Exigência ao funcionário de plena capacidade e dedicação ao trabalho
Desempenho de cada grupo com base na universalidade, uniformidade e estabilidade de regras gerais.

Fonte: elaboração nossa

Apreende-se do quadro acima, o pensar burocrático está ancorado na prática da separação do trabalho, ou seja, a hierarquia que deve visar à continuidade atrelada ao cumprimento das ordens prescritas pelo chefe superior. Nessa forma racional de lidar com o outro não há espaços para as relações interpessoais, são impessoais, baseadas na competência e, complementando, cito Morgan (1986, p.26) ao fazer uma análise do pensamento de Weber assim se expressa.

“[...] em seu trabalho descobriu que a primeira definição compreensiva da burocracia caracteriza-a como uma forma de organização que enfatiza a precisão, a rapidez, a clareza, a regularidade, a confiabilidade e a eficiência, atingidas através da criação de uma divisão de tarefas fixas, supervisão, hierarquias, regras detalhadas e regulamentos”

O conhecimento dos pressupostos da teoria burocrática possibilita identificar algumas características presentes no chão das escolas, especificamente nas organizações públicas onde o poder estatal, mediante aos ditames legais, impõe lógicas voltadas para a consecução dos objetivos pré-determinados, indo ao encontro da premissa da previsibilidade do planejamento. A respeito da obediência, Silva (2011, p.101) ilustra esse pensar. “[.] a capacidade do aparelho burocrático para funcionar como garantidor da ordem instituída, recorrendo a dispositivos de controle e coerção que são exercidos em nome da estrutura de poder a quem serve”.

1.9-Esboço do Modelo Analítico

O estudo levado a termo entender o espaço escolar como rico no dinamismo propiciado pela convivência, na diversidade existente entre os atores. Daí, ao conceber esta rede de interações se faz necessário um olhar acurado desta realidade multifacetada. A abordagem adotada é quantitativa de cunho interpretativo que, segundo Freixo (2001, p.146),

“Está preocupada com a compreensão ampla do fenômeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o fenômeno tal como se apresenta, sem procurar controlá-los [...] descreve ou interpreta mais do que avalia”

Nesse processo cíclico, dinâmico, construído passo a passo são elaboradas as construções, formalizando uma lógica de análise. O arcabouço teórico supõe aproximações sucessivas do objeto a ser analisado, instaurando-se ciclos que se complementam e se ampliam a franja do olhar. Permite apurar o olhar para os ditos e não ditos, que se complementam nas dimensões e níveis analíticos, tal qual nos orientam os autores citados

no enquadramento teórico: Morgan (1996), Lima (1992, 2003, 2006, 2008) Nóvoa (1995), Tôrres (1997, 2004, 2005, 2006), Estevão (1998, 2002), Ludk e André (1986).

Lima (2003, p.98) enfatiza a importância desse modelo ao sinalizar:

“[...] Este modelo, faculta-nos quadros de referência, perspectivas e conceitos que nos permitem proceder ao estudo daquele e doutros elementos. [...] São corpos teóricos e conceptuais, abordagens, ou “lentes” que nos permitem realizar leituras e ensaios interpretativos das realidades organizacionais escolares”.

As análises interpretativas tiveram como pano de fundo o modelo cultural (Tôrres, 2004) e as tipologias da participação (Lima, 1992). Estes estudos facilitaram entender as subjetividades, os simbolismos, as crenças, os interesses diversos, enfim a riqueza das interações que o quotidiano nos oportuniza.

Ao tomar como parâmetro a concepção da escola enquanto espaço político cultural no qual os atores coabitam num processo de interação, acomodação, conflito, nos direciona ao registro de Gramsci (1978, p.78), “o homem pode criar a própria vida, e por essa razão ele é um processo-precisamente o processo de seus atos”.

Esses aspectos fazem deste espaço - o espaço escolar - um constante fazer e refazer, ou seja, o movimento dialético, imbricando as dimensões objetivas e subjetivas do quotidiano. Nesse sentido o estudo procura desvelar como as relações ocorrem no cenário escolar, as práticas que permeiam este fazer em constante ação na convivência dual do poder-autoridade, da participação e da autonomia e nos impele novamente ao pensamento de Lima (2008, p.87):

“[...] mais do que o estudo das estruturas e dos actores escolares, o estudo da acção em contexto escolar, seja qual for o seu domínio de intervenção e os sujeitos envolvidos na interacção social, remete, mediata ou imediatamente, para a consideração da escola como organização em acção”.

“Organização em acção” faculta-me conceber os grupos criados com fins específicos para atingir objetivos que se movimentam ininterruptamente e, nessa circularidade, exercitam o diálogo. Essa compreensão Lima (2008) induz ao estudo subjetivo e complexo da escola, e o modelo cultural me fornece elementos para ir além das aparências, desnudando o que não foi dito e o que se queria dizer mediante à adoção do modelo teórico da metáfora cultural, ao valorizar os simbologismos e os valores dos grupos por meio das perspectivas: integradora, diferenciadora e fragmentadora. No entanto, devido ao pluralismo existente no cenário escolar, certamente lancei mão de outras contribuições teóricas a me auxiliar quanto ao entendimento dos diferentes

comportamentos e das “infidelidades” por parte dos agentes envolvidos em face de determinadas deliberações. Sá (2011, p.67) contribui argumentando.

“é preciso perceber as inter-relações entre os processos que são mobilizados para gerar as soluções e considerar uma sequencia de operações na qual se pode identificar o momento em que a acção organizacional é marcada por elementos racionais, políticos ou ambíguos [...], ou seja, uma configuração híbrida”.

Ainda, Sá (2011, p.66) busca em Mintzberg (1989) prerrogativas favoráveis a esse pensar:

“[...] na realidade é difícil encontrar organizações que se enquadrem num tipo organizacional puro, correspondendo a um único modelo teórico e que essa configuração corresponde a tentativa de apreender as organizações como combinações de diferentes forças e formas de jogo e das quais resulta um equilíbrio dinâmico”.

Nesta perspectiva, a relação impressa no quotidiano é de interatividade, ambiente/organização. Daí, a necessidade de se ter um olhar cuidadoso e atento à realidade que se apresenta, no sentido de identificar as singularidades do cenário escolar, na tentativa de perceber os modelos teóricos apresentados e refletidos, a possibilitar o desnudar das práticas e das relações existentes, indo ao encontro do objeto de estudo.

Após ter passado em revista as perspectivas teóricas sobre o tema, refletidas à luz dos objetivos traçados na investigação, considereei pertinente transcrevê-los no sentido de clarificar a opção do modelo analítico a subsidiar com mais profundidade o trabalho do terreno.

Quadro 7: Objetivos traçados na investigação:

Avaliar se houve ou não transformações significativas no quotidiano escolar, a partir da descentralização de poder e conseqüente participação nas decisões.
Identificar dentre os segmentos que compõe a comunidade escolar o entendimento do que seja autonomia e como se articula o processo decisório na escola
Analisar a coerência do discurso e da prática em relação a criação e participação dos conselhos e conseqüente autonomia
Identificar qual a contribuição efetiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico (estabelecimento de prioridades), a partir do compartilhamento da autoridade.
Identificar o tipo de relação e de participação existente entre os diversos atores sociais que convivem no espaço escolar
Analisar, a partir de documentação especifica a coerência do discurso, o pensar e o fazer.
Identificar na prática cotidiana como se interligam autonomia decretada e autonomia construída.
Identificar no quotidiano, a existência de espaços de convivência e como se relacionam a pluralidade de culturas com vez, voz e liberdade de expressão.

Postos os objetivos, se buscou um modelo que permitisse olhar as subjetividades existentes no terreno tendo em vista as teorias funcionalistas não conseguirem explicar as várias conexões e simbologias, a transitar no cenário escolar.

A partir desta interpretação o “modelo cultural e suas perspectivas”, aliado à “forma de participação” (Torres, 2004; Lima, 1992), deram a tônica ao estudo como chave da interpretação analítica dos comportamentos dos atores, esclarecendo, no entanto, outros modelos e conceitos foram mobilizados, complementando as constatações declaradas nos capítulos a seguir.

Capítulo Quarto

Pressupostos Metodológicos

O presente estudo se alicerçou em três pilares na ordem apresentadas: primeiramente a recolha dos dados, no enfoque etnográfico. O segundo pilar, análise dos inquéritos dos respondentes, seguido do terceiro pilar, qual seja o modo fenomenológico hermenêutico com critérios que forneceram subsídios para validar as análises da empiria. Tomando essa arquitetura metodológica por base, realizou-se um estudo multicase, de natureza quantiqualitativa, com o olhar apurado para o caráter particular de cada instituição, buscando-se entender os atores, em seu contexto e nas relações que travam entre si. Para operacionalizar a pesquisa foi distribuído aos professores, aos alunos e aos funcionários inquéritos, contendo perguntas por meio das análises das respostas ali declaradas, possibilitando posterior análise, confrontar “o dito”, “o existente”, e “o legal”, propiciando uma triangulação: a análise do documento, a observação registrada das idas e vindas aos *loci* da pesquisa conjugadas às entrevistas. Nesse sentido, foi possível construir quadros específicos correlacionando hipóteses, objetivos com os questionamentos dos professores/alunos/funcionários de modo a configurar a estreita ligação existente do instrumento com a proposta de trabalho. Também se identificou o terreno do estudo, caracterizando a região, as escolas, e as suas trajetórias a qual denominei histórias oficiais.

Para se apreender e configurar as facetas da realidade do que ocorre no espaço escolar quotidianamente, é preciso ir além das propostas legais e da sua estrutura organizacional. Faz-se necessário compreender e interpretar os fenômenos humanos, identificando as práticas autônomas e olhá-las para além da simples organização pré-estabelecida ou negociada entre seus atores, apreendendo as relações que se estabelecem e transitam neste espaço. Por essa perspectiva qualitativa, é possível enfatizar a natureza descritiva do fenômeno pesquisado nas manifestações explícitas dos discursos, dos atos, dos modos da organização do currículo, do projeto pedagógico, da proposta regimental, das atas enfim, indicadores que caracterizem participação, autoridade, poder e autonomia, a me direcionar numa linha em que:

“O investigador observa, descreve, interpreta e aprecia o fenômeno tal como se apresenta, sem procurar controlá-lo. O objetivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar, mais do que avaliar” (Freixo, 2011, p144).

Ao tomar por base essa premissa, o pressuposto metodológico do presente estudo se alicerçou em três pilares na ordem, aqui, apresentada: primeiramente a recolha dos dados, no enfoque etnográfico que André (2008, p.25) denominou do “tipo etnográfico”, que complementar/conduzirá a percepção do todo, possibilitando a pesquisa de campo por meio das observações, das entrevistas, das análises documentais e dos questionários. O segundo pilar se refere à análise dos inquéritos dos respondentes analisados à luz da proposta de Bardin (2009), seguido do terceiro pilar, qual seja, o modo fenomenológico hermenêutico com critérios a fornecer subsídios para validar as análises da empiria. Esses pilares são explicitados no decorrer do trabalho.

Damatta (1978, p.28) em relação ao enfoque do trabalho etnográfico se expressa: “vestir a capa de etnólogo significa realizar uma dupla tarefa: transformar o familiar em exótico. É uma via de duas mãos”, diz ele, porque exige, por um lado ao pesquisador dar inteligibilidade àquilo que não é visível ao olhar superficial e, por outro lado, se despojar da sua posição de classe e de membro de um grupo social para “estranhar” o familiar. Neste sentido Walcott (1975, pp11-118) chama a atenção para o fato de que “o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar a educação dentro de um contexto cultural amplo [...] e deve relacionar-se com o dentro e o fora da escola”.

Transcrevo abaixo os pressupostos que fundamentam a pesquisa etnográfica no dizer de Wilson (1977, pp.245-246):

“a partir do comportamento humano se divide em dois conjuntos de hipóteses: 1-A hipótese naturalística- ecológica que afirma ser o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa. 2-A hipótese qualitativo-fenomenológica, que determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações”.

O autor nos direciona ao entendimento de que as hipóteses, objeto de questionamentos no estudo, me possibilitou confrontar a teoria com o vivenciado no cotidiano. São estas:

Quadro 8: Hipóteses

O avanço das Legislações educacionais pertencentes à democratização do espaço escolar trouxe conseqüentes avanços nas práticas autônomas e participativas da escola.
À medida que os autores sociais participam efetivamente na condução dos conselhos escolares, maior é a potencialização da autonomia.
A descentralização do poder contribui para maior abertura das relações entre a escola e a comunidade, contrapondo-se ao autoritarismo e aos interesses individuais.
O entendimento do poder do gestor no interior das escolas, como autoridade que o cargo lhe confere e não como exacerbação do poder possibilita instituir um novo tipo de relação construída em conjunto com a autonomia social e a participação democrática.
Quanto maior for o comprometimento do corpo social da escola mais intensa é a participação na construção do Projeto Político Pedagógico.
A cooperatividade entre os sujeitos envolvidos no processo educacional modifica a prática individualista dando lugar ao fazer coletivo.
A concretude das dimensões democráticas e autônomas leva os sujeitos a uma prática participacionista.

A partir dessas hipóteses, empiricamente operacionalizadas nos inquéritos e levadas ao campo, assim como as entrevistas realizadas acompanhadas das observações, pude presenciar que os atores interagem no espaço escolar e se comportam/agem de acordo com o contexto em que se encontram e em determinadas situações assumem posturas ora radicais, ora permissivas. Essa oscilação torna a tarefa de interpretação difícil, para tanto Wilson (1977) afirma a necessidade de um “quadro teórico, fundamentando as interpretações das diferentes manifestações”. Daí a postura do pesquisador de estar embasado teoricamente, no sentido de fornecer condições reais para um estudo fidedigno da realidade. Reforçando, Machado (1997, p.45) e Oliveira (1997, p.117) conceituam:

“[...] pesquisa qualitativa cujo objetivo é buscar a essência ou a estrutura do fenômeno, que deve se mostrar nos discursos (descrições) dos sujeitos. Há, portanto, grande ênfase na natureza descritiva do fenômeno pesquisado”.

Para Oliveira (1997, p.117):

“as pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudanças, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos”.

De posse da compreensão de captar e descrever as particularidades, com rigor, os dados em seu ambiente natural tornaram a pesquisa o mais fidedigna possível, sendo uma característica específica desse tipo de análise da qual Lüdke e André (1986, p.11) denominaram como “naturalística, por ocorrer no ambiente natural, sem qualquer manipulação do pesquisador”.

A par dessa concepção, passo a um segundo momento, ou seja, a leitura dos dados descritivos para uma análise interpretativa/analítico-qualitativa que, no primeiro momento, é realizada no documento norteador das ações das escolas seu projeto político pedagógico, seguido do terceiro momento - observações de campo e da análise dos inquéritos dos respondentes analisados à luz da proposta de Bardin (2009, p.31) o segundo pilar desse estudo, a indicar ao pesquisador a necessidade de “[...] ir além das aparências, expressa as linhas de força do desenvolvimento histórico da análise de conteúdo [...]”. Ainda, a autora define (2009, p.33):

“A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma disparidade de formas adaptáveis a um campo de aplicação muito vasto; as comunicações”.

Bardin (2009) propõe ao se optar por analisar um conteúdo o pesquisador deve codificar o material, organizar um sistema de categorias e a autora (id. p.146-147) ressalta:

“a categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira da análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto [...] A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem dos dados em bruto a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto”.

Nesta construção das categorias, além de Bardin (2009) procurei apoio teórico também em (Minayo, 1993, p.209) para melhor compreensão e análise. A autora, assim se posiciona:

“fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado. Ou seja, tradicionalmente, a análise temática se encaminha para a contagem de frequência das unidades de significação como definitórias do caráter do discurso. Ou ao contrário, qualitativamente a presença de determinados temas denota valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso”.

Neste sentido os modelos de comportamento presentes nos discursos, nas diversas situações a perpassar o cotidiano, envolvendo as relações de poder, de autoridade, de democracia, de autonomia e de participação, na ótica dos professores, dos alunos e dos funcionários, foram objetos de estudos aprofundados, tendo clareza que esses conceitos se imbricam e forma um todo a necessitar de uma leitura compreensiva. Marcuschi (2008, p.256) alerta: “a compreensão é, portanto, mais do que uma atividade cognitiva, [...] é uma atividade de seleção, reordenação, reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. [...] a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro”.

Na medida do possível, estas categorias devem contemplar os quesitos considerados como “bons” apontados por Bardin (2009, pp.148-9) na análise de conteúdos que são: “a exclusão mútua; a homogeneidade; a pertinência; a objetividade, a fidelidade e a produtividade”.

As categorias construídas devem estar coerentes com o público a que se destinam e ao contexto no qual se encontram inseridas, e também aos objetivos da pesquisa, no caso específico deste estudo, procura levantar as relações que se entrecruzam no cotidiano a originar espaços de participação ou se utilizam de meios para cercear o fazer democrático,

Bardin (2008, p146) também afirma que os critérios utilizados na análise devem estar “mais ou menos adaptados à realidade [...] é um processo de tipo estruturalista e compõem duas etapas: o inventário: isolar os elementos; a classificação: repartir os elementos e, portanto procurar ou impor certa organização às mensagens”. A par deste entendimento se procurou nuclear fragmentos do discurso colhidos, por meio dos inquiridos, destacando as categorias e novamente recorro a Bardin (2009, p.105) ao defender,

“fazer uma análise temática, consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Estes critérios forneceram subsídios para validar as análises da empiria apoiada no modo fenomenológico hermenêutico por ser o terceiro pilar da pesquisa, traduzido por Masini (1999, p.61) como “ênfase ao mundo da vida quotidiana, pelo retorno àquilo que ficou esquecido, encoberto pela familiaridade (pelos usos, hábitos e linguagens do senso comum)”. A Fenomenologia conceituada por Heidegger²² refere-se:

“à intenção de dirigir a atenção (a circunvisão) para trazer à luz daquilo que na maior parte das vezes se oculta naquilo que, na maior parte das vezes se mostra [...].O método vai directamente ao fenómeno, procedendo a sua análise, pondo a claro o *como* da sua manifestação e [...] a sua metodologia opera uma *inflexão do ponto de vista*, na medida em que o foco deveria ser desviado do dasein²³ para o ser”.

Bogdan e Biklen (1994, pp.53-54) apoiam a definição ao se expressarem:

“os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares. [...] que enfatiza a tradição Weberiana “*verstehen*”, a compreensão interpretativa das interações humanas [...] temos a nossa disposição múltiplas formas de interpretar as experiências [...]”.

As citações me possibilitaram o entendimento de que não há uma única realidade; ao contrário, são múltiplas as realidades, tantas quantas forem suas interpretações e comunicações e Bogdan e Biklen (1994, p.54) complementam: “os ‘pontos de vista’ é um modo como o investigador aborda o trabalho. Portanto ‘ponto de vista’ é um constructo de investigação” (aspas no original).

Essa concepção oportuniza a tese de que o visto/olhado/analísado não pode ser percebido/ de forma isolada, mas num conjunto de dados do contexto e Finni (1997, p.55) amplia esta compreensão ao definir:

“[...] as unidades significativas não se encontram diretamente delimitadas de maneira expressa nos textos dos inquéritos ou nos documentos analisados, mas se mostram através da leitura dos mesmos e á medida que o investigador verifica modificações para o sujeito quanto ao significado das situações descritas. Elas imergem dos textos de acordo com a leitura que deles faz o investigador”.

Significa dizer que nesse tipo de análise e interpretação se deve considerar como mais relevante o conjunto, ou seja, o todo que vai dar corpo às interpretações efetuadas. Essa chave de análise supõe compreender e interpretar os fenômenos humanos, identificando as práticas autônomas e ao olhá-las para além da simples organização pré-estabelecida ou negociada entre seus atores, apreendo as relações a transitar neste espaço,

²² Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Martin_Heidegger>. Acessado em 29 jun 2012; grifos no original.

²³ Dasein – é o termo principal na filosofia existencialista de Martin Heidegger.

de forma a enfatizar a natureza descritiva do fenômeno pesquisado, nas manifestações explícitas dos discursos, dos atos, dos modos de organização do currículo, do projeto pedagógico, da proposta regimental, das atas enfim, indicadores que caracterizem participação, autoridade, poder e autonomia. Remete ao entendimento de pensar as relações que se estabelecem no interior das escolas, exige vê-las como uma construção individual e coletiva, portanto, incluir-se no movimento e perspectivas, sempre a partir de uma situação e sobre a qual se debruça a pesquisa qualitativa, a oportunizar os problemas estudados no ambiente em que ocorrem.

O olhar sobre as subjetividades existentes por meio da análise interpretativa e analítica nos possibilitou desvelar a realidade que os documentos oficiais não apontam. Daí a necessidade de se compreender a unidade escolar como uma organização social, ter acesso ao olhar diferenciado dos grupos nos quais a compõem, apesar de “iguais” sob a égide do sistema de ensino, possuem soluções diferenciadas de agir e reagir a situações concretas movidas pelas características próprias inerentes a cada um, ou seja, suas subjetividades, formas individualizadas e próprias de concepção de mundo.

Neste contexto permanente de interação com os procedimentos do fazer cotidiano, a pesquisa qualitativa coloca as pessoas que compõem o processo (Alunos, Funcionários e Professores) como elementos a fazer circular dinâmicas e funcionalidades do ideário escolar, consideradas como peças fundamentais para entender e analisar os procedimentos como parte constitutiva e orgânica do ambiente – social – político cultural, e com ele permanecer interagindo de forma sistêmica e ininterrupta. Estruturas, normas, instrumentos, técnicas, processos, base física, são realidades que somente têm sentido funcionais quando tratados pelas pessoas dentro das instituições nesse ir e vir dinâmico, de relações internas e externas. Torres (2005, p. 443) ilustra essa lógica ao expressar que “[...] da cultura organizacional da escola resulta de um processo interativo e dinâmico estabelecido entre o ‘dentro’ e o ‘fora’ da escola” (aspas no original).

Estas relações na ação e nas interações criam a cultura organizacional que é, sem dúvida, o foco sobre o qual devem convergir os empreendimentos destinados a promover uma prática dinâmica e interativa. Nessa linha, procurou-se desvelar, por meio das técnicas descritas a seguir, se os atores sociais do cenário escolar se limitam apenas a cumprir ordens, ou também transgridem as normas, criando uma cultura própria a qual Lima (1998) caracteriza como “infidelidade normativa”, e a partir dessa transgressão conquistam

espaços de participação e de autonomia que Barroso (1996) aponta como “autonomia construída”.

1. Démarche metodológica e operacionalização dos objetivos da pesquisa

Paralelamente, às visitas de observação do espaço e de suas singularidades, foi distribuído aos professores, aos alunos e aos funcionários, inquéritos, contendo perguntas que, mediante às análises das respostas ali declaradas, possibilitassem posteriormente, confrontar “o dito”, “o existente”, e “o legal”, propiciando uma triangulação: a análise do documento, a observação registrada das idas e vindas aos *loci* da pesquisa conjugadas às entrevistas. No sentido de visibilidade e maior fidedignidade à pesquisa, foram construídos quadros específicos correlacionando hipóteses, objetivos com os questionamentos dos professores/alunos/funcionários de modo a configurar a estreita ligação existente do instrumento com a proposta de trabalho.

Passo a seguir, a apresentar os quadros nos quais estão listadas as hipóteses e as perguntas a estas relacionadas nos inquéritos. Os presentes quadros: I, II, III têm como objetivo confrontar/testar as hipóteses com os inquéritos realizados com professores, funcionários e alunos no sentido de apreender os passos básicos norteadores da pesquisa que são: validade, objetividade e adequação ao ambiente a que se destinam.

Quadro 9 - Relação hipótese – inquérito professores

	HIPÓTESE	INQUÉRITO
1	O avanço das Legislações educacionais pertencentes à democratização do espaço escolar trouxe conseqüente avanços nas práticas autônomas e participativas da escola.	-Você considera que a partir da descentralização dos recursos financeiros a escola assumiu novo perfil? Explique: () sim () não
2	À medida que os autores sociais participam efetivamente na condução dos conselhos escolares, maior é a potencialização da autonomia.	- A participação da construção do PPP ocorre de forma. () espontânea () obrigatória / - Existem espaços de autonomia na sua escola? () sim () não, Em caso afirmativo, como são vivenciados? Justifique, explicitando que experiência vivenciou em relação à construção da autonomia na escola que trabalha:
3	A descentralização do poder contribui para maior abertura das relações entre a escola e a comunidade, contrapondo-se ao autoritarismo e aos interesses individuais.	- A participação da construção do PPP ocorre de forma... () espontânea () obrigatória / - Como as determinações vindas da secretaria são repassadas aos professores? () de forma autoritária sem questionamentos () de forma que permita o diálogo entre os pais / - Constata barreiras ao convívio democrático em sua escola? Em caso afirmativo ou negativo , justifique: () sim () não
4	O entendimento do poder do gestor no interior das escolas, como autoridade que o cargo lhe confere e não como exacerbação do poder possibilita instituir um novo tipo de relação construída em conjunto com a autonomia social e a participação democrática.	- Os pais participam das reuniões escolares? () sim () não / - Você atribui essa participação/ não participação a que fatores? / - A escola realiza articulação escola e comunidade? De que forma? Se necessário, assinalar mais de uma alternativa: () reunião formais periodicias () culminância dos projetos com participação da comunidade () Não existe
5	Quanto maior for o comprometimento do corpo social da escola mais intensa é a participação na construção do Projeto Político Pedagógico.	- Os pais participam das reuniões escolares? () sim () não / - Você atribui essa participação/ não participação a que fatores? / - As relações interpessoais entre direção e professores induzem a um fazer cotidiano baseados: () submissão () relação democrática Se possível aponte eventos que justifiquem sua resposta: / - A escola realiza articulação escola e comunidade? De que forma? Se necessário, assinalar mais de uma alternativa: () reunião formais periodicias () culminância dos projetos com participação da comunidade () Não existe
6	A cooperatividade entre os sujeitos envolvidos no processo educacional modifica a prática individualista dando lugar ao fazer coletivo.	- A escola propicia espaços de convivência: () sim () não, em caso afirmativo explique
7	A concretude das dimensões democráticas e autônomas levam os sujeitos a uma prática participacionista.	- A escola propicia espaços de convivência: () sim () não, em caso afirmativo explique / - Constata barreiras ao convívio democrático em sua escola? Em caso afirmativo ou negativo , justifique: () sim () não / - A escola realiza articulação escola e comunidade? De que forma? Se necessário, assinalar mais de uma alternativa: () reunião formais periodicias () culminância dos projetos com participação da comunidade () Não existe

Quadro 9.1: Relação hipótese – inquérito funcionários

	HIPÓTESE	INQUÉRITO
1	O avanço das Legislações educacionais pertencentes à democratização do espaço escolar trouxe conseqüente avanços nas práticas autônomas e participativas da escola.	-----
2	À medida que os autores sociais participam efetivamente na condução dos conselhos escolares, maior é a potencialização da autonomia.	-----
3	A descentralização do poder contribui para maior abertura das relações entre a escola e a comunidade, contrapondo-se ao autoritarismo e aos interesses individuais.	- Como as determinações vindas da secretaria são repassadas aos funcionários? () de forma autoritária sem questionamentos () de forma que permita o diálogo
4	O entendimento do poder do gestor no interior das escolas, como autoridade que o cargo lhe confere e não como exacerbação do poder possibilita instituir um novo tipo de relação construída em conjunto com a autonomia social e a participação democrática.	- A escola realiza articulação escola e comunidade? De que forma? Se necessário assinalar mais de uma alternativa: () sim () não; () com reunião periódicas () com apresentação dos projetos com participação da comunidade () Não existe / - Como é o tipo de relação existente entre a direção, os professores e os funcionários? () boa () regular () não existe; Caso queira emita sua opinião:
5	Quanto maior for o comprometimento do corpo social da escola mais intensa é a participação na construção do Projeto Político Pedagógico.	- A escola realiza articulação escola e comunidade? De que forma? Se necessário assinalar mais de uma alternativa: () sim () não; () com reunião periódicas () com apresentação dos projetos com participação da comunidade () Não existe
6	A cooperatividade entre os sujeitos envolvidos no processo educacional modifica a prática individualista dando lugar ao fazer coletivo.	- A escola propicia espaços de encontro entre os funcionários, professores e equipe administrativa? () sim () não; Como? / - Como é o tipo de relação existente entre a direção, os professores e os funcionários? () boa () regular () não existe; Caso queira emita sua opinião:
7	A concretude das dimensões democráticas e autônomas levam os sujeitos a uma prática participacionista.	- Você tem a chance de colocar suas ideias e fazer valer seus direitos? () sim () não / - A escola propicia espaços de encontro entre os funcionários, professores e equipe administrativa? () sim () não; Como? / - A escola realiza articulação escola e comunidade? De que forma? Se necessário assinalar mais de uma alternativa: () sim () não; () com reunião periódicas () com apresentação dos projetos com participação da comunidade () Não existe / - Como é o tipo de relação existente entre a direção, os professores e os funcionários? () boa () regular () não existe; Caso queira emita sua opinião:

Quadro 9.2: - Relação hipótese – inquérito alunos

	HIPÓTESE	INQUÉRITO
1	O avanço das Legislações educacionais pertencentes à democratização do espaço escolar trouxe conseqüente avanços nas práticas autônomas e participativas da escola.	- A criação do grêmio em sua unidade escolar ampliou a participação dos alunos nos assuntos da escola? Em caso afirmativo, explique como: () sim () não
2	À medida que os autores sociais participam efetivamente na condução dos conselhos escolares, maior é a potencialização da autonomia.	- Você já foi convidado a participar das reuniões da Associação de Pais e Professores? () sim () não () desconheço
3	A descentralização do poder contribui para maior abertura das relações entre a escola e a comunidade, contrapondo-se ao autoritarismo e aos interesses individuais.	-----
4	O entendimento do poder do gestor no interior das escolas, como autoridade que o cargo lhe confere e não como exacerbação do poder possibilita instituir um novo tipo de relação construída em conjunto com a autonomia social e a participação democrática.	- Como é o tipo de relação existente entre você a direção, professores e funcionários? () boa () regular () não existe; Caso queira, emita sua opinião: / - A escola realiza articulação escola e comunidade? De que forma? Se necessário assinalar mais de uma alternativa: () Sim () não () com reunião formais periódicas () com culminância dos projetos com participação da comunidade () Não existe
5	Quanto maior for o comprometimento do corpo social da escola mais intensa é a participação na construção do Projeto Político Pedagógico.	- A criação do grêmio em sua unidade escolar ampliou a participação dos alunos nos assuntos da escola? Em caso afirmativo, explique como: () sim () não / - Como são avaliadas as atividades de sala de aula: () provas e testes () trabalho em grupo/seminário () participação obrigatórias em eventos () outros. Quais: / - Sua escola se preocupa em desenvolver projetos que trabalham a cidadania e a ética? Se possível, cite pelo menos um: () não () sim: Qual? / - A escola realiza articulação escola e comunidade? De que forma? Se necessário assinalar mais de uma alternativa: () sim () não; () com reunião formais periódicas () com culminância dos projetos com participação da comunidade () Não existe
6	A cooperatividade entre os sujeitos envolvidos no processo educacional modifica a prática individualista dando lugar ao fazer coletivo.	- Em sua opinião, você tem mais chance de trabalhar: () sozinho () em grupo / - Sua escola se preocupa em desenvolver projetos que trabalham a cidadania e a ética? Se possível, cite pelo menos um: () não () sim: Qual? / - A escola propicia espaços de convivência? () sim () não
7	A concretude das dimensões democráticas e autônomas levam os sujeitos a uma prática participacionista.	- Tem a chance de colocar suas ideias e fazer valer seus direitos? () sim () não / - Foi convidado a participar das reuniões da Associação de Pais e Professores? () sim () não () desconheço / - Sua escola se preocupa em desenvolver projetos que trabalham a cidadania e a ética? Se possível, cite pelo menos um: () não () sim: Qual? / - A escola propicia espaços de convivência? () sim () não / - Você identifica alguma ação, na sua escola, que incentive a formação da cidadania? () sim () não Em caso afirmativo, cite algumas ações: - A escola realiza articulação escola e comunidade? De que forma? Se necessário assinalar mais de uma alternativa: () sim () não () com reunião formais periódicas () com culminância dos projetos com participação da comunidade () Não existe

Os quadros: 10. 10.1 e 10.2 têm como objetivo confrontar/testar objetivos da pesquisa com os inquéritos realizados junto aos professores, funcionários e alunos.

Quadro 10 - Relação objetivo – inquérito professores

	OBJETIVO	INQUÉRITO
1	Avaliar se houve ou não transformações significativas no cotidiano escolar, a partir da descentralização de poder e conseqüente participação nas decisões.	- Existem espaços de autonomia na sua escola? () sim () não, Em caso afirmativo, como são vivenciados? Justifique, explicitando que experiência vivenciou em relação à construção da autonomia na escola que trabalha:
2	Identificar dentre os segmentos que compõem a comunidade escolar o entendimento do que seja autonomia e como se articula o processo decisório na escola	- Existem espaços de autonomia na sua escola? () sim () não, Em caso afirmativo, como são vivenciados? Justifique, explicitando que experiência vivenciou em relação à construção da autonomia na escola que trabalha:
3	Analisar a coerência do discurso e da prática em relação a criação e participação dos conselhos e conseqüente autonomia	- Os pais participam das reuniões escolares? () sim () não Você atribui essa participação/ não participação a que fatores? / - Como as determinações vindas da secretaria são repassadas aos professores? () de forma autoritária sem questionamentos () de forma que permita o diálogo entre os pais
4	Identificar qual a contribuição efetiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico (estabelecimento de prioridades), a partir do compartilhamento da autoridade.	- A participação da construção do PPP ocorre de forma. () espontânea () obrigatória
5	Identificar o tipo de relação e de participação existente entre os diversos atores sociais que convivem no espaço escolar	- As relações interpessoais entre direção e professores induzem a um fazer cotidiano baseados: () submissão () relação democrática Se possível aponte eventos que justifiquem sua resposta: / - A escola realiza articulação escola e comunidade? De que forma? Se necessário, assinalar mais de uma alternativa: () reunião formais periódicas () culminância dos projetos com participação da comunidade () Não existe
6	Analisar, a partir de documentação específica a coerência do discurso, o pensar e o fazer.	Existem espaços de autonomia na sua escola? () sim () não, Em caso afirmativo, como são vivenciados? Justifique, explicitando que experiência vivenciou em relação à construção da autonomia na escola que trabalha:
7	Identificar na prática cotidiana como se interligam autonomia decretada e autonomia construída.	- Constata barreiras ao convívio democrático em sua escola? Em caso afirmativo ou negativo , justifique: () sim () não - A participação da construção do PPP ocorre de forma. () espontânea () obrigatória
8	Identificar no cotidiano, a existência de espaços de convivência e como se relacionam a pluralidade de culturas com vez, voz e liberdade de expressão.	Em caso afirmativo ou negativo , justifique: () sim () não 0 - - A escola propicia espaços de convivência: () sim () não, em caso afirmativo explique

Quadro 10.1 - Relação objetivo – inquérito funcionários

	OBJETIVOS	INQUÉRITO
1	Avaliar se houve ou não transformações significativas no cotidiano escolar, a partir da descentralização de poder e conseqüente participação nas decisões.	- Você tem a chance de colocar suas ideias e fazer valer seus direitos? () sim () não / - A escola realiza articulação escola e comunidade? De que forma? Se necessário assinalar mais de uma alternativa: () sim () não / - A criação do grêmio em sua unidade escolar ampliou a participação dos alunos nos assuntos da escola? Em caso afirmativo, explique como: () sim () não / - Você já foi convidado a participar das reuniões da Associação de Pais e Professores? () sim () não () desconheço
2	Identificar dentre os segmentos que compõem a comunidade escolar o entendimento do que seja autonomia e como se articula o processo decisório na escola	- Você já foi convidado a participar das reuniões da Associação de Pais e Professores? () sim () não () desconheço
3	Analisar a coerência do discurso e da prática em relação a criação e participação dos conselhos e conseqüente autonomia	- Sua escola se preocupa em desenvolver projetos que trabalham a cidadania e a ética? Se possível, cite pelo menos um: () não () sim: Qual?
4	Identificar qual a contribuição efetiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico (estabelecimento de prioridades), a partir do compartilhamento da autoridade.	- Você tem a chance de colocar suas ideias e fazer valer seus direitos? () sim () não / - Sua escola se preocupa em desenvolver projetos que trabalham a cidadania e a ética? Se possível, cite pelo menos um: () não () sim: Qual?
5	Identificar o tipo de relação e de participação existente entre os diversos atores sociais que convivem no espaço escolar	- Sua escola se preocupa em desenvolver projetos que trabalham a cidadania e a ética? Se possível, cite pelo menos um: () não () sim: Qual? / - A escola propicia espaços de convivência? () sim () não / - A criação do grêmio em sua unidade escolar ampliou a participação dos alunos nos assuntos da escola? Em caso afirmativo, explique como: () sim () não
6	Analisar, a partir de documentação específica a coerência do discurso, o pensar e o fazer.	- Você tem a chance de colocar suas ideias e fazer valer seus direitos? () sim () não / - Você identifica alguma ação, na sua escola, que incentive a formação da cidadania? () sim () não Em caso afirmativo, cite algumas ações:
7	Identificar na prática cotidiana como se interligam autonomia decretada e autonomia construída.	- Como é o tipo de relação existente entre você a direção, professores e funcionários? () boa () regular () não existe; Caso queira, emita sua opinião: / - Você já foi convidado a participar das reuniões da Associação de Pais e Professores? () sim () não () desconheço
8	Identificar no cotidiano, a existência de espaços de convivência e como se relacionam a pluralidade de culturas com vez, voz e liberdade de expressão.	- Como é o tipo de relação existente entre você a direção, professores e funcionários? () boa () regular () não existe; Caso queira, emita sua opinião: / - A escola realiza articulação escola e comunidade? De que forma? Se necessário assinalar mais de uma alternativa: () sim () não / - Em sua opinião, você tem mais chance de trabalhar: () sozinho () em grupo

Quadro 10.2 - Relação objetivos – inquérito alunos

	OBJETIVOS	INQUÉRITO
1	Avaliar se houve ou não transformações significativas no cotidiano escolar, a partir da descentralização de poder e conseqüente participação nas decisões.	- Você tem a chance de colocar suas ideias e fazer valer seus direitos? () sim () não / - A escola realiza articulação escola e comunidade? De que forma? Se necessário assinalar mais de uma alternativa: () sim () não / - A criação do grêmio em sua unidade escolar ampliou a participação dos alunos nos assuntos da escola? Em caso afirmativo, explique como: () sim () não - Você já foi convidado a participar das reuniões da Associação de Pais e Professores? () sim () não () desconheço
2	Identificar dentre os segmentos que compõe a comunidade escolar o entendimento do que seja autonomia e como se articula o processo decisório na escola	- Você já foi convidado a participar das reuniões da Associação de Pais e Professores? () sim () não () desconheço
3	Analisar a coerência do discurso e da prática em relação a criação e participação dos conselhos e conseqüente autonomia	- Sua escola se preocupa em desenvolver projetos que trabalham a cidadania e a ética? Se possível, cite pelo menos um: () não () sim: Qual?
4	Identificar qual a contribuição efetiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico (estabelecimento de prioridades), a partir do compartilhamento da autoridade.	- Você tem a chance de colocar suas ideias e fazer valer seus direitos? () sim () não / - Sua escola se preocupa em desenvolver projetos que trabalham a cidadania e a ética? Se possível, cite pelo menos um: () não () sim: Qual? / - Como são avaliadas as atividades de sala de aula: () provas e testes () trabalho em grupo/seminário () participação obrigatórias em eventos () outros. Quais:
5	Identificar o tipo de relação e de participação existente entre os diversos atores sociais que convivem no espaço escolar	- Sua escola se preocupa em desenvolver projetos que trabalham a cidadania e a ética? Se possível, cite pelo menos um: () não () sim: Qual? / - A escola propicia espaços de convivência? () sim () não / - A criação do grêmio em sua unidade escolar ampliou a participação dos alunos nos assuntos da escola? Em caso afirmativo, explique como: () sim () não
6	Analisar, a partir de documentação específica a coerência do discurso, o pensar e o fazer.	- Você tem a chance de colocar suas ideias e fazer valer seus direitos? () sim () não / - Você identifica alguma ação, na sua escola, que incentive a formação da cidadania? () sim () não Em caso afirmativo, cite algumas ações:
7	Identificar na prática cotidiana como se interligam autonomia decretada e autonomia construída.	- Como é o tipo de relação existente entre você a direção, professores e funcionários? () boa () regular () não existe; Caso queira, emita sua opinião: / - Você já foi convidado a participar das reuniões da Associação de Pais e Professores? () sim () não () desconheço
8	Identificar no cotidiano, a existência de espaços de convivência e como se relacionam a pluralidade de culturas com vez, voz e liberdade de expressão.	- Como é o tipo de relação existente entre você a direção, professores e funcionários? () boa () regular () não existe; Caso queira, emita sua opinião: / - A escola realiza articulação escola e comunidade? De que forma? Se necessário assinalar mais de uma alternativa: () sim () não / - Você tem mais chance de trabalhar: () sozinho () em grupo

A construção dos quadros possibilitou visualizar num todo se o instrumento construído contemplava captar traços da realidade em relação às questões centrais desse estudo, quais sejam: autonomia, como ocorre? Poder, autoridade e participação, de que

forma transitam no espaço escolar? Legitimado por atos legais ou conquistados pelo grupo? O Projeto Político Pedagógico retrata a realidade expressa pelos pesquisados (alunos, professores e funcionários).

Enfim, uma gama de questionamentos imbricados a permitirem uma visão ampliada do processo da cultura como chave que aciona as ligações entre os grupos, formando o *ethos* das escolas. Os enquadramentos teóricos referenciados tiveram suporte em Tôrres (2004), Lima (1998), Morgan (1986), Estevão (1998), Costa (1996), Barroso (1996) Demo (1996) e outros estudiosos que investigam o espaço escolar nos seus diferentes vieses. E conjugando aos estudos, nos ancoramos metodologicamente em Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), Wilson (1977), Gil (2002), Freixo (2011) Wolcott (1975), Bardin (2009), Heidegger (2012), Espósito e Bicudo (1997), Gil (1996) entre outros citados ao logo deste estudo.

2. Passos utilizados na investigação

Os processos utilizados na construção dos dados foram implementados em consonância com a metodologia da investigação qualitativa ou naturalística que Bogdan e Biklen (1982) definem: “a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

A pesquisa teve como procedimento metodológico para coleta de dados o estudo de caso (Gil, 1991). A proposta em questão não se limita a um único caso, mas a um conjunto de cinco escolas pré-selecionadas, daí seu enquadramento metodológico em multicasos, conforme preconiza Yin (2001).

A escolha das escolas obedeceu ao critério de pontos geográficos diferenciados do município, como também a história de formação das mesmas. Dessa forma foram eleitas: Escola regular A - próxima à sede do município, (localização estratégica) e por atender em sua maioria o ensino médio (alunos trabalhadores); Escola regular B²⁴ - atende também, o ensino médio com uma característica diferencial que é o curso de formação de professores-escola normal; Escola Rural: o próprio nome já situa sua condição, distante da sede do município, se localiza em área de preservação ambiental com uma situação

²⁴ Localizada no antigo 4º distrito*, hoje setor de planejamento integrado nordeste- unidade de governo de Miguel Couto-URG XI

peculiar de atendimento também ao 1º segmento do fundamental; CIEP A e CIEP B²⁵ por suas origens especiais e no caso específico o CIEP A por pertencer ao programa de ginásios públicos (6ª ao 12ª anos), e o CIEP B por pertencer ao primeiro programa especial de educação (1º ao 5º anos [cf., histórias oficiais, 3.1]).

Quanto aos objetivos, já nomeados [cf., cap.IV], cabe esclarecer a proposta mais ampla de olhar/investigar as categorias poder, autoridade, autonomia e participação à luz das hipóteses operacionalizadas nos inquéritos, o que possibilitou a leitura das realidades sem a intenção de compará-las, e sim de analisá-las na ótica das lentes culturais em suas perspectivas, articuladas com as tipologias da participação (Tôrres, 2004; Lima, 1992), procuro fazer uma leitura subliminar e latente do analisado (Bardin, 2009) em fichas documentais do dito, do observado, no cotidiano, conjugado a outras fontes, me permitiu também identificar outros vieses teóricos presentes.

Nesse enfoque, a recolha dos dados se norteou por quatro passos: observação não participante; entrevistas informais; inquérito por meio de questionários (professores, alunos e funcionários); análise documental. Passamos a seguir a relatar concisamente o procedimento dos passos.

2.1. Observação

Para Freixo (2011, p.195), “observação significa constatação de um facto, quer se trate de uma verificação espontânea ou ocasional, quer se trate de uma verificação metódica ou planeada”.

Para atingir o objetivo de verificação do planejado, foram realizadas várias incursões às escolas ao longo do ano de 2009, 2010, 2011 de forma a permitir uma observação mais apurada das ações, das interações sociais dos atores, das características físicas da estrutura. Estas foram realizadas de forma sistemática com planejamento (do que seria visto como seria e para quê), obedecendo, os passos que norteiam a prática do planejamento: como? por quê? e para quê?

Em relação aos espaços das observações, estas ocorreram nos portões da entrada, no pátio, nos intervalos de aula, nas salas de aula, nos conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas e nos conselhos escola comunidade, em outros espaços e tempos existentes sendo utilizada a forma de participação do observador “não participante”, assim definida

²⁵ CIEP – Centro Integrado de Educação Pública. A história dos CIEPs será ampliada e aprofundada no item 3.1.4 deste mesmo capítulo.

por (Freixo, 20011, p.195): “a observação é assim feita sem que haja interferência ou envolvimento do observador na situação, ou seja, o investigador assume o papel de espectador”.

As observações foram registradas e anotadas no diário de campo e, posteriormente subsidiaram as demais técnicas de investigação. Nesse fazer foi necessário ao pesquisador assumir a postura investigativa de perceber não só o visualizado, mas também as subjetividades e comungo com Freixo (2011, p.108) ao apontar “a observação é realizada de modo flexível de forma a tirar partido, não só de todos os comportamentos observados, mas também de acontecimentos inesperados que eventualmente possam ocorrer”. Neste sentido, Bossi (1993, p.66) alerta a postura do pesquisador no ato de observar/olhar, ao dizer: “Há um ver por ver, sem o ato intencional do olhar; e há um ver como resultado obtido a partir do olhar ativo”...]. Este olhar ativo possibilita captar as subjetividades existentes, no cenário, e dessa forma poder conjugar todos os dados de maneira a compor o mosaico da realidade.

2.2. Entrevistas

Diretores

Os entrevistados, diretores das escolas, são professores de carreira da rede estadual de ensino, têm entre 20 a 30 anos de magistério e possuem em média 13 anos na função de direção. Quanto à formação acadêmica, o grupo pesquisado foi composto de dois pedagogos, um formado em educação física e dois em Língua Portuguesa, sendo um em Literatura e outro em Inglês. Todos possuem pós-graduação em gestão pública (curso oferecido no ano de 2008 aos diretores em convênio com a UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora), acrescidos de outras formações [cf., entrevistas e tabela n. 3].

Animadores Culturais

Estes atores não fazem parte do quadro de funcionários da rede, apesar de já atuarem há mais de dez anos. Esta função foi introduzida, inicialmente nos CIEPs, sem vínculo empregatício e até hoje estes profissionais lutam por seus direitos trabalhistas. Com o término dos programas especiais de educação, foram remanejados para as demais escolas; outros continuaram nos CIEPs onde atuam até a presente data. Quanto à formação acadêmica, o grupo tem formação de nível médio, mas o que os distingue dos demais funcionários são as atividades culturais e artísticas desempenhadas na comunidade. Um

dos entrevistados - Escola A- faz parte da Associação de Poetas da Baixada e possui vários livros publicados.

Tipo de tratamento

As entrevistas foram realizadas com o consentimento dos atores (diretores e animadores culturais) e de forma não estruturada, sem um formato preciso, ocorrendo, nos mesmos espaços das observações. Freixo (2011, p.193) afirma:

“Neste tipo de entrevista o investigador procura livremente, sem recurso a qualquer guião previamente elaborado, conseguir através da conversação dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, ou seja, aspectos considerados mais relevantes de um problema de investigação.”

A condução dada às entrevistas não estruturadas é classificada por Freixo (2011, p.193) como “clínica, que se organiza numa série de perguntas específicas”. As mesmas foram devidamente planeadas e agendadas com os atores para evitar qualquer tipo de constrangimentos ou impossibilidades.

Quanto ao tempo utilizado não ultrapassou de 30 minutos e foi adotada a conduta de realizá-las com esses sujeitos por razões de ordem pessoal: não participaram dos inquéritos. Não foram ultrapassadas 02 entrevistas por escola. Medina (2002, p.28) sintetiza o objetivo da entrevista:

“A entrevista, nas suas diferentes aplicações, é uma técnica de interação social, de interpretação informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais; pode-se também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação em todos estes ou outros usos das Ciências Humanas, constitucionais sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano”.

Após a realização das entrevistas, transcrevi e as analisei de acordo com os procedimentos apresentados, ainda se pode destacar a seguinte afirmativa de Demo (1996, p.42-43) que auxilia o entendimento e a compreensão do material coletado:

“A análise de conteúdo em si se refere a conteúdos de prática, deixando-se em plano secundário a roupagem formal da elaboração discursiva (...). Conteúdo, pois, será a implicação concreta de vista de pessoas, os compromissos ideológicos em jogo, as lutas que envolvem o dia-a-dia, os fins que se perseguem, os resultados obtidos e assim por diante.”

2.3. Questionários/Inquéritos

Segundo Freixo (2011, p.197),

“o questionário é o instrumento mais usado para a recolha de informações [...] necessitando de respostas escritas por parte dos sujeitos. É um instrumento de medida que traduz os objetivos de um estudo com variáveis mensuráveis”.

Ao partir da definição de Freixo (2011), os questionários/inquéritos foram elaborados de forma que pudessem confrontar as hipóteses com os inquéritos por segmentos pesquisados [cf., quadro 7.1.2], com os objetivos [cf., quadro n.8.1.2], procurei elaborar questões claras de modo que os sujeitos compreendessem as questões, em sua maioria fechada e algumas abertas para possibilitar ao investigador interpretar os dados, agrupando-os em categorias posteriormente analisadas sob as lentes dos estudos de Bardin (2009).

Neste desenho metodológico, foi necessário inicialmente realizar um pré-teste para configurar a objetividade dos mesmos, programados de forma semi-estruturado, contendo questões abertas e fechadas. Quanto ao conteúdo, as perguntas eram semelhantes nos questionários dos professores, dos alunos e dos funcionários, diferenciando-se na linguagem e foram aplicados, obedecendo ao percentual correspondente a cada unidade escolar, nos turnos manhã, tarde e noite, no sentido de obter uma gama maior de diversidade face à diferenciação da clientela existente entre os turnos, em especial o turno da noite, por sua especificidade têm características próprias dos demais turnos.

Conforme dito, a amostra foi constituída de forma randômica na qual “todos os elementos da população têm igual probabilidade de pertencer à amostra, e todas as possíveis amostras têm também igual probabilidade de ocorrer” (Neto, 1977, p.2). Dessa forma, nesse primeiro momento foram respondidos e recebidos 40 inquéritos, representando uma taxa de 80% do total de 50 questionários entregues, o que constitui estatisticamente uma amostragem representativa do universo e, mais adiante, empreendemos a pesquisa.

Tanto os professores, como os funcionários e os alunos respondentes, dessa amostragem, pertenciam a uma escola pública estadual, uma das que compõe o N total da investigação aqui realizada. Os professores são todos concursados e pertencentes ao quadro permanente do estado; em relação aos funcionários, alguns são remanescentes de concursos públicos, com matrículas na rede estadual e outros, prestadores de serviço com contrato de trabalho terceirizado.

Em sua maioria, os alunos pertencem aos segmentos populacionais socioeconômicos desfavorecidos, sendo muitos dos respondentes, alunos trabalhadores, tendo como traço comum, estudarem em classes regulares nas escolas pesquisadas.

O pré-teste foi bem sucedido, pois permitiu se fazer os ajustes necessários para o início da recolha dos dados, ficando assim distribuídos os inquéritos e entrevistas nas cinco escolas:

Quadro 11 – Distribuição do N da pesquisa²⁶

Professores	N=99
Funcionários	N=57
Alunos	N=566
Entrevistas Foram realizadas entrevistas com os diretores e animadores culturais das unidades pesquisadas.	N=10

2.4 - Análise Documental

Projeto Político Pedagógico serviu de base inicialmente à pesquisa, uma vez possuir as diretrizes que norteiam o fazer pedagógico e administrativo das escolas públicas da rede estadual, não significando que os outros documentos não tenham sido considerados. No entanto, por se tratarem de escolas pertencentes ao poder público estadual, as diretrizes em relação à organização estrutural são as mesmas em toda a rede de ensino, a saber: critérios de avaliação, de lotação de pessoal, de remanejamentos, de diretrizes curriculares, de calendário de matrículas, de fichas de avaliação/competências [cf., anexo n.3; 4], relatório de avaliação [cf., anexo n.5,6] planejamento quinzenal [cf., anexo n.10].

Foram analisadas as normas de conduta [cf., anexo n. 11] construídas em duas das cinco escolas, objeto do estudo, por ser opção do corpo técnico-administrativo-pedagógico. Também foi permitido acesso ao critério de escolha dos fornecedores de materiais adquiridos pela escola quer seja alimentos ou outros bens de consumo ou duráveis [cf., anexo n. 9]

Na análise dos dados recolhidos, por meio dos passos citados, além da análise qualitativa ancorada em Bardin (2008) e da postura fenomenológica, Martins (1990), Finni (1997), Bicudo e Espósito (1997) lancei mão também, de dados quantitativos, ou seja, gráficos e tabelas, procurando relacionar a análise qualitativa com o índices encontrados com o propósito de oferecer uma visualização que corresponda aos dados analisados e,

²⁶ Os quadros e tabelas com N detalhados com seus respectivos percentuais são apresentados nas análises dos dados, capítulo seguinte ao atual.

dessa forma, ampliar a leitura e a compreensão, permitindo formar um corpo, configurando ou refutando as hipóteses do estudo

Para melhor entendimento, procuro caracterizar o cenário da recolha dos dados (inquéritos, entrevistas, observações, análise documental), e complementar as informações já apresentadas.

3. O Cenário: Identificando o terreno de estudo

Nova Iguaçu é um dos grandes municípios do Estado do Rio de Janeiro, em território e população. Segundo dados da SEMASPV²⁷, é a segunda maior cidade da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, com uma população de 890 mil habitantes, sendo a 15ª (décima quinta) cidade em número de habitantes do Brasil, e também a 4ª. (quarta) cidade em extensão territorial do Brasil²⁸, competindo com cidades-capitais como Salvador e Rio de Janeiro³. Em relação ao Estado do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu tem destacada a importância como Pólo de indústria e mão-de-obra, sendo um dos pilares da economia do Estado em questão.

Com a denominação de “cidade dormitório” foi, por muitos anos, dependente do comércio e dos serviços da cidade do Rio de Janeiro, fornecendo mão de obra para empregos e funções no Centro, porém nos dias atuais, já conta com um mercado comercial e industrial forte o bastante para se manter independente da metrópole. Com uma ampla rede pública escolar municipal e estadual, a cidade apresenta a terceira menor taxa de analfabetismo dentre os treze municípios a compor a Baixada Fluminense²⁹.

O município de Mesquita³⁰ foi distrito de Nova Iguaçu até 1999, data de sua emancipação. Atualmente, a cidade tem uma população de aproximadamente 182.546, contando com uma rede de ensino da Educação Infantil ao Ensino Médio (em colaboração com o Estado de Rio de Janeiro). Mesquita é o mais novo município do Estado do Rio de Janeiro e está situado na faixa de médio e grande porte entre os municípios do Brasil.

²⁷ SEMASPV – Secretaria Municipal de Assistência Social e Prevenção da Violência. Disponível em http://www.prevencaodaviolenciani.org.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=47&Itemid=52http://www.prevencaodaviolencia-ni.org.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=47&Itemid=52. Acesso 12 fev 2009.

²⁸ Fonte: Livro Comemorativo de 170 anos de Nova Iguaçu “De Iguassú a Iguaçu” s/d, Pref. Mun. de Nova Iguaçu

²⁹ Dados SEMASPV (idem).

³⁰ Informações disponíveis em http://www.mesquita.rj.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=108&Itemid=22> Acesso 15 fev 2009.

Queimados³¹ também foi distrito de Nova Iguaçu até a sua emancipação em 1990. Atualmente, com uma população estimada de 120 mil habitantes, a cidade tem uma rede municipal de ensino estruturada que comporta escolas da rede pública estadual e municipal, além das da rede privada.

As Unidades Escolares desta proposta de pesquisa situam-se no município de Nova Iguaçu, composto de seis territórios³² denominados setores de planejamento integrados, assim distribuídos: Centro (trinta e duas localidades); Sudoeste (onze localidades); Noroeste (oito localidades) e Nordeste (onze localidades).

Dentro deste território, encontram-se as escolas de onde emergiram os atores indagados e pesquisados de modo a configurar a realidade, e busco responder às hipóteses levantadas e, para tal, estudei as Unidades Escolares em pontos estratégicos, como também com realidades diferenciadas.

Cabe ressaltar que a escolha das escolas se deu também dada à familiaridade existente, por existir uma pré-compreensão das realidades face ao contato frequente com a direção, os coordenadores pedagógicos e alguns professores em virtude da função que exerço como implementadora de ações pedagógicas da SEEDUC/RJ – Regional Nova Iguaçu.

Os dados foram extraídos de documentos existentes nas unidades escolares (ata, relatórios e PPP) assim como contato direto com o corpo docente em decorrência das visitas realizadas na 1ª etapa da pesquisa (anotações pessoais). Procurei retratar a estrutura física e humanas existentes de modo a facilitar análises posteriores e consequente compreensão do que se desejava conhecer / identificar, entendendo que o conhecimento do cenário individual e da proposta pedagógica é o marco referencial para análise das relações de poder, de autonomia, de participação e de democracia existentes no espaço de convivência cotidiana e, desta forma, poder contribuir com fidedignidade para os estudos posteriores.

Passo a seguir a apresentar os quadros nos quais estão listadas as escolas, os segmentos que atendem com os respectivos números de alunos, corpo docente e funcionários.

³¹ Informações disponíveis em <http://grou.proderj.rj.gov.br/queimados/index.php?option=com_content&task=view&id=21&Itemid=64> e <<http://www.baixadafacil.com.br/historia/queimados.htm>> Acesso 15 fev 2009.

³² Fonte: Atlas Geográfico atualizado da Cidade de Nova Iguaçu s/d Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu

Quadro 12 – Demonstrativo do número de alunos por segmento atendido

Escolas	Nº. de alunos por segmento atendido						Total
	Ed. Inf.	Fund. 1º. Seg. (CA a 4ª. Séries)	Fund. 2º. Seg. (5ª. a 8ª. Séries)	Ens. Médio Regular	Ens. Médio por fase Supletivo	Ens. Médio Escola de Form. de Prof.	
Escola Regular A	-	-	372	587			959
Escola Regular B	-	-	655	1106	-	590	2351
Escola Rural	-	175	259	-	-	-	434
CIEP A	-	-	757	803	-	-	1560
CIEP B	-	282	715	357	-	-	1354
Total	-	457	2758	2853	-	590	6658

* CIEP – Centro Integrado de Educação Pública – criado no Governo de Leonel Brizola (década de 1980)

Quadro 13 – Demonstrativo do número de professores e funcionários

Escolas	Nº. de Professores		Nº. de Funcionários	
	Efetivos	GLPs(*)	Efetivos	Contratados*
Escola Regular A	80	18	13	10
Escola Regular B	80	20	10	20
Escola Rural	10	09	07	07
CIEP A	60	19	14	18
CIEP B	43	25	18	10
Total	273	91	62	65
Total Geral	364		127	

* Extensão da Carga Horária do Professor efetivo com contrato temporário

* Contratos através de firmas prestadoras de serviços, sem vínculo com o Estado.

O espaço empírico escolhido ocorreu conforme o quadro acima em cinco escolas, caracterizadas a seguir. Para preservar a identidade das escolas pesquisadas evitando possíveis constrangimentos no futuro, optei por denominá-las em Escola Regular A, Escola Regular B, Escola Rural, CIEP A e CIEP B.

3.1. Histórias oficiais: caracterização

3.1.1. Escola Regular A

A Escola regular A, fundada no ano de 1970 recebe o nome de Grupo Escolar³³ A pelo Governador Geremias de Mattos Fontes, tendo com Secretário de Educação, Rinald da Silva Venâncio. Com poucas salas de aula, oferecia somente a 1ª série do Ensino

³³No território brasileiro os grupos escolares foram criados inicialmente no Estado de São Paulo em 1893, enquanto uma proposta de reunião de escolas isoladas agrupadas segundo a proximidade entre elas. Os grupos escolares foram responsáveis por um novo modelo de organização escolar no início da República e segundo Saviani (2004), os grupos escolares constituíram um fenômeno tipicamente urbano. O modelo escolar paulista foi implantado no Rio de Janeiro em 1897.

Fundamental. Seu primeiro Decreto de criação nº 15.036 datado de 29 de janeiro de 1971 para o Ensino Fundamental; em julho de 1976 passou a ser denominada Escola Estadual sob o Decreto nº 804 e em 08/07/86. Mais tarde, pelo Decreto nº 9048, a Unidade passou a ser designada Colégio Estadual por atender ao 2º grau, hoje Ensino Médio, sendo a entidade mantenedora o Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Quanto à estrutura física apresenta dois pavimentos: no primeiro, com o pátio situado à frente, a secretaria, as salas da Direção, dos Coordenadores de Turno, da Coordenação Pedagógica; a sala de Informática como sala dos professores, e a Biblioteca. À entrada, na lateral direita, há uma sala destinada aos instrumentos musicais da banda de fanfarra da escola; a sala do departamento de pessoal e uma salinha que funciona como almoxarifado e onde também há a cozinha e o refeitório, com bebedouro. No corredor interno existem dois banheiros para os professores, e no corredor externo, quatro salas de aula e dois banheiros para os alunos.

No segundo pavimento, há sete salas de aula, sendo uma delas utilizada também para projeções (vídeo, retro-projetor, slides e reuniões), como também dois banheiros para os alunos e o almoxarifado da Unidade Escolar. Conta também, entre os dois pavimentos, com um jardim, uma praça de encontro para os alunos.

3.1.2 Escola Regular B

A Escola Regular B, situa-se em Miguel Couto, bairro de Nova Iguaçu. Foi implantada pelo Decreto nº 8.547 de dois (2) de julho de 1972, pelo então Governador General Paulo Torres, que criou o referido estabelecimento de ensino no dia 23 de março de 1965, quando nesta mesma data houve sua inauguração.

Sua entidade mantedora é o Governo do Estado do Rio de Janeiro; Secretaria de Estado de Educação representada pela Coordenadoria 19 – Região Metropolitana I³⁴. Oferece à comunidade local do 6º ao 9º ano do 2º segmento do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Médio – Curso Normal³⁵. Nasceu para atender à necessidade da população do bairro, que precisava buscar em bairros vizinhos o ensino para seus filhos, com uma educação precária, pois à época só existiam duas salas de aula oferecidas pelo Município.

³⁴Coordenadoria 19 – Região Metropolitana I: Órgão descentralizado da SEEDUC/RJ abrangendo seis municípios: Nova Iguaçu, Japerí, Mesquita, Queimados e Nilópolis. Tem como função fiscalizar e orientar as ações das Unidades Escolares sob sua égide

³⁵O curso Normal, também conhecido como Magistério de 1º grau, ou Pedagógico é um tipo de habilitação para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental

Pelo esforço de colaboradores do bairro, pela influência política da época, o Governador General Paulo Torres concedeu por meio do Decreto nº8.547 de 02/07/1962 à criação do Complexo Estadual (homenagem à mãe do Presidente da República da época) com 10 salas de aula, oferecendo o ensino de 1ª à 4ª série (antigo primário), localizado em área cedida pelo Município, antes, um terreno pantanoso. Com grande festa foi inaugurada a escola e entregue à comunidade no dia 23/03/1965, e sua primeira direção administrou de 1965 a 1983. Durante este período, este estabelecimento muito serviu a comunidade, cedendo o espaço noturno a vários cursos: Artigo 99³⁶, Projeto Minerva³⁷, Mobral³⁸, e também ao Curso de Suplência de 1ª a 4ª série primária para adultos.

Com o crescimento geográfico do bairro, o Grupo Escolar, como era chamado na época, tornou-se pequeno para atender a demanda e novos esforços foram mobilizados, e em 1972, ganhou mais cinco salas de aula.

Em 1973, implantou-se as primeiras turmas de 5ª série, iniciando as atividades de Ensino Fundamental e o Grupo Escolar recebe o nome de Escola Estadual em homenagem a mãe do ex-vice-presidente do Brasil. Em 15/01/1980 a Portaria 065, autoriza a implantação de 2º grau Básico Profissionalizante, pelo Decreto 6291 de 08/11/1982, e a escola passa a denominar-se Colégio Estadual.

As primeiras turmas do 2º grau recebiam o ensino básico, e a parte específica no Centro Integrado João Luiz do Nascimento, em Nova Iguaçu – Centro. Só em 1984, foi oferecida na própria unidade toda a matriz curricular dos cursos: Formação para o Trabalho e Formação de Professores de 1ª a 4ª série. Em 23/02/84, assume nova direção até 04/09/1989, quando novo diretor toma posse e em 04/09/1989, no dizer dos professores antigos, “ambos exerceram com grandeza a função, contribuindo para o desenvolvimento e para a qualificação do trabalho em nosso colégio.”

Em 1999, nova mudança. Cabem esclarecimentos que todos os diretores pertenciam ao quadro de professores efetivos da instituição e deram continuidade ao trabalho de crescimento do colégio, viabilizando em 2004, uma nova reforma junto ao Governo do Estado do Rio de Janeiro, concluída em 2005. Após a reforma, obtiveram-se

³⁶ Projeto que permitia aos alunos, após um ano de aulas, prestasse prova para obtenção do diploma ginásial e colegial. Estes cursos funcionavam em salas cedidas por instituições municipais ou estaduais.

³⁷ Programa de Rádio Brasileiro elaborado pelo Governo federal com a finalidade de educar pessoas adultas. Sua criação foi decorrente do Decreto Presidencial portaria Interministerial nº 408/70, com transmissão obrigatória em todas as rádios do país.

³⁸ Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado em 15/12/1967 – Lei 5379 com o objetivo de alfabetização funcional de jovens e adultos.

mais quatro salas de aula, um ginásio poliesportivo com arquibancada, cobertura e um anfiteatro, biblioteca, sala de informática, auditório; refeitório reforma geral no prédio.

Quanto à atual estrutura, possui 18 salas de aula, 01 sala da Direção Geral, 01 sala da Direção Adjunta, 01 sala da Coordenação Pedagógica, 01 Biblioteca, 01 Auditório, 01 Laboratório de Informática, 01 Sala de Departamento de Pessoal, 01 Sala de Animação Cultural, 01 Sala de Professores e 01 sala de Coordenação de Turno, estacionamento calçado, 02 Banheiros para Professores (masculino e feminino), Sala e Banheiros para Pessoal de Apoio, 02 Banheiros para alunos com 04 sanitários cada (masculino e feminino), 01 Secretaria, 01 Refeitório, 01 Cozinha, 01 Quadra de Esportes Coberta com Anfiteatro e 02 banheiros (masculino e feminino), 01 Banheiro para Portadores de Necessidades Especiais, 01 Sala para Mecanografia, 01 Almoxarifado.

3.1.3. Escola Rural

A Escola Rural está localizada no município de Japeri³⁹ Inaugurada em 15/02/75, por meio do Decreto nº 16676, tendo como Secretária de Educação a Sra. Marília Santos da Franca Velloso. Possui uma área total de 2.310 metros quadrados, sendo 1.550 de área construída, recebendo o nome do bairro onde está localizada, oriundo do rio que circunda o bairro.

A escola surgiu da necessidade de acolher as crianças do local, uma vez que a população cresceu e a escola municipal existente não comportou tamanho crescimento populacional. População essa, formada por trabalhadores informais, sitiantes, donas de casa e estudantes. Quanto à localização, apesar de distante do centro urbano, está localizada em área privilegiada, dentro da “Reserva Biológica Tinguá⁴⁰,” cercada por montanhas, vales, rios e cachoeiras, sendo considerada escola rural pela SEEDUC/RJ.

Com uma equipe gestora formada apenas por uma Diretora Geral, corpo docente constituído por 15 professores, sendo dentre esses 05 GLP(s)⁴¹ e 10 contratos⁴² de trabalho,

³⁹ Japeri Ocupa uma área de 82,954 km², limitada pelos municípios de Paracambi, Seropédica, Queimados, Miguel Pereira e Nova Iguaçu. É conhecido, principalmente, por estar localizada próximo à última estação do maior ramal da Estrada de Ferro Central do Brasil, cuja imagem já foi estampa de selos no Brasil. A construção data de 1858 e foi incorporada à Estrada de Ferro Central do Brasil em 1903. Foi a primeira parada das composições para São Paulo (entre elas o "Trem de Prata"). Um raio destruiu parte do prédio histórico, nos meados dos anos 1980. Banhado pelos rios Guandu, Santana, Rio dos Poços, Rio D'Ouro, Santo Antônio, Ribeirão das Lages e São Pedro, é cortado pela RJ-125, chamada "Rodovia Ary Schiavo" a partir de 9 de fevereiro de 1993, segundo a Lei nº 2069. Na figura do 6º distrito de Nova Iguaçu, Japeri emancipou-se, em 30 de junho de 1991, através de plebiscito estabelecido anteriormente pela Constituição Estadual de 1988. Desde então, a localidade tem experimentado os desafios da autonomia política. Os prefeitos e as legislaturas que governaram o município não conseguiram barrar o crescimento desordenado, prevalecendo ainda problemas com trânsito, transporte, água e esgoto, habitação, e principalmente educação.

⁴⁰ Reserva ambiental tombada pelo patrimônio histórico Nacional

⁴¹ GLP(s)-Extensão da Carga Horária do Professor efetivo com contratos temporários e Contratados - através de firmas prestadoras de serviços, sem vínculo com o Estado.

⁴² Contratos através de firmas prestadoras de serviços, sem vínculo com o Estado.

classificada como (D)⁴³, a U.E não tem direito a Diretor Adjunto, Agente Pessoal, Coordenador de turno e Professor Orientador. A explicação dada em relação ao número reduzido de professores e funcionários é devido à unidade escolar ser Rural⁴⁴. No entanto cabe ressaltar que as relações interpessoais são ótimas, entre docentes, discentes e direção.

Possui uma clientela oriunda de vários bairros locais e de condições socioeconômica desfavoráveis, e parte das famílias sobrevive à custa dos programas sociais do governo. Grande parte dos responsáveis apresenta um nível de escolarização básica. Pelo fato de localizar-se numa área rural, a grande maioria, dos responsáveis, trabalha nos grandes centros urbanos, o que dá ideia de dormitório, pois não aproveitam o espaço físico de que dispõem. Quanto ao serviço de transporte, a oferta é precária, o que dificulta e/ou até mesmo impossibilita o acesso e permanência de alunos e profissionais de educação.

3.1.4. Centro Integrado de Educação Pública-história

Em breves palavras procuro traçar a história dos centros Integrados de Educação-CIEPS, em virtude de duas unidades escolares pesquisadas fazerem parte desse universo com uma trajetória educacional que teve como princípio metodológico básico o caráter dinâmico e interativo da construção do conhecimento, a autonomia dos alunos, num espaço democrático para o exercício da cidadania.

A construção do CIEP, idealizado pelo sociólogo e antropólogo Darcy Ribeiro que alguns estudiosos acreditam, para criar os CIEPs, Darcy Ribeiro (1991) havia se inspirado no projeto Escola-Parque de Salvador, de Anísio Teixeira, datado de 1950. O desenho arquitetônico é de Oscar Niemeyer que em sua proposta original previa horário integral com um trabalho revolucionário em termos de educação, de atendimento socioeducativos às famílias dos discentes.

Os Centros de Educação Pública-CIEP foram criados na década de 1980 como uma proposta pedagógica e filosófica revolucionária de escolarização em tempo integral, voltada para crianças das classes populares, tentando atender suas necessidades e interesses, contando com aulas no âmbito cognitivo no turno da manhã. À tarde, após o almoço, atividades complementares como vídeo-educação, idas à biblioteca, cantinho da leitura, atividades esportivas, atendimento médico-odontológico, culminando com o jantar.

⁴³ Classificado com D (nº de salas e alunos reduzidos)

⁴⁴ Escolas localizadas em áreas de difícil acesso e a comunidade sobrevivem de atividades agrícolas

O objetivo era proporcionar plena educação, esportes, assistência médica, alimentação e atividades culturais voltadas para a formação da cidadania. Os alunos entravam às 8h com o café da manhã e só retornavam as suas casas às 17h, após o jantar.

Esse modelo de escola teve dois momentos distintos. No primeiro mandato do governo Leonel Brizola de março de 1983 a março de 1987 e o segundo mandato de março de 1991 a abril de 1994. No primeiro mandato foi implantado o primeiro programa de educação, atendendo às crianças até o 5º ano de escolaridade e no 2º programa estendeu a proposta ao 10º ano de escolaridade denominado Ginásios Públicos⁴⁵, apesar de arquitetonicamente serem idênticos, na proposta original possuíam um diferencial em relação à clientela atendida.

A proposta não se solidificou e com o término do mandato do governador Leonel Brizola, essa filosofia foi descartada e esses espaços diferenciados passaram a atuar no formato de todo sistema da rede estadual, em regime de 3 turnos e com a terminologia tradicional: 2º segmento do ensino fundamental do 6º ano ao 9º ano de escolaridade.

Cabe ressaltar que a semente lançada frutificou e os antigos Ginásios Públicos do qual se origina o CIEP A assim como o CIEP B originalmente pertencente ao 1º programa de educação⁴⁶ continuam resistindo às mudanças políticas apesar das modificações institucionais. Daí, minha escolha em pesquisar no interior desses espaços as relações existentes de autonomia e de poder, nestes dois CIEPS, com trajetórias diferenciadas das demais unidades de ensino como também como ex- participante da equipe de trabalho nesses espaços, atuando primeiramente como diretor geral 1991 e depois na formação em serviço, em nível central da proposta nos anos de 1992/1994.

3.1.4.1. Centro de Educação Pública: CIEP A

Entidade Mantenedora: Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Decreto de criação: nº 19.598 de 01/02/1994. Parecer 494/93 do Conselho Estadual de Educação, publicado no Diário Oficial, dia 2/02/1994. Denominação: GP, Decreto nº 20.439, de 29 de agosto de 1994, publicado em Diário Oficial, dia 30/08/1994. Denominação: CIEP Brizolão –, Lei nº 4.535, de 04 de abril de 2005, publicado em Diário

⁴⁵ Ginásios Públicos: nova concepção de educação, redefinindo o perfil da escola média, que vai do sexto ao décimo ano de escolaridade. Foi autorizado pelo parecer de 02/01/1994-CEE.(Conselho Estadual de educação)Iniciou em março de 1995 em caráter experimental.

⁴⁶ No primeiro mandato que vai de março de 1983 a março de 1987 foi implantado o primeiro programa de educação atendendo às crianças até o 5º ano de escolaridade

Oficial, dia 05/04/2005. Cursos oferecidos: Ensino Fundamental – Segundo Segmento – Regular, Ensino Médio Formação Geral – Regular.

Quanto à localização, situa-se em área urbana no município de Nova Iguaçu; há linhas de ônibus municipal e intermunicipal que facilitam o acesso à escola. O bairro está às margens da linha ferroviária, contudo não há uma estação no local, apesar de ter sido promessa de diferentes campanhas eleitorais. O Bairro da Luz, onde a escola está localizada, é nitidamente um bairro residencial, apresentando um significativo número de condomínios fechados (considerados de classe média baixa). A maior parte de ruas é pavimentada e possuem saneamento básico. Não há fábricas ou indústrias, apenas um pequeno comércio. Devido à carência de escolas de Ensino Médio, recebe alunos de diferentes e distantes bairros tais como: Riachão, Jardim das Palmeiras, Austin, Palhada, Mangueira, Jardim Roma, Parque dos Artistas, Comendador Soares, Santa Eugênia (áreas carentes sem infraestrutura básica de saúde e boa oferta de transportes coletivos). Os alunos enfrentam problemas sociais como o desemprego, o subemprego, a violência e a ausência dos pais por diversos motivos.

Quanto à estrutura predial de CIEP compacto⁴⁷ está assim distribuído: pavimento térreo: Núcleo de Saúde (01 consultório dentário e 01 consultório médico), pátio coberto, sanitário feminino e masculino, refeitório, cozinha e despensa; 1º pavimento: ala administrativa (secretaria, departamento de pessoal, direção, sala de professores, almoxarifado, mecanografia, copa, sanitário masculino e feminino de funcionários, sanitário da administração); ala da comunidade (sala da animação cultural, sala de vídeo, auditório, sala de artes, laboratório de ciências, 05 salas de aula e sanitários masculino e feminino); 2º pavimento: Salas de aula, biblioteca, sala da coordenação e sanitários; 3º pavimento: quadra poliesportiva, sala adaptada para atividades extras-curriculares (dança, teatro etc), sala de material esportivo e vestiários masculinos e femininos.

Esta Unidade Escolar apresenta bom estado de conservação, todavia precisa de reformas nos vestiários da quadra, por apresentar vazamentos para os pavimentos inferiores; a cozinha também necessita de uma boa reforma para melhor atender à clientela. O conforto circulatório é excelente, com corredores largos, bem iluminados e rampas de acesso até o 2º pavimento. Não há rampa de acesso para o 3º pavimento.

⁴⁷ Estrutura assim denominada aos prédios escolares que possuem quadro de esportes no terceiro pavimento diferenciando-se dos demais cuja quadra de esportes localiza-se no térreo.

A acústica da estrutura predial de CIEP não é boa; sacrifica professores e alunos, devido às salas serem de meia parede, pois é o projeto arquitetônico original dos CIEPs nos quais todas as salas de uso de professores e alunos as paredes, não são fechadas. As salas são amplas, com mobiliário adequado e ventiladores, alguns sem funcionamento; as paredes apresentam pichações. As salas de uso comum (vídeo, laboratório e auditório) bem conservadas atendem às necessidades da escola e todos têm acesso ao uso dos equipamentos.

3.1.4.2. Centro de Educação Pública: CIEP B

A área pertencente a este CIEP, anteriormente a sua construção foi invadida por população “sem teto⁴⁸” nessa área, se fixaram com suas famílias, e com o passar do tempo o número de ocupantes foi ampliando. Por se tratar, na época de área distante do centro da cidade, não dispunha de escolas nas proximidades e saneamento básico. Face à problemática, o governo do então governador Leonel Brizola por meio de um programa de atendimento às populações carentes negociou com os moradores a construção de casas populares e de uma escola, transformando a área ocupada desordenadamente em bairro, então denominada Bairro Botafogo.

Hoje o atendimento aos alunos é feito nos moldes da escola regular⁴⁹, perdendo suas características iniciais de atendimento exclusivo integral às séries iniciais, até o 5º ano, ou seja, 4ª série (antigo primário). A entidade mantenedora é a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Município de Nova Iguaçu – RJ/Decreto de criação: nº 19624 de 11/ 02/1994. Cursos oferecidos: Ensino Fundamental – Segundo Segmento – Regular Ensino Médio – Formação Geral – Regular.

Recursos Físicos: estrutura predial de CIEP compacto⁵⁰, assim constituído: Pavimento térreo: Núcleo de Saúde, 01 consultório dentário e 01 consultório médico, pátio coberto, sanitários femininos e masculinos, refeitório, cozinha e despensa; 1º pavimento: ala administrativa, secretaria, departamento de pessoal, direção, sala de professores, almoxarifado, mecanografia, copa, sanitário masculino e feminino de funcionários,

⁴⁸ Os desabrigados ou sem-teto são um segmento de uma comunidade que não têm acesso legal comum em edifícios para se abrigar. Essas pessoas muitas vezes preferem o termo "sem teto" do que o termo "sem-abrigo". Uma porção de pessoas sem-teto vivem geralmente em trânsito, mas não há nenhuma terminologia aceita para descrevê-los. Para alguns nomenclatura é freqüentemente associada com conotações depreciativas e, assim, o jargão profissional e vernáculo para descrever estas pessoas é ao mesmo tempo em evolução e não falta de controvérsia.

⁴⁹ Escola regular é aquela que atende aos alunos no mínimo 20 horas semanais.

⁵⁰ Estrutura assim denominada aos prédios escolares que possuem quadro de esportes no terceiro pavimento diferenciando-se dos demais cuja quadra de esportes localiza-se no térreo.

sanitário da administração; ala da comunidade (sala da animação cultural), sala de vídeo, auditório, sala de artes, laboratório de ciências, 05 salas de aula e sanitários masculino e feminino; 2º pavimento: salas de aula, biblioteca, sala da coordenação e sanitários; 3º pavimento: quadra poliesportiva, sala adaptada para atividades extras (dança, teatro etc.), sala de material esportivo e vestiários masculinos e femininos.

Neste cenário, se deu início à pesquisa, que no primeiro momento foi reservado às apresentações do pesquisador aos atores, explicitando o objetivo central da proposta de estudo, solicitando a colaboração de todos os sujeitos envolvidos e dessa forma, se procurou estabelecer laços de cordialidade e cooperatividade.

CAPÍTULO QUINTO

Poder, autoridade, participação e autonomia no cotidiano escolar: um estudo multicasos em cinco escolas do município de Nova Iguaçu.

Neste capítulo, procuro desvelar os pontos comuns existentes, num período temporalmente determinado das escolas, e confrontar o dito, o existente e o legal a respeito da temática investigada, por meio dos inquéritos respondidos individualmente, observações apuradas da realidade, incursões quotidianas como também análise do projeto pedagógico e outros documentos legais. Foram caracterizados sociologicamente os segmentos inquiridos: professores, funcionários e alunos e a seguir apresento os quadros com as falas de maior recorrência nos inquéritos, tendo como modelo de análise a cultura e suas perspectivas, assim como a tipologia de participação, sem deixar de lado outras contribuições que orientaram o sentido das interpretações, procurando uma maior fidedignidade na análise dos dados. Elaboro uma síntese e teço os comentários sobre as cinco escolas pesquisadas, obedecendo à ordem que se apresentam na leitura dos gráficos e dos segmentos objeto do estudo, e também os inquéritos (escola regular A, B, escola Rural, CIEP A e B) adotando a sistemática de agrupar os inquéritos em blocos de forma a tornar a leitura mais clarificada. Com esse desenho metodológico, procurei analisar as culturas e os tipos de participação que se entrelaçam no interior das escolas, interligando os fios com as categorias identificadas e, dessa forma, inicio o trançamento da rede.

Início as considerações com as palavras instigantes de Bruner (2001, p.140):

“Vivemos em um mar de histórias, e como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias. Não que não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade – longe disso, somos isto sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrario é tomar consciência do que fazemos facilmente de forma automática”.

O autor evidencia que no decorrer do dia- a -dia a rotina dos afazeres acaba por encobrir fatos ocorridos e não nos damos conta do quanto somos induzidos, quer seja por acomodação ou assimilação, a praticar ações sem refletir o porquê e para quê. Essa tomada de consciência apontada no texto significa o parar/comparar e rever fatos, em uma atitude de estranhamento. Atitude tão difícil no contexto escolar, mas imprescindível para uma tomada de consciência no sentido de melhoria de qualidade do processo pedagógico. Daí, a relevância da pesquisa ao procurar apresentar realidades coletadas nos períodos de 2009/2010 e parte de 2011.

Os dados apresentados decorrem de um trabalho de campo realizado em cinco escolas em pontos geográficos diferenciados no município de Nova Iguaçu, pertencentes à rede estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro - SEEDUC/ RJ, conforme identificadas anteriormente.

Neste trabalho, procuro desvelar os pontos comuns existentes, confrontar o dito, o existente e o legal a respeito da temática investigada, por meio dos inquéritos respondidos individualmente, das observações apuradas da realidade mediante várias idas às instituições de ensino, das participações em conselhos de classe, das reuniões de pais, das atividades festivas, das incursões quotidianas, como também análise do projeto pedagógico e outros documentos legais que subsidiaram a pesquisa. Neste propósito, inquiriram-se professores, alunos e funcionários de forma randômica, nos turnos de funcionamento da escola, manhã, tarde e noite, formalizando uma amostra representativa do grupo pesquisado. Também realizamos entrevistas com os diretores das escolas e com o animador cultural,⁵¹ procurando de essa forma enredar os fios do cotidiano de forma a configurar o mais fidedignamente possível a realidade vivida e decantada pelos inquiridos.

⁵¹ “A função do Animador Cultural está diretamente relacionada ao trabalho com a comunidade. Esta visa lhe oferecer, enquanto instrumento educacional e recreativo, inúmero via de admissão ao universo da cultura e do conhecimento, seja através de manifestações expressivas naturais ou estruturadas. Este campo profissional também tem como meta aprimorar o caráter existencial de cada ser, por meio da evolução individual, a qual provoca ecos no grupo social. Este instrumental de natureza pedagógica está apto a intervir nas mais distintas circunstâncias e esferas sociais, e tem como fim realizar as necessárias mudanças no âmbito da realidade. Para tanto ele atua como um árbitro cultural, com o objetivo de gerar uma

Tais procedimentos me possibilitou captar aspectos da realidade em relação ao estudo, tentando responder a alguns questionamentos: autonomia como ocorre? Poder, autoridade e participação de que forma transitam no espaço escolar? Legitimado por atos legais ou conquistados pelo grupo? O Projeto Político Pedagógico retrata a realidade expressada pelos pesquisados (alunos, professores e funcionários)? Ele traz possibilidades de compreender com mais amplitude a realidade das escolas pesquisadas?

Apesar de distintas, as referidas situações são comuns a todas as escolas que enfrentam as problemáticas impostas pelo dinamismo do fazer cotidiano. Para manter o rigor da pesquisa, o material empírico foi analisado sob o foco do modelo cultural, das suas perspectivas (Tôrres, 2004), assim como a tipologia da participação (Lima, 1992) e outras contribuições teóricas igualmente significativas no trabalho, possibilitando um olhar amplo da realidade.

Autores como Blau Scott (1970), Nóvoa (1992), Brunet (1996), Sarmiento (1994), Estevão (1996), Litterer (1977), Sá (2011), Barroso (1996), Costa (1996), Morgan (1996), Weber (1979), concebem a escola como uma organização social, suas lógicas de ações interativas e dinâmicas, nas quais os atores que convivem nesse espaço estão inseridos e articulam ações culturais no ambiente, provocando uma ótica crítica e política.

Nesse cenário, de posse dos dados coletados, dou início à análise e à discussão, conjugando dados quantitativos com a leitura qualitativa, procurando interpretar as subjetividades, o dito e o interdito, ou seja, o respondido e o observado nos períodos de incursões aos locais.

Para facilitar e dar maior fidedignidade, como também evitar repetições desnecessárias, no decurso das análises, criei quadros para todas as questões e segmentos pesquisados, em que retrato as palavras ou expressões mais comuns ditas

sociedade melhor e mais solidária, na qual todos os direitos individuais são amplamente respeitados. Este caminho passa necessariamente pela aceitação das diferenças e pelo despertar do potencial criativo humano, que instaura o prazer e também a postura crítica. Assim sendo, o animador, agente ou promotor cultural exerce o papel de motivador dos grupos sociais, interagindo com seus integrantes no sentido de conduzi-los à prática cultural; ele incita a comunidade a resgatar e a disseminar seus valores e a utilizar os próprios meios na construção de sua cultura, oferecendo, em contrapartida, os dados originários do circuito externo e as produções públicas ou particulares. Este profissional implanta igualmente projetos de autogestão na esfera social, sustentando assim as manifestações expressivas que brotam naturalmente das comunidades, abrangendo também suas experiências históricas, culturais e acadêmicas. Para oferecer possibilidades mais amplas de conhecimento aos grupos abordados, eles devem apresentar um vasto domínio das leis e das normas referentes aos bens culturais. O animador cultural tem determinadas qualidades que o distinguem dos demais profissionais, entre elas: ser expansivo, inventivo, dinâmico, flexível, interagir facilmente com pessoas de todas as faixas etárias e sociais, ser autêntico e natural no seu agir, e diplomático nas situações de confronto. Ele deve também dominar a expressão corporal, não só na teoria, mas igualmente na prática, afeiçoando-se aos exercícios físicos. Da mesma forma é imprescindível que ele detenha um amplo equilíbrio de suas emoções, já que irá trabalhar com os sentimentos alheios. “Além de tudo, é muito importante que o animador cultural seja alguém com profundo desejo de servir ao outro, um alto senso de responsabilidade e preparo técnico”. Disponível em <http://www.infoescola.com/profissoes/animador-cultural/>. Acesso 14 fev. 2011.

(explicitadas/repetidas) e faço comentários das exceções. Ao término deste tópico, procuro interpretar as posições/colocações dos docentes por unidade escolar pesquisada, à luz dos modelos teóricos a dar suporte ao trabalho.

Para ampliar o quadro de análise, as respostas dos inquiridos foram organizadas por categorias, tal qual preconiza Bardin (2009, pp. 146-147):

“A categorização tem como primeiro objetivo [apresentar] uma representação simplificada dos dados em bruto [...]. A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem dos dados em bruto a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto”.

Dessa forma, apresento quadros com as falas de maior recorrência nos inquiridos, seguindo a indicação da autora, no sentido de exemplificar a investigação. Faz-se pertinente esclarecer esse tipo de arranjo por segmento, ocorreu em decorrência das similitudes das escolas pesquisadas uma vez que as orientações legais são determinadas pelo órgão central SEEDUC/RJ embora, as diferenças estejam centradas nos seus atores ao construir os cenários de acordo com suas concepções de mundo, ampliam ou reduzem as oportunidades de crescimento de todos na convivência do espaço escolar.

1 - Caracterização do grupo de professores: considerações sociológicas a respeito dos docentes inquiridos

Do conjunto de professores com N de 99 (noventa e nove) inquiridos por meio dos inquiridos, nem todos os devolveram. Ao salvaguardar o anonimato, alguns se abstiveram em responder. Justifico esse comportamento pelo receio de represálias futuras, apesar de possuir um trâmite livre nas escolas e ter bom relacionamento com os professores face as minhas atividades profissionais de atuação na formação continuada, no entanto, estou ligada à Diretoria Regional, tendo contato direto com as Chefias Superiores, o que gerou desconfianças, por parte dos professores em relação ao sigilo das respostas.

Tabela n. 01 – Idade e tempo de serviços dos respondentes / professores

--	Maior Idade	Menor Idade	Média de Idade	Maior tempo de serviço	Menor tempo de serviço	Média/ tempo de serviço
Escola Regular A	57	27	42	37	01	19
Escola Regular B	56	27	41,5	26	01	13,5
Escola Rural	48	29	38,5	20	03	11,5
CIEP A	56	25	40,5	33	03	18
CIEPB	27	27	42	33	02	17,5

Fonte: dados declarados pelos professores nos inquéritos

Tabela n. 02 – Formação acadêmica dos respondentes

--	Curso Normal	Graduado	Pós-graduado	Mestres	Total
Escola Regular A	---	01	12	01	14
Escola Regular B	---	04	18	05	27
Escola Rural	02	02	04	---	08
CIEP A	---	03	12	05	20
CIEPB	---	05	23	02	30
Total	02	15	69	13	99

Fonte: dados declarados pelos professores nos inquéritos

Tabela n.03– Tempo de serviço, formação acadêmica e tempo de atuação na direção

--	Tempo de serviço	Formação acadêmica		Tempo de direção
		Graduação	Pós-Graduação	
Escola Regular A	29	Pedagogia	Administração Escolar	18
Escola Regular B	27	Educação Física	Administração Escolar	12
Escola Rural	34	Português/Literatura	Administração Escolar	11
CIEP A	25	Português/Inglês	Políticas Públicas	05 meses*
CIEPB	35	Português/Literatura	Medidas Educacionais e Gestão Escolar	16 anos

*Exercia a função de diretora adjunta desde 2005

Fonte: dados declarados pelos diretores nas entrevistas.

A Tabela n. 1 espelha o perfil da média de idade de 40(quarenta) anos, sendo a menor idade encontrada a de 25 (vinte e cinco) anos e a maior a de 57(cinquenta e sete) anos. Quanto ao tempo de serviço, o menor encontrado foi o de 01(um) ano e o maior tempo o de 37(trinta e sete) anos e a média geral de tempo de serviço entre as cinco unidades pesquisadas foram a de 15(quinze) anos.

Quanto à tabela n.2 que diz respeito à formação acadêmica, identifiquei 15(quinze) professores graduados, 45(quarenta e cinco) com título de especialização *lato sensu* que varia de acordo com a área de atuação do professor e 13(treze) mestres (*stricto sensu*), também de diferentes áreas e apenas um com o curso normal (formação de professores em nível médio), atua nas séries iniciais da Escola Rural. Este segmento de formação em nível médio encontra-se em processo de extinção na rede estadual face às responsabilidades compartilhadas entre governos municipais e estaduais, quanto ao atendimento dos

preceitos legais da Lei 9394/96. Quanto à graduação, houve convergência em relação à formação de 3 (três) diretores (licenciados em Língua Portuguesa), os outros dois um em educação Física e outro em Pedagogia.

A tabela n. 3 perfila os dados referentes à formação acadêmica dos diretores. Todos são pós-graduados na área específica de gestão o que denota uma preparação técnica para ocupar o cargo exercido.

Neste universo, sob a égide do poder estadual, as escolas de um modo geral possuem identidades em seu funcionamento, turnos, carga horárias do professor e normas padronizadas. A diferença sempre se centra no aspecto cultural formado pelos professores e pela comunidade local, haja vista, a colocação de Torres (2011, p.125): “é no quadro desta multiplicidade de significados e funções atribuídas á educação, à escola, ao professor e ao aluno, que as lógicas de acção nas escolas adquirem sentido, simultaneamente como veículos e geradores de cultura”.

A afirmativa pode ser constatada ao longo da pesquisa, por ter como núcleo de estudo a temática do poder, da autoridade, da participação e da autonomia, à luz do modelo predominantemente cultural e a tipologia da participação, apresento as análises dos questionários de forma global das cinco escolas pesquisadas na seguinte ordem: professores, funcionários e alunos.

Gráfico n. 1 - A partir da descentralização dos recursos financeiros a escola assumiu novo perfil?

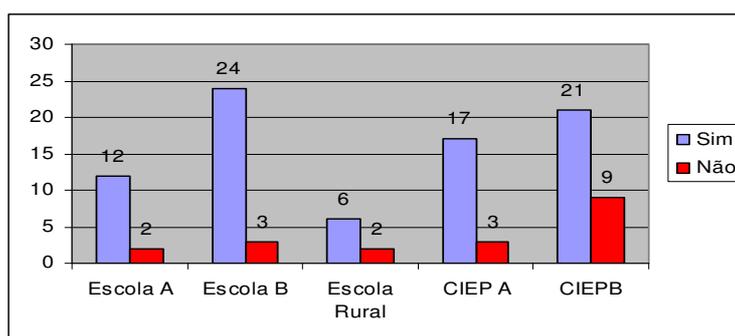


Tabela n. 04 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta.

Descentralização de Recursos

--	Sim	Não
	Fi	Fi
Escola A	12	02
Escola B	24	03
Escola Rural	06	02
CIEP A	17	03
CIEPB	21	09

Identifiquei, por meio da visualização dos gráficos, haver similaridades nas respostas. É consensual a todas as escolas que a descentralização de recursos propiciou melhoras visíveis.

Quadro 14: Expressões comuns declaradas – Descentralização de Recursos

Melhorias visíveis.
Recursos mais bem utilizados/enquadramento dos mesmos.
Atende mais as necessidades específicas.
Construção da própria identidade.
Obtenção da autonomia.
Priorização dos recursos.
Evolução dos processos pelo governo.
Maior responsabilidade/transparência.

Destaco algumas colocações [transcrito dos inquéritos]: “não posso opinar sou novo na escola e não conhecia o processo anterior”. Essa colocação ocorre devido à rotatividade de professores, ou seja, fazem os concursos, escolhem as escolas e devido às distâncias não serem compatíveis com os salários oferecidos pelo governo do Estado, eles pedem transferência para um local mais próximo de suas residências ou abandonam o magistério.

Também no rol das respostas, identifiquei algumas abstenções, não expressaram opinião, deixando a questão em branco ou simplesmente “Não sei”, “Desconheço”. Apesar de alguns professores terem sinalizado a favor da descentralização, manifestaram seu descontentamento da forma como ela é feita. “Pouca mudança”; “autonomia é só no papel, pois nem sempre, o diretor pode utilizar a verba em fins necessários”; “não existe uma efetiva autonomia”; “houve poucas mudanças, os recursos financeiros são escassos e nem sempre atende ao número real de alunos efetivamente matriculados” [transcrito dos inquéritos]. Este último questionamento aponta ser o repasse da verba insuficiente e

ratifico a fala do respondente devido aos cálculos para o envio da verba, serem efetuados no semestre anterior e nesse espaço de tempo, pode ocorrer movimentação de alunos para mais ou menos matriculado (não há possibilidade de correção em face da enorme burocracia que envolve os processos para obter os recursos federais).

Gráfico n. 2 - A participação da construção do PPP ocorre de forma espontânea ou obrigatória? Como você considera desejável essa participação?

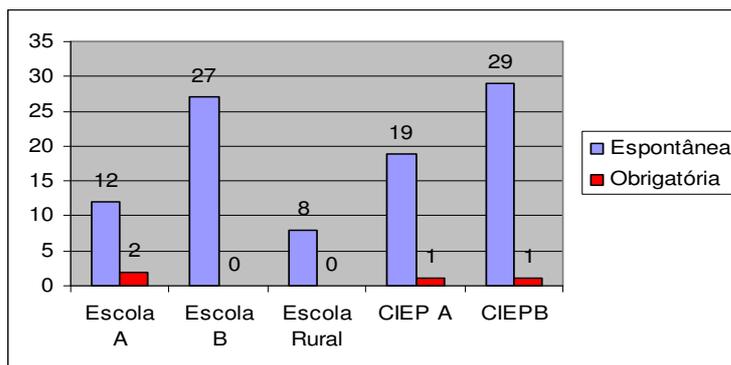


Tabela n. 05 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Participação no PPP

--	Espontânea	Obrigatória
	Fi	Fi
Escola A	12	02
Escola B	27	0
Escola Rural	08	0
CIEP A	19	01
CIEPB	29	01

Ficou nítida ser a participação na construção do projeto político pedagógico de forma espontânea, com algumas exceções de não participação, número esse, que não interfere no todo.

Quadro 15: Expressões comuns declaradas. Participação no PPP.

Autonomia nas decisões.
Participação direito e dever do corpo docente.
Envolvimento/compromisso/participação/diálogo.
Atender a realidade social.
É uma prática democrática.
Conciliar os interesses da comunidade.
Atender ao processo interdisciplinar.
Valorização dos interesses do grupo e da comunidade local.
Confiança.
Nem todos participam da construção do PPP
Falta compromisso e engajamento

Quanto à participação desejável, os respondentes da pesquisa foram uníssonos em relação da mesma ocorrer de forma democrática e transparente, por dar oportunidades de todos serem ouvidos. De forma generalizada, a participação não formal e envolvimento por parte dos atores, mas também à presença da cultura fragmentadora com posturas participativas divergentes ao instituído, ressaltando algumas expressões utilizadas pelos participantes da pesquisa: “pena que nem todos os professores levam a sério essa participação”; “falta compromisso”; “precisamos conscientizar um grupo que é alheio às questões”; “participar é mudar a realidade” [transcrito dos inquéritos].

No desenrolar das observações *in loco*, pude constatar que muitos professores são conscientes de suas responsabilidades, possuem uma formação política, crítica e um ideal de melhorias da qualidade do ensino por isso não aceitam passivamente as ordens advindas da Secretaria, reivindicando participação e diálogo e o corpo técnico-administrativo está sempre pronto a ouvir.

Gráfico n. 3 - A escola propicia espaços de convivência?

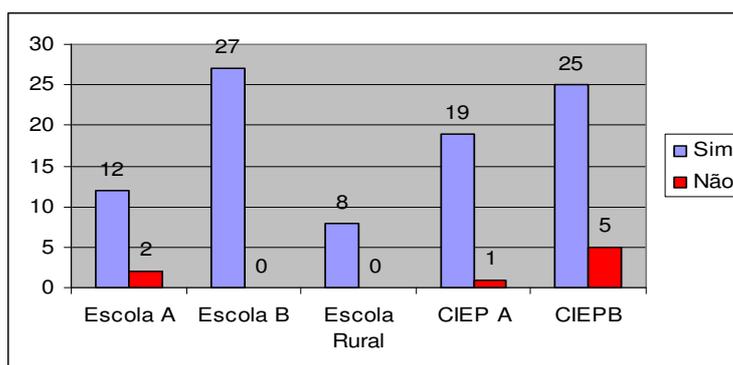


Tabela n. 06 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Espaço de convivência

--	Sim	Não
	Fi	Fi
Escola A	12	02
Escola B	27	0
Escola Rural	08	0
CIEP A	19	1
CIEPB	25	5

Identicamente ao gráfico anterior, praticamente todos afirmaram que existem espaços de convivência, apenas um percentual muito baixo os desconhecem. A Escola Rural aparece com uma adesão total e devido a esse fato, levanto a hipótese de sendo menor, as relações parecem ser menos hierarquizadas, a promover um maior espaço de diálogo, de participação e de autonomia. Vigora na escola o entendimento das normas

internas por ser uma criação do coletivo. Os participantes tendem ampliar sua participação e suas responsabilidades e conseqüentemente, tornam-se coautores de todo o processo, ou seja, participam ativamente de forma convergente e direta.

Os declarantes citam os espaços institucionais existentes como: biblioteca, auditório, jardim, quadra, como ideais para estreitar os laços de convivência não só com os alunos, mas também com a comunidade [cf.,apêndice n.16.2]. Os professores dos CIEPs se reportam ao fato de possuírem uma área livre e dependências privilegiadas, esses espaços são ideais para encontros com a comunidade, poderiam ser melhores explorados pela direção, apesar de terem mencionado projetos com a comunidade.

Quadro 16: Expressões comuns declaradas-Espaços de convivência.

Respeito/integração.
Reuniões pedagógicas/projetos interdisciplinares.
Confraternizações periódicas /aniversários do bimestre.
Culminância dos projetos.
Almoços festivos.

Nas colocações acima, identifico que essa relação ocorre normalmente nas atividades pedagógicas e necessitam dos encontros para debate quando se extrai as ações consensuais. Os professores indicam os espaços institucionais como propícios para tecer relações apontam sala dos professores, biblioteca e a sala de leitura. Os respondentes, na quase totalidade indicam as relações interpessoais como boas, mas as exceções existem, entretanto não prejudicam o andamento dos projetos desenvolvidos.

Algumas colocações exemplificam: “a troca existe entre os grupos de pessoas diferentes, favorecendo o enriquecimento do trabalho”; “reuniões e projetos são abertos à comunidade”. Em relação de ter despontado não existir espaços de convivência, justificaram evasivamente “sou novo, não sei, não tenho conhecimento”. Minha leitura é a do não comprometimento e encontro argumentos na definição de Lima (2002, p.78) para esse tipo de comportamento: “participação passiva que se caracteriza por atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, falta de informação imputável aos próprios atores, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis”.

No olhar macro das cinco unidades escolares, um grupo pequeno de professores se enquadra na tipologia passiva, explicitada acima. No entanto em relação ao indicador “convivência” a cultura instalada é a integradora, assente na consensualidade, conforme aponta Tôrres (2004).

Gráfico n. 4 - Os pais participam de reuniões escolares.

Qual o fator dessa participação?

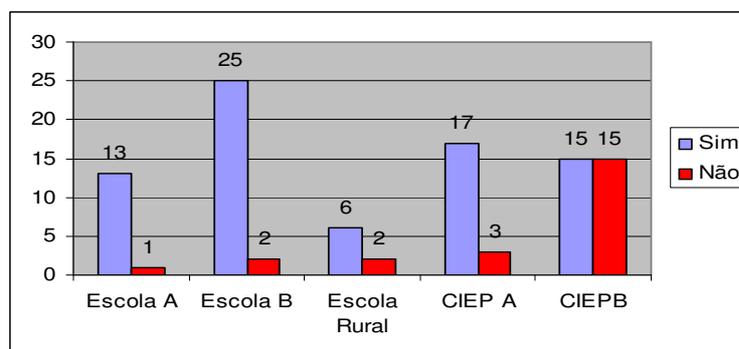


Tabela n. 7 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta-Participação nas Reuniões

--	Sim	Não
	Fi	Fi
Escola A	13	01
Escola B	25	02
Escola Rural	06	02
CIEP A	17	03
CIEPB	15	15

A visualização dos dados remete ao entendimento de que no olhar dos professores, há participação dos pais e os dados apresentados possibilitam essa constatação, no entanto, fazem várias ressalvas que serão destacadas após o quadro.

Quadro 17: Expressões comuns declaradas. Participação nas reuniões.

Bom relacionamento com a escola.
Interesse nas notas dos filhos.
Compromisso e credibilidade dos membros da direção.
Divulgação/empenho de todos.
Escola é aberta a comunidade.
Medo de verem os filhos desencaminhados.
Integração escola X comunidade.

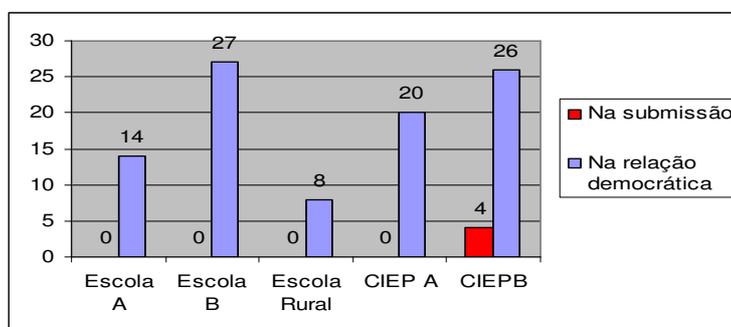
Ao apontar as ausências de alguns responsáveis, eles próprios encontram argumentos de justificativa: “falta de disponibilidade de tempo, de ir à escola, devido excesso de trabalho”. Em sua maioria, os professores não caracterizam esse fator como descaso, mas apontam como um dado significativo a não presença nas reuniões para verificar o aproveitamento do filho, e em muitos casos, o aluno se sente abandonado, todavia eles têm consciência do problema social dessas comunidades tão carentes.

O CIEP B me chamou atenção face à distribuição igualitária do sim e do não. Na tentativa de buscar uma justificativa para o fato, me ancorei nas questões das

especificidades próprias dos grupos existentes – as formações, as ideologias, e a própria história de vida, - determinadas pela visão de mundo, ou seja, a existência de uma cultura diferenciadora na qual a argumentação de opiniões e a não aceitação da homogeneização são a tônica.

No caso específico da Escola Rural, é apontado como fator agregador o fato de ser uma “comunidade pequena, forte integração com as propostas da escola”. Um dos respondentes apontou que a presença dos pais se deve “a bolsa família⁵²”. O modelo cultural vem se confirmando nos depoimentos dos professores de forma homogênea, com consenso, com coesão, com participação ativa e com informalidade. Quanto ao turno da noite, os respondentes justificaram não existir participação nas reuniões, porém responderam ao indicador ser em virtude de atuarem tarde/noite, um arranjo institucional de forma para que o profissional cumpra a carga horária legal, em um número menor de dias. Em nossa realidade, muitos cumprem a carga horária de forma verticalizada, ou seja, manhã, tarde e noite num mesmo dia.

Gráfico n. 5 – As relações interpessoais entre direção e professores induzem a um fazer cotidiano baseados na submissão ou na relação democrática?



⁵² Bolsa Família: é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 70 a R\$ 140) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 70), de acordo com a Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004 e o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. O PBF integra a estratégia FOME ZERO, que tem o objetivo de assegurar o direito humano à alimentação adequada. Disponível em <http://www.seas.pa.gov.br/?q=node/135>. Acesso 14 fev 2012.

Tabela n. 8 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Relações interpessoais

--	Na submissão	Na relação democrática
	Fi	Fi
Escola A	0	14
Escola B	0	27
Escola Rural	0	8
CIEP A	0	20
CIEPB	4	26

Os dados apontam que a relação está baseada na democracia/participação.

Quadro 18: Expressões comuns declaradas. Relações Interpessoais.

Liberdade de reivindicação.
Solicitação de sugestões nos diferentes assuntos da escola.
Às vezes são impostas pelo órgão central SEEDUC/RJ.
Escola está sempre aberta a ouvir.

Destaco algumas respostas para possibilitar um entendimento maior: “às ideias são acatadas pela qualidade e não por quem as opina”. Isto demonstra a existência do respeito e da boa convivialidade entre os pares. A construção do projeto pedagógico e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é um exemplo dessa relação na expressão: “ao sermos ouvidos e acatados em nossas sugestões”, o que aparece também em outro depoimento: “construção dos encontros interdisciplinares que possibilita a reunião de professores de diferentes disciplinas na construção dos projetos interdisciplinares que dão dinamicidade à escola”.

Um dos respondentes afirmou mesmo sinalizando “sim, há uma relação democrática, porém em alguns momentos há submissão, obediência à hierarquia, porém sem conflito”. Os índices visualizados nos conduzem a esta constatação das relações baseadas no diálogo.

Os dados numéricos em relação ao CIEP B, apesar de não muito expressivos, confirmam a existência de um grupo de professores resistentes à uniformização. Esta configuração dos dados encontrados sugere que se estabeleçam dois tipos de relação: as culturais-convivência-homogeneizadora e a diferenciadora.

Gráfico n. 6 - Existem espaços de autonomia na sua escola? Sim/não.

No caso de afirmativa exemplificar uma experiência.

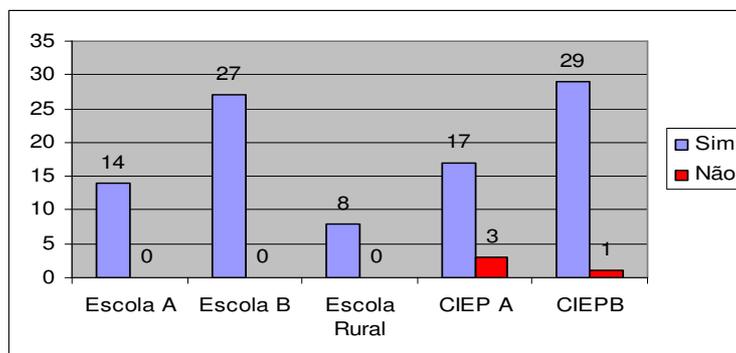


Tabela n. 9 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta-Espaços de Autonomia.

--	Sim	Não
	Fi	Fi
Escola A	14	0
Escola B	27	0
Escola Rural	8	0
CIEP A	17	3
CIEPB	29	1

Também neste item, há consensualidade de depoimentos, apenas um número pequeno de respondentes sinalizou negativamente e abaixo retrato as falas.

Quadro 19: Expressões comuns declaradas. Espaços de Autonomia.

Liberdade na prática pedagógica, na elaboração das atividades.
As ideias surgidas são analisadas e aproveitadas.
Reuniões para decidir como desenvolver projetos.
Encontros de como organizar ações para as mudanças que desejamos.
Temos autonomia, não há interferência no trabalho.

No conjunto das respostas, ficou evidenciado que os respondentes apenas visualizaram um ângulo da questão, focando-a estritamente ao pedagógico, o que demonstra o desconhecimento das questões de âmbito maior e, alguns depoimentos, referendam a questão: “autonomia de condução das turmas”; “construção da avaliação”; “em sala de aula utilizo a metodologia que desejo”; “sempre há abertura para a realização de projetos”; “utilizo sempre os recursos multimídia com liberdade”; “liberdade em sala de aula, apesar das câmeras nos filmando o tempo todo”. [transcrito dos inquiridos]

Como vivência da autonomia, em todas as unidades pesquisadas a expressão “elaboração e culminância de projetos” desponta como elemento integrador e indicador de autonomia e, no dizer dos respondentes, “a escola fornece todo apoio, inclusive financeiro,

na elaboração e implementação dos projetos até o encerramento final”, que é denominado culminância. Os poucos que sinalizaram negativamente justificaram sua opção, o que nos remete ao entendimento do não querer se comprometer com as questões da escola.

Este quadro referenda o depoimento de um professor [cf., quadro n. 15] no qual expressa “nem todos participam da construção do projeto pedagógico, falta compromisso/engajamento”. Neste sentido, senti a necessidade de um trabalho mais intensivo por parte da equipe pedagógico-administrativa para resgatar esse interesse, uma vez que é preciso obter desses profissionais o compromisso com a qualidade do processo pedagógico e, essa qualidade, se concretiza na formação dos alunos. Novamente se faz presente a cultura fragmentadora com participação divergente, formal e algumas *nuances* de passividade, mas identifiquei também a cultura diferenciadora com a organização de subgrupos com participação ativa.

Gráfico n. 7 - Como as determinações vindas da secretaria são repassadas aos professores?

De forma autoritária sem questionamentos ou através do diálogo?

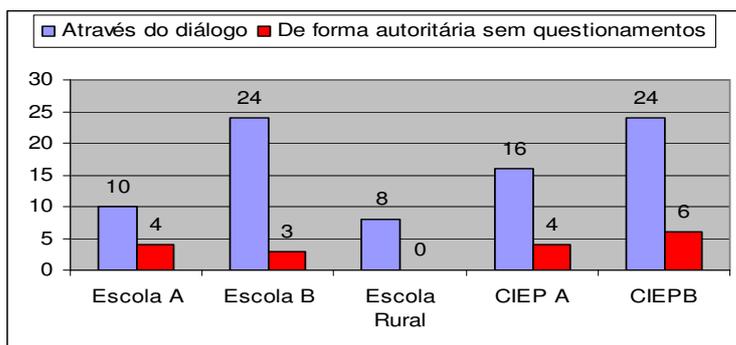


Tabela n. 10 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta-Determinações SEEDUC/RJ

--	Através do diálogo	De forma autoritária sem questionamentos
	Fi	Fi
Escola A	10	4
Escola B	24	3
Escola Rural	8	0
CIEP A	16	04
CIEPB	24	06

Os dados me direcionam para a consensualidade, na totalidade dos professores inquiridos, apenas 17 (dezessete) expressaram ocorrer os repasses de forma autoritária. Uma vez mais a Escola Rural não apresenta a relação de autoritarismo o que vem reforçar minha hipótese levantada na questão anterior da participação “ativa”. Quanto ao aspecto cultural, identifiquei a presença da cultura integradora, focada na liderança do diretor que

procura atender aos interesses dos grupos existentes, mas curiosamente encontro subgrupos com participação ativa, direta.

Quadro 20: Expressões comuns declaradas. Determinação SEEDUC/RJ

Questões coletivas são expostas e refletidas em conjunto.
Abertura/diálogo.
Convívio respeitoso.
Colocadas pela direção e na medida do possível adaptadas a realidade.

Neste questionamento, os professores não opinaram muito por conta do indicador seguinte: o quadro oito tem semelhanças e referenda o tipo de relação existente, contudo destaco uma fala: “apesar de muitas decisões serem verticalizadas (sem consulta) a direção se prima pela cordialidade e gentileza” [transcrito dos inquéritos].

Aqueles que responderam negativamente assim se expressaram: “o autoritarismo começa pela SEEDUC/RJ e cai nas escolas”; “não temos direito de retrucar”; “a direção faz o papel dela de maquiagem a realidade”. Os depoimentos sinalizam a autocracia e apontam um dado significativo: o excesso de ordens superiores sem direito a questionamentos apenas “cumpra-se” [transcrito dos inquéritos].

Esses depoimentos, apesar de um número pequeno, apontam a insatisfação de uma parcela de professores e me possibilita a leitura da existência de espaço democrático ao exporem suas ideias sem receio de represálias, por parte da direção, independentemente da vontade do pesquisador teve acesso aos dados.

Gráfico n. 8 – Constata barreiras ao convívio democrático em sua escola? Em caso de afirmativo ou negativo, justifique:

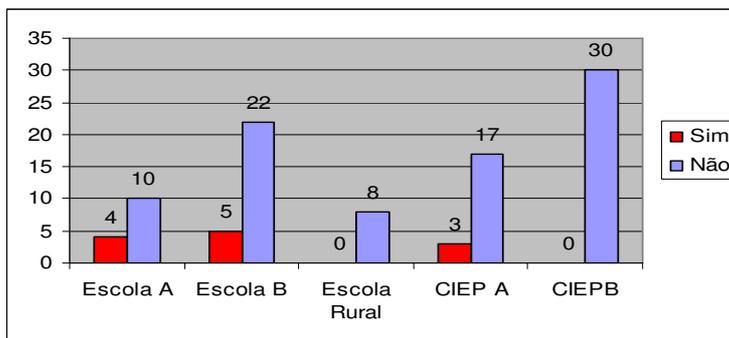


Tabela n.11– Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Barreiras/ Convívio/democrático

--	Sim	Não
	Fi	Fi
Escola A	4	10
Escola B	5	22
Escola Rural	0	8
CIEP A	3	17
CIEPB	0	30

O mesmo número no indicador anterior se repete o que reflete a fidedignidade dos dados recolhidos. A Escola Rural confirma minhas hipóteses de um ambiente integrador e também os CIEPS A e B, já citados anteriormente, com espaços privilegiados para a convivência.

No entanto, a Escola Regular A e B, por suas origens mais tradicionais, marcadas por uma história de submissão e autocracia dos diretores anteriores, mantêm reservas em relação aos espaços democráticos que surgem como um espaço de resistência ao sistema. Este aspecto caracteriza a existência de cultura diferenciadora, ou seja, a não aceitação de normas como verdades incontestáveis.

Quadro 21: Expressões comuns declaradas. Barreiras/convívio/democrático-Professores

Tratamento igual para todos.
Liberdade de diálogo com a equipe pedagógica e direção.
Escola é aberta ao diálogo permanentemente.
Reuniões/discursões constantes.
Participação.

Destaco algumas colocações: “a escola deixa bem claro a heterogeneidade presente”; “nada é decidido sem que haja o debate de ideias”; “todos participamos tendo como meta que o direito termina, onde começa o do outro”; “somos regularmente informados do que se passa na escola”; “somos convidados a opinar a respeito das questões”. [transcrito dos inquéritos]. Na análise, faço a leitura subliminar do que seja “informado” como comportamento de apatia, desinteresse que Merton (1970, p.265) ilustra ao personificar: “os retraídos são ainda mais relutantes em entrar em novas relações sociais com outros, do que os que são descritos como “alienados”, daí resultando que tendem a continuar em sua condição apática”, e deixa dúvida em relação à tipologia “passiva” ou “participativa”. O cenário parece nos apontar a presença de uma cultura integradora, porém ao mesmo tempo ha existência de subgrupos com pensamentos diversos me indicam também a cultura diferenciadora, explicitada acima, característica do viver em democracia com os dissensos que são próprios desse fazer. Transcrevo algumas colocações a respeito:

“ultimamente não estamos participando nas decisões”; ”as ordens da SEEDUC/RJ são extremamente diretivas e hierarquizadas”; “não tenho tempo, trabalho muito”. [transcrito dos inquéritos]

A última colocação retrata a situação do magistério público com baixos salários o que os obriga a atuar em várias escolas. No entanto, não justifica sua apatia nas questões da escola, uma vez que quase a totalidade do magistério estadual convive com essa realidade cruel.

Gráfico n. 9 – A escola realiza articulação escola e comunidade? De que forma? Se necessário, assinalar mais de uma alternativa.

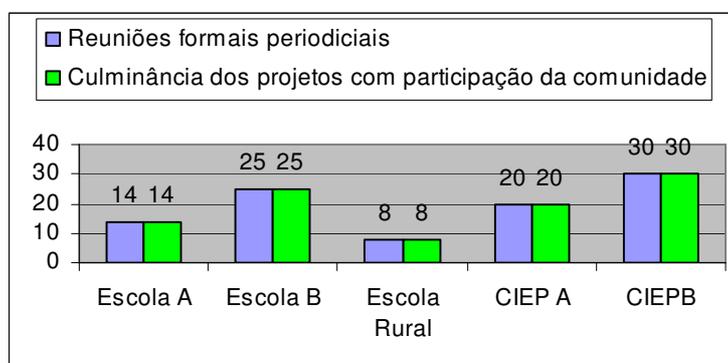


Tabela n.12 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Articulação escola comunidade.

--	Reuniões formais e periódicas	Culminância dos projetos com participação da comunidade
	Fi	Fi
Escola A	14	14
Escola B	27	27
Escola Rural	08	08
CIEP A	20	20
CIEPB	30	30

O gráfico e a tabela apresentam dados que referendam os indicadores anteriores da convivência e corroboram com a visão metodológica, ou seja, que esta está atrelada ao conjunto de atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores, numa visão simplista. Neste indicador não há como destacar expressões comuns, uma vez que a questão indica a opção a ser sinalizada.

Mais uma vez retomo a questão pedagógica agregada à relação com a comunidade. Em minhas incursões no campo, participei de várias culminâncias de projetos que foram apontados nos depoimentos dos alunos. Presenciei uma relação franca e cordial

dos pais com as escolas e em cada uma delas há que se destacar um número expressivo de profissionais comprometidos e preocupados em oferecer à população condições mais dignas de estudo. Inclusive pude constatar no turno da noite a relação entre os professores, os alunos e a comunidade do entorno amigável, apesar da dinâmica de funcionamento diferir dos demais turnos, procuram entender os problemas que circundam as escolas como a violência, o tráfico, a sexualidade e a gravidez precoce.

Neste indicador, o consenso predominou e caracteriza um pensamento homogêneo em relação à articulação da totalidade. Extrai-se haver predominância das relações interativas com a comunidade.

2- Caracterização do grupo de funcionários: Considerações sociológicas a respeito dos funcionários inquiridos

A pesquisa, neste segmento, trabalha com o N=57 (cinquenta e sete) funcionários, e também foram ouvidos, por meio de inquéritos e concomitantemente observações registradas, no sentido de coadunar as peças da engrenagem da escola e melhor retratar o cotidiano em suas vivências e levantar os objetivos que norteiam a pesquisa em relação à descentralização de recursos, às relações existentes internas e externas, ao compartilhamento do poder e à coerência do discurso.

Atribuo, pelo menos, dois fatores pelos quais os funcionários pouco se expressaram livremente: a escolaridade baixa em sua maioria e por seu regime de trabalho de contrato, o que poderia gerar um receio de ser dispensado por expressar sua opinião sobre alguns aspectos da unidade escolar.

Neste segmento também utilizo os gráficos, no entanto em face dos respondentes não terem tecido maiores comentários, não me foi possível agrupar as palavras consensuais em todas as questões, somente quando esses dados foram declarados. Faço as análises em bloco das questões e no transcorrer desta, nomeio as escolas (se necessário transcrever a fala do respondente).

Na tabela n.13, retrato a média de idade desse segmento, apontando a menor e maior idade declarada pelos respondentes, assim como o tempo de serviço.

Tabela n. 13 – Idade Funcionários

--	Maior Idade	Menor Idade	Média de Idade	Maior tempo de serviço	Menor tempo de serviço	Média tempo de serviço
Escola Regular A	55	24	39,5	25	01	13
Escola Regular B	67	21	44	17	01	09
Escola Rural	57	39	48	22	01	11,5
CIEP A	38	26	32	25	04	14,5
CIEPB	67	24	45,5	20	02	11

Fonte: O declarado nos Inquéritos.

Na tabela 14, espelho a escolaridade e o regime de trabalho.

Tabela n. 14 – Escolaridade / Regime de Trabalho-Funcionários

--	Contratado	Estatutário	Ensino Médio		Ensino Fundamental
			Completo	Incompleto	
Escola Regular A	10	06	10	04	02
Escola Regular B	08	04	06	04	02
Escola Rural	04	03	01	04	02
CIEP A	05	---	03	02	---
CIEPB	12	05	08	06	03

Fonte: O declarado nos inquéritos

As tabelas n.13 e n.14 espelham o perfil dos funcionários em relação à idade, regime de trabalho e escolaridade. A maior idade encontrada foi a de 67(sessenta e sete) anos e a menor, 21(vinte e um) anos. Em relação ao tempo de serviço, o maior tempo foi o de 25(vinte e cinco) anos e o menor, 01(um) ano. Constatou um número significativo de funcionários contratados temporários, o que gera um clima de constrangimento entre eles. Quanto à escolaridade, ficou visível que o maior contingente possui o ensino médio completo/incompleto.

Gráfico n. 10 - Você tem a chance de colocar suas ideias e fazer valer seus direitos?

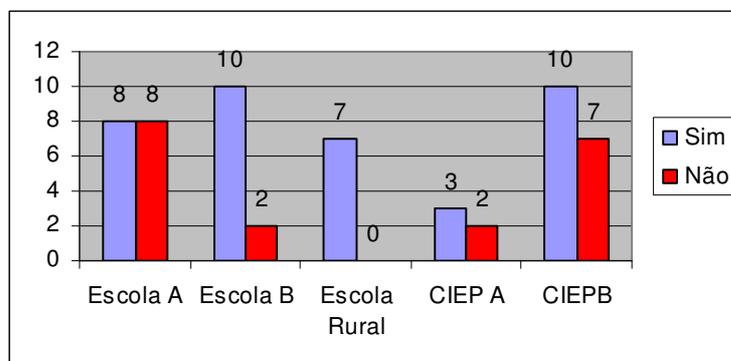


Tabela n. 15 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta-Valer direitos-Funcionários

--	Sim	Não
	Fi	Fi
Escola A	8	8
Escola B	10	2
Escola Rural	7	0
CIEP A	3	2
CIEPB	10	7

Identifico que nas cinco instituições objetos de análise, a concordância prevaleceu no que diz respeito a colocar suas ideias e valer seus direitos. Na Escola Regular A me chamou atenção, o número de respostas negativas, na maioria dos quesitos. No entanto, de posse do diário de observações, não destaco nenhum fato que mereça uma atenção especial e fica a hipótese de existir algum dado que tenha passado despercebido pelo pesquisador.

A questão seguinte irá confirmar os dados apresentados em relação a não existência de espaços de fala na Escola A e no CIEP B. No entanto, cabe ressaltar que nessas duas unidades há a existência de um número maior de contratados [cf., tabela n. 14]. Em consequência, há rotatividade dos funcionários que anualmente são recontratados, podendo ou não retornar às escolas de origem.

Gráfico n. 11 - Como as determinações vindas da secretaria são repassadas aos funcionários, de forma autoritária ou permitem diálogo?

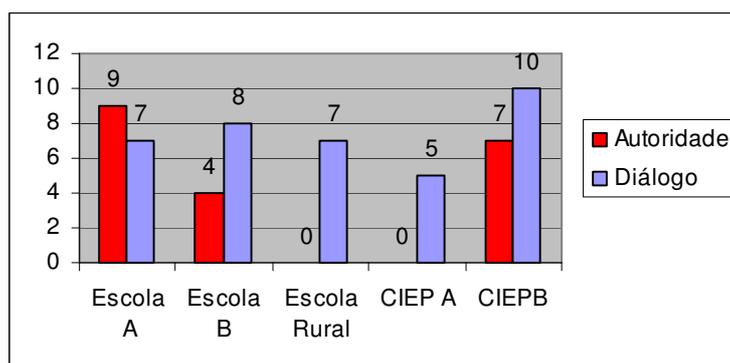


Tabela n. 16 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta-Determinações da SEEDUC/RJ-
Funcionários.

--	Autoritária	Diálogo
	Fi	Fi
Escola A	9	7
Escola B	4	8
Escola Rural	0	7
CIEP A	0	5
CIEPB	7	10

O diálogo predominou na totalidade das respostas e os respondentes que assinalaram “de forma autoritária”, não expressaram comentários. Levanto a hipótese de que com a política de trabalho levada a termo na SEEDUC/RJ, a equipe técnica administrativa negligenciou as relações com esse segmento, sendo expressiva nas Escolas regulares A e B e CIEP B. Uma das hipóteses em relação à Escola Rural está se confirmando, qual seja de que o espaço físico reduzido permite ser as relações travadas entre os atores mais aproximadas e mais democráticas. No entanto, há coerência com as análises anteriores da existência da insatisfação caracterizando um clima desagregador e a presença da cultura fragmentadora.

Gráfico n. 12 - A escola propicia espaços de encontro entre funcionários, professores e equipe administrativa?

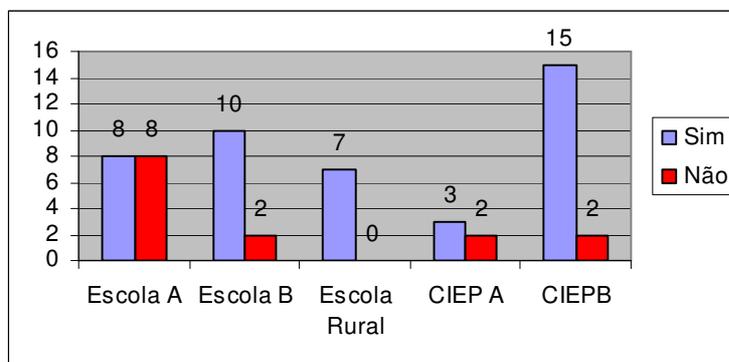


Tabela n. 17 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta-Espaços de encontro-
Funcionários.

--	Sim	Não
	Fi	Fi
Escola A	8	8
Escola B	10	2
Escola Rural	7	0
CIEP A	3	2
CIEPB	15	2

Neste quesito, houve consenso em relação aos espaços de convivência em todas as instituições, exceto na Escola A, que a seguir analiso. Destaco as similaridades emergidas nos depoimentos a seguir:

Quadro 22: Expressões comuns declaradas. Espaços de Encontro Funcionários.

Almoços festivos.
Reuniões periódicas.
Confraternização de aniversários.
Culminância de projetos (que reaparece na questão n. 4 e corroborada na fala dos alunos na análise dos mesmos).

Gráfico n. 13 - A escola realiza articulação com a comunidade? De que forma?

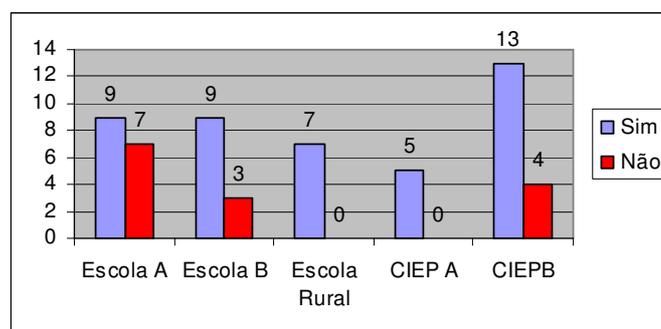


Tabela n. 18 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta articulação/Comunidade-Funcionários

--	Sim	Não
	Fi	Fi
Escola A	9	7
Escola B	9	3
Escola Rural	7	0
CIEP A	5	0
CIEPB	13	4

Os inqueridos confirmaram as respostas anteriores e apenas quatro deles negaram sua posição. Quase que a totalidade desses respondentes ratificou o sim, sinalizando a “apresentação de projetos com participação da comunidade”, declarado também por professores [transcrito dos inqueritos].

A Escola A surge com um número significativo de respostas negativas ao item “articulação com a comunidade”, corroborando com as análises anteriores, confirmando a existência de um clima de insatisfação quer seja com a direção ou com o próprio sistema [cf., gráfico n. 11].

Gráfico n. 14 - Como é o tipo de relação existente entre direção, professores e os funcionários?

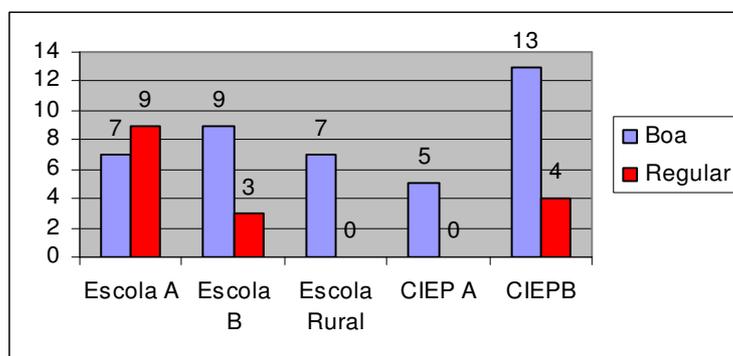


Tabela n. 19 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta-Relação existente entre direção/professores/funcionários

--	Boa	Regular
	Fi	Fi
Escola A	7	9
Escola B	9	3
Escola Rural	7	0
CIEP A	5	0
CIEPB	13	4

Neste indicador, identifiquei a coerência com as questões anteriores. A boa relação prevaleceu e a convivência regular teve um índice não muito expressivo, excetuando-se na Escola Regular A onde a diferença mínima entre as duas respostas me chamou atenção. Os respondentes funcionários assim se expressaram. "não existe"; "não deixam falar nossas ideias"; "a gente não termina de falar". [transcrito dos inquéritos] Paira no ar uma insatisfação detectada em minhas observações, talvez provenientes da situação funcional da maioria dos funcionários não ser muito confortável, pois são contratados de firma prestadora de serviços (terceirização) sem vínculo com o governo do Estado. O que mais as pessoas desejam, declarado em falas ocasionais, é "estabilidade, vínculo".

A situação descrita confirma as análises anteriores e neste segmento de funcionários de forma geral, a cultura instalada é a fragmentadora com participação passiva, ora reservada e posturas de agir divergentes.

Gráfico n. 15 - Acesso à prestação de contas da escola.

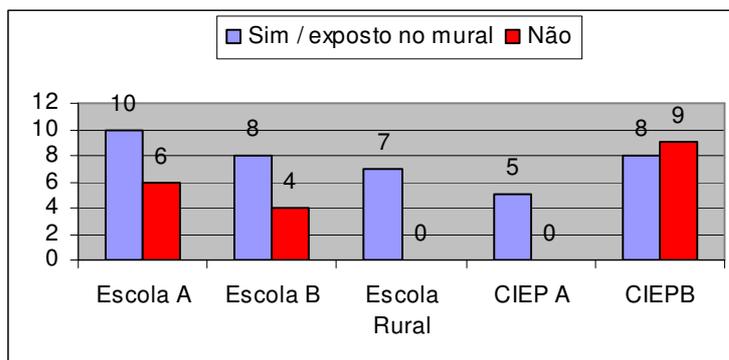


Tabela n. 20– Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta

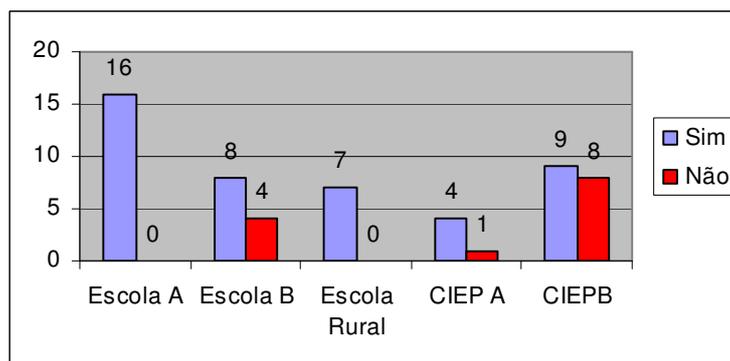
Acesso prestação de contas-Funcionários

--	Sim / exposto no mural	Não
	Fi	Fi
Escola A	10	6
Escola B	8	4
Escola Rural	7	0
CIEP A	5	0
CIEPB	8	9

Quanto à prestação de contas, todos os respondentes ao sinalizar o sim especificaram que ela fica exposta no mural da escola, em local visível, todos ao circularem nas dependências têm possibilidades de vê-la. No entanto, alguns respondentes especificaram “às vezes” e também justificaram o não ao dizer “não presto atenção”. [transcrito dos inquéritos]

Neste indicador, o maior índice de respostas negativas ocorreu no CIEP B precedido da Escola regular A e da Escola regular B, sem maiores explicações. Reporto-me às análises tecidas anteriormente face à cultura fragmentadora que tem origem na insatisfação profissional o que leva ao alheamento e ao desinteresse quanto aos assuntos pertinentes à escola, podendo gerar uma fraca identidade profissional, indo de encontro aos objetivos definidos pelo grupo.

Gráfico n. 16 - Há reuniões de prestação de contas?



**Tabela n. 21 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta-reuniões de prestação de contas-
Funcionários**

--	Sim	Não
	Fi	Fi
Escola A	16	0
Escola B	8	4
Escola Rural	7	0
CIEP A	4	1
CIEPB	9	8

Há uma estreita relação dessa questão com a anterior e ao se visualizar o gráfico, destaco coerência, o que revela a seriedade e a fidedignidade da pesquisa, prescindindo de comentários complementares.

Constato [cf., tabela n. 20] que no CIEP B e na Escola A, os respondentes apontaram não ter acesso à prestação de contas. Ficou a dúvida em relação ao entendimento do questionamento quanto ao acesso a essa prestação, ou seja, se o não acesso faz-se porque a prestação não está exposta ou se o grupo não tem mesmo acesso ao material físico, porém não houve no material dos inquiridos, dados suficientes para constatar essa diferença; dessa forma, fico apenas na hipótese de uma explicação para tal discrepância. Reafirmo a constatação da cultura fragmentadora, especificamente no CIEP B e Escola A, neste segmento.

Gráfico n. 17 - Participação do planejamento anual

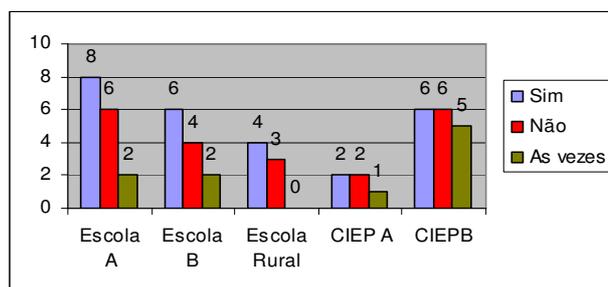


Tabela n. 22 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta-participação planejamento anual- Funcionários

--	Sim Fi	Não Fi	Às vezes Fi
Escola A	8	6	2
Escola B	6	4	2
Escola Rural	4	3	0
CIEP A	2	2	1
CIEPB	6	6	5

Gráfico n. 18 - Como ocorre sua participação

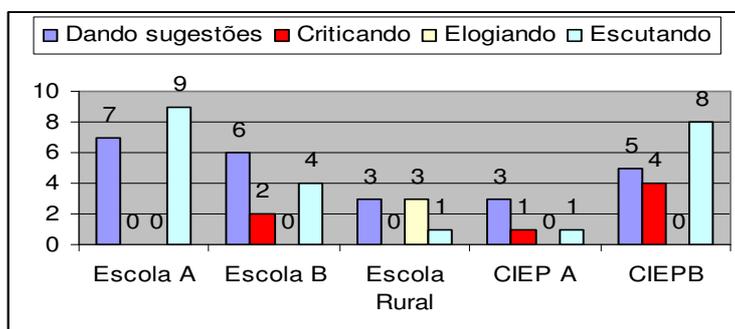


Tabela n. 23 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Participação

--	Dando sugestões Fi	Criticando Fi	Elogiando Fi	Escutando Fi
Escola A	7	0	0	9
Escola B	6	2	0	4
Escola Rural	3	0	3	1
CIEP A	3	1	0	1
CIEPB	5	4	0	8

Ao serem inquiridos em relação ao planejamento, constato que a maioria participa, no entanto na questão seguinte questiono a respeito da participação e apresento alguns consensos.

Quadro 23 – Expressões comuns declaradas/quantitativo. Participação

só escutam	23
dando sugestões	24
crítica	7
elogiando	3

Os dados e a visualização gráfica, especificamente em relação ao item “só escutando”, nos remetem aos mecanismos isomórficos apontados nos estudos de Sá (2011, p.181) em relação à tipologia das instituições do tipo “coercivo através da resposta institucional de conformidade que dá lugar a tática da rotina”, ou seja, os respondentes colocam-se como ouvintes muito mais do que atores ativos.

Esse tipo de comportamento está contido no modelo neo-institucional que Sarmiento (2000, p.210) sinalizou “[...] as repartições públicas constituem campos interorganizacionais [...] estabelecem entre elas diversas relações de isomorfismo estrutural [...]”. Ou seja, a conformidade que dá lugar a rotina e ao não questionamento, aceitação e o não assumir responsabilidades.

Nas percepções colhidas no desenvolvimento da pesquisa. constatei que este segmento se sente alijado das decisões apesar de não expressarem nos depoimentos colhidos e ao mesmo tempo não possuem um ideário político, apenas desejam cumprir suas obrigações e receber o salário a que denominam “merreca” termo pejorativo que significa na linguagem popular “quase nada”.

A Escola A e o CIEP B, demonstram claramente a cultura instituída, neste segmento, de passividade, inconformidade. Do cruzamento dos dados colhidos conjugados às observações quotidianas, e tendo como cenário a história profissional dos funcionários [cf., tabela n. 14] encontro argumentos para a postura assumida por eles.

3- Caracterização do grupo de alunos: considerações sociológicas a respeito dos alunos inquiridos

Utilizando a mesma sistemática das análises dos docentes, apresento quadros com os depoimentos de maior recorrência nos inquéritos, seguindo a indicação de Bardin (2009), procurando dar maior visualidade aos dados coletados na investigação como também fidedignidade na análise.

A pesquisa, nesse segmento, trabalha com o N=566 (quinhentos e sessenta e seis) alunos.

Perfil socioeconômico: os alunos em sua maioria pertencem à classe econômica de baixa renda, com um pequeno número pertencente à classe média⁵³. Os dois CIEPs analisados por sua origem popular [cf., história dos CIEPs] detêm o maior índice de alunos de baixa renda. Quanto à Escola Rural, os alunos em sua maioria são filhos de agricultores [cf., história da escola] e agregam à renda familiar a “bolsa família”. Na Escola Regular A e na Escola Regular B se concentra um número expressivo de alunos com um poder aquisitivo melhor em decorrência de alunos trabalhadores (curso noturno).

Tabela n. 24 – Total de alunos pesquisados.

Escola Regular A	82
Escola Regular B	140
Escola Rural	58
CIEP A	155
CIEP B	131
Total Geral	566

O *N* geral da pesquisa é de 566 alunos respondentes, sendo o CIEP A o que apresentou maior número de questionários, com 155 respondentes, e a Escola Rural com 58 respondentes.

Tabela n. 25 – Idade / Média de Idade dos alunos.

--	Maior Idade	Menor Idade	Média de Idade
Escola Regular A	38	12	25
Escola Regular B	59	13	36
Escola Rural	30	10	20
CIEP A	59	14	37
CIEPB	55	10	32,5

Fonte: O declarado nos Inquéritos. Origem: Ensino Fundamental 1º (Ca a 5º ano de escolaridade) e 2º segmento (6º ao 9º ano de escolaridade) Ensino Médio /Projeto Autonomia⁵⁴

De acordo com os dados coletados, de forma geral, os alunos respondentes têm idade variando de 10 a 59 anos, o que compreende uma gama extensa de faixas etárias, sendo a média simples entre as idades de 30 anos.

⁵³ O IBGE considera classe média quem tem renda de R\$ 1.126 a R\$ 4.854. Disponível em <<http://noticias.r7.com/economia/noticias/classe-media-do-brasil-ja-representa-mais-da-metade-da-populacao-20100910.html>> Acesso 30 out 2012.

⁵⁴ Projeto Autonomia – Projeto de aceleração da aprendizagem para alunos do ensino médio que tenham distorção idade x série. É subsidiado com recursos da SEEDUC/RJ, sendo as aulas de reforço ministradas fora do horário de estudo regular dos alunos.

Gráfico n. 19 - A criação do grêmio em sua unidade escolar ampliou a participação dos alunos nos assuntos da escola?

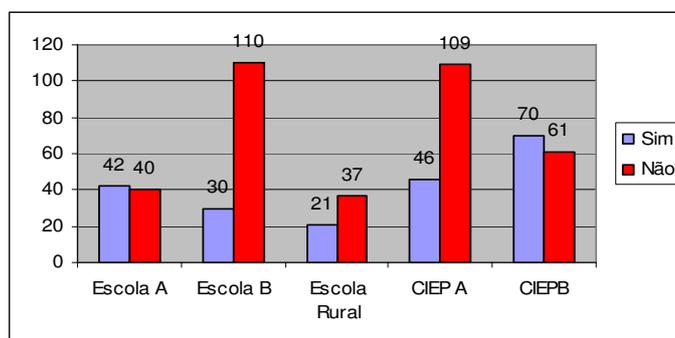


Tabela n. 26 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Criação do grêmio escolar?

--	Sim	%	Não	%
Escola A	42	51,2	40	48,8
Escola B	30	21,4	110	78,6
Escola Rural	21	36,2	37	63,8
CIEP A	46	29,7	109	70,3
CIEPB	70	53,4	61	46,6

A visualização dos dados me conduz à análise que há muito desconhecimento em relação às atribuições reais do grêmio. Destaco as expressões positivas e a seguir apresento as que exprimem negatividade, seguidas de comentários.

Quadro 24: Expressões comuns declaradas/positivas e negativas

Expressões positivas	Expressões negativas:
Direitos	
Participação	Falta de liberdade
Informação	Desinformação
Integração/Interação	Fachada
Mudança	Continuidade
Cooperação	Desinteresse
Socialização	Desconhecimento

As expressões negativas denotam a insatisfação dos alunos em relação à criação e atuação do grêmio e o desconhecimento prevaleceu entre os inquiridos. Neste quadro, o CIEP A apresentou o mais alto índice de falta de informação, com 109 respostas negativas referentes ao grêmio como porta voz do segmento dos alunos e igualmente expressivo na Escola Regular B, com 61(sessenta e um) respondentes. Nas demais escolas houve um equilíbrio, o que sugere a presença de uma cultura diferenciadora, com dissensos entre os atores.

Ressalto que a diferença entre a cultura diferenciadora e a fragmentadora ser uma questão de grau, ou seja, na primeira prevalecem os grupos que se opõem em termos de

valores; na segunda, prevalecem os interesses dos indivíduos desconectados entre si. Tomando por base esses parâmetros, o CIEP A parece apresentar a cultura diferenciadora.

Cito algumas respostas representativas dessa análise: “o grêmio é apenas uma fachada”; “falta liberdade”; “o grêmio não faz nada”; “para que serve”; “falta comunicação”; “o grêmio⁵⁵ não age nada, nós alunos é que agimos por nós”; “ainda não vi atuação”; “não sei o grêmio não foi divulgado”; “não sei quem faz parte” [transcrito dos inquiridos].

Em relação aos respondentes ao afirmar haver mudanças no cotidiano escolar, destaco os depoimentos [transcritos dos inquiridos]: “os alunos começaram a se integrar”; “agora temos como reivindicar”; “aumentou a integração”; “todos os alunos têm direitos e deveres”; “haverá mais festa no colégio”; “resolver problemas”; “representar a escola”; “os alunos podem dar opiniões nos assuntos da escola”.

Dos depoimentos declarados e das expressões consensuais nas cinco unidades pesquisadas, constatei a ansiedade dos alunos em relação à criação e os benefícios advindos do grêmio. Um grupo, acenando para mudanças, explicita em seus depoimentos: “direitos, participação, cooperação”; outro grupo, demonstrou “desinteresse, falta de informação, falta de liberdade”[transcrito dos inquiridos]. Ou seja, parece haver uma contradição instalada nos depoimentos dos respondentes da mesma escola.

Identifico também a falsa concepção do grêmio como sinônimo de esportes e brincadeiras e, no meu ponto de vista, caberia aos professores esclarecer que grêmio, na acepção da palavra, segundo Buarque de Holanda (1986, p.868) significa: “comunidade, corporação, assembleia, sociedade, associação, partido”.

Apesar da instalação do grêmio ser obrigatória em todas as escolas da rede estadual, fica a hipótese que o mesmo não é divulgado e implementado de forma a contemplar todos os alunos.

⁵⁵ Lei Federal 7.389 de 04/11/1985- Dispõe sobre a organização de entidades representativas de estudantes de 1º e 2º graus Lei Federal 8.069 de 13/07/1990- Estatuto da Criança e do Adolescente, Art.53 inciso IV – garante o direito dos estudantes de se organizar e participar de entidades estudantis. Lei Estadual 1.949 de 08/01/1992- Assegura a livre organização dos estudantes. Resolução S.E. E 1.294 de 25/04/1986 Aprova modelo de estatuto dos grêmios estudantis. Disponível em 07/02/2012 <http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=secao&idsecao=158&spid=31>. Acesso 14 fev 2012.

Gráfico n. 20 – Você tem chance de colocar suas ideias e fazer valer seus direitos?

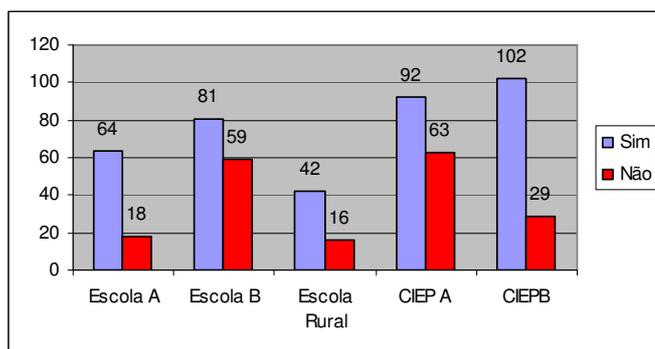


Tabela n. 27 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Colocar suas ideias e fazer valer seus direitos

--	Sim	%	Não	%
Escola A	64	78,4	18	21,6
Escola B	81	57,9	59	42,1
Escola Rural	42	72,4	16	27,6
CIEP A	92	59,4	63	40,6
CIEPB	102	77,9	29	22,1

Constataram-se ambiguidades e destaque as expressões:

Quadro 25: Expressões comuns declaradas. Colocar suas ideias e fazer valer seus direitos

Às vezes
Sem chance
Sala de aula-(aspecto didático)

Um grupo expressivo de alunos ao sinalizar o “sim” - 385(trezentos e oitenta e cinco) alunos pareceram participativos e integrados com as questões da escola e especificamente com a direção ao se posicionarem: “as ideias são bem aceitas”; “atende a todos os alunos” [transcrito dos inquiridos]. A expressão “às vezes” aparece em um número considerável em todas as instituições, demonstrando a ambiguidade dita anteriormente. Este ponto me remete ao entendimento que a direção ora mantém uma postura aberta, ora é ditatorial exemplificada na fala: “sem chance”. Um grupo se restringiu à possibilidade de expressão em sala de aula e ficou clarificada a visão mais restrita ao campo da didática referendada, a seguir: “nos trabalhos de grupo”; “exposições”.

Quanto ao “não” muitos foram dados sem explicações e transcrevo alguns depoimentos: “eles não nos deixam opinar absolutamente em nada”; “nossas ideias não são válidas” [transcrito dos inquiridos]. Estas colocações corroboram com o dito da questão

anterior a respeito do “grêmio como fachada”. Pode ser um indicador de que ainda não se conscientizaram como afirma Demo (1991), “participação é conquista”, e se adquire por meio da prática e do exercício do diálogo, como trilha certo das mudanças na relação de poder. Para tal é necessária a participação efetiva de todos na conquista dos direitos, e para que isso ocorra é indispensável socialização e diálogo, imprescindíveis no pensar e no fazer da escola como espaço democrático. Cabe ressaltar que, a Escola Regular B, recentemente perdeu sua diretora adjunta, por motivos de aposentadoria, muito querida por todos os alunos e que mantinha acesa “a vela da participação”. A ausência da diretora gerou estranheza entre os alunos e em consequência descontentamentos á despontar em quase todos os inquéritos. Quanto ao CIEP A, argumento favoravelmente a negatividade expressada e demonstrada em vários momentos, fruto da politização dos alunos, uma vez que a direção propicia espaços de diálogo aos alunos, confirmado no depoimento do animador cultural [cf., entrevista].

Gráfico n. 21 – Como são avaliadas as atividades em sala de aula?

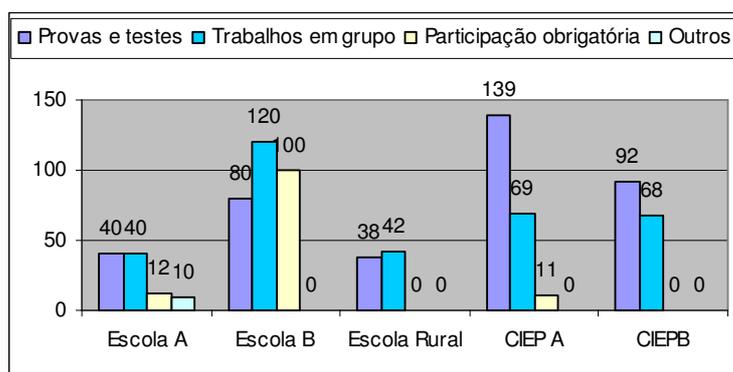


Tabela n. 28 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Atividades em sala de aula

--	Provas e testes	Trabalhos em grupo	Participação obrigatória	Outros
Escola A	40	40	12	10
Escola B	80	120	100	0
Escola Rural	38	42	0	0
CIEP A	139	69	11	0
CIEPB	92	68	0	0

Neste indicador, os alunos poderiam assinalar mais de uma opção, daí as respostas negativas não corresponderem ao efetivo número de alunos inquiridos.

As cinco escolas apresentaram um índice bastante expressivo de 389(trezentos e oitenta e nove) indicações em relação ao total de respostas, enfatizando, em primeiro lugar, provas e testes. Isto vem definir sistematicamente, com clareza, as notas e os conceitos

como formas predominantes de aferimento da avaliação adotada pelas escolas e consequentemente, pelos professores.

“Trabalhos em grupo” assumem a segunda posição com 339(trezentos e trinta e nove) indicações assim justificada: “é mais fácil de obter notas”; “trocamos ideias e materiais” [transcrito dos inquéritos]. Constatei, por meio dos inquéritos e dos apontamentos das observações em campo, às várias razões que levam os alunos a trabalhar em grupo, desde a mais relevante, como o enriquecimento do conhecimento, como a mais depreciativa, pelo fato de depender do outro por conta da limitação. A participação obrigatória desponta nos possibilitando identificar o poder centrado nas mãos do professor, reafirmando o *status quo* da sociedade de uma forma injusta, como nos retrata Freire (1987, p.30), tal qual “uma estrutura social que, transformando os homens em explorados, em opressores oprimidos, desumaniza a todos”.

Os argumentos apresentados me remetem ao modelo burocrático que no dizer de Costa (1996, p.38) é a “[...] concepção burocrática da função docente”. Esta concepção atende aos mecanismos hierarquizados e padronizados de gerir, ou seja, o professor cumpre ordens mediante ao mecanismo de acomodação/conformidade institucional, que Sá (2011, p.181) denomina “tática institucional através da rotina”, um processo em que se está envolvido diariamente sem reflexão e questionamentos das ações tomadas pelo hábito.

Gráfico n. 22 – Você tem mais chance de trabalhar, sozinho ou em grupo?

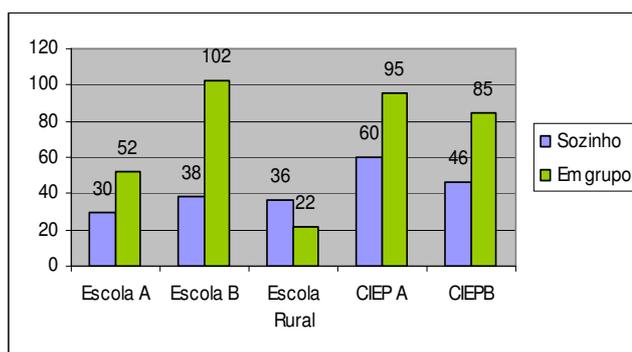


Tabela n. 29 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Tem chance de trabalhar sozinho ou em grupo

--	Sozinho	%	Em grupo	%
Escola A	30	36,6	52	63,4
Escola B	38	27,1	102	72,9
Escola Rural	36	62,1	22	37,9
CIEP A	60	38,7	95	61,3
CIEPB	46	35,1	85	64,9

Este indicador está atrelado à questão anterior, quando os alunos são inquiridos a respeito das avaliações em sala de aula e confirmam, em sua maioria a presença do trabalho em grupo como metodologia utilizada pelos professores. Os alunos confirmam ter mais chances de se colocarem, em todas as escolas, com exceção na Escola Rural, na qual um grande número de alunos optou por trabalharem sozinhos, não coincidindo com a questão anterior. Levanto a hipótese do entendimento distorcido da questão ter gerado essa disparidade.

Não há como destacar os depoimentos, uma vez que o inquirido não possibilitou expressão, apenas sinalização. No entanto, os optantes por trabalhar sozinhos das quatro escolas, duas regulares e os CIEPs A e B, mais uma vez, levanto a hipótese de que tal atitude pode ser timidez, ou mesmo por hábitos não desenvolvidos em séries anteriores. Sob esse ponto de vista, resulta então a acentuada e grave situação dos alunos da rede estadual, que impelidos pela necessidade do mercado de trabalho buscam a escola, especificamente o curso noturno, no qual encontram sérios obstáculos econômicos e sociais.

Neste sentido, é preciso que o coletivo da escola faça brotar uma contra visão da escola acenada por Etges (1990, p.27): “[...] repensar e revolucionar tudo [...]. A sociedade que objetivamente todos querem, só pode realizar-se em bases completamente novas”. Ou seja, agregar, principalmente, os alunos do curso noturno numa proposta de trabalho interdisciplinar e, dessa forma, inseri-los no contexto do coletivo.

Gráfico n. 23 – Você já foi convidado a participar de reuniões da Associação de Pais e Professores?

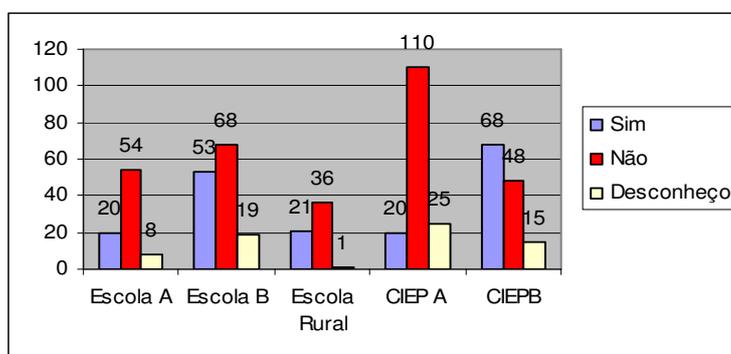


Tabela n. 30 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Convidado a participar de reuniões da Associação

--	Sim	%	Não	%	Desconheço	%
Escola A	20	24,4	54	65,9	08	9,7
Escola B	53	37,9	68	48,6	19	13,5
Escola Rural	21	36,2	36	62,1	01	1,7
CIEP A	20	12,9	110	71	25	16,1
CIEPB	68	52	48	36,6	15	11,4

Este indicador não deu margem aos respondentes alunos de se expressarem, mas apenas a apontar a opção que denotava suas vivências. Nas unidades pesquisadas, o índice de negação ou de desconhecimento assumiu dados significativos o que me permite a leitura da falta de socialização das informações entre os pares. Há que se destacar o índice elevado na Escola Regular A com 62(sessenta e dois) alunos - 75.6%, e na Escola Regular B com 87 (oitenta e sete) alunos - 62.1% e, curiosamente, na Escola Rural com 37(trinta e sete) respostas negativas-63.8%. Quanto à Escola Rural, levanto a hipótese de que essa distorção ocorreu devido à faixa etária dos alunos, menores de 13 anos, que desconhecem essa prática de prestação de contas, uma vez que os pais são os convidados a participar. Quanto à Escola Regular A e B há um contingente de alunos novos no 1º ano do Ensino Médio oriundos de outras unidades escolares, quer sejam estaduais, municipais ou particulares, desconhecem a prática das reuniões ser extensiva também a eles.

No entanto, identifiquei por meio dos apontamentos originados das observações em campo, realizadas em reuniões e em outras ocasiões da minha estada nas escolas, nas quais a gestão das escolas em face de tantas atribuições burocráticas, se distancia das relações interpessoais, imprescindíveis no pensar e no fazer da escola espaço de diálogo de disseminação das propostas de melhoria do processo pedagógico-financeiro, também

associação à negatividade a forma como é conduzido o convite e, no dizer de alunos, os mesmos se sentem alijados desse processo.

As respostas afirmativas importam em 182 (cento e oitenta e dois) no cômputo total. No entanto, as negativas assumem um montante significativo de 316 (trezentos e dezesseis) também da totalidade N=566- (quinhentos e sessenta e seis)). Os dados merecem destaque especial pelo impacto gerado no cenário escolar, em face da postura assumida pelos inquiridos, contudo ao cruzar os dados com os demais segmentos ouvidos identifiquei um equilíbrio nos depoimentos.

No entanto, senti a necessidade de maior circulação das informações, ou seja, socialização mesmo quando os respondentes na questão posterior indicavam existir a prestação de contas no mural. Cabe uma reflexão da situação e me reporto à tese de Libâneo (2001, p.132):

“[...] as escolas buscam resultado, o que implica uma ação racional estruturada e coordenada. Ao mesmo tempo, sendo uma atividade coletiva, não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mais de objetivos comuns e compartilhados, de meios e ações coordenadas dos agentes do processo”,

Significa a necessidade de que todos os atores participem ativamente como protagonistas do processo e que a direção encontre mecanismos de motivação.

Gráfico n. 24 – Sua escola se preocupa em desenvolver projetos que trabalham a cidadania e a ética? Se possível, cite pelo menos um?

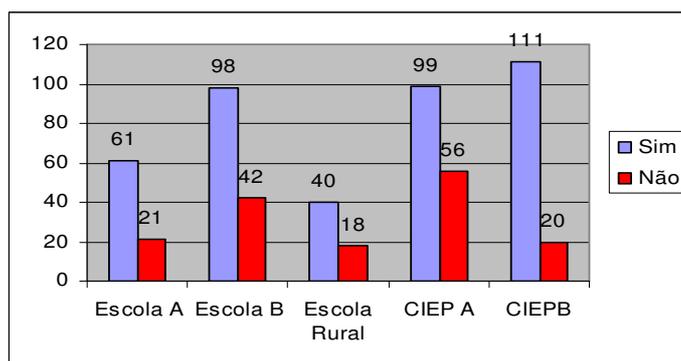


Tabela n. 31 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. A escola se preocupa em desenvolver projetos que trabalham a cidadania e a ética

---	Sim	%	Não	%
Escola A	61	74,4	21	25,6
Escola B	98	70	42	30
Escola Rural	40	69	18	31
CIEP A	99	63,9	56	36,1
CIEPB	111	84,7	20	15,3

Neste quesito, os alunos foram unânimes em responder que sim, com 409 adesões, sendo o maior número de sim no CIEP B com 111(cento e onze) alunos. Citaram projetos que são comuns na rede estadual implementados pela animação cultural que, por meio de encontros mensais, socializam os temas no sentido de criarem uma rede de intercâmbios entre as escolas, a saber: “bem viver”; “solidariedade”; “respeito ao próximo”; “valores”; ”superação”; “estudar vale a pena”; “direitos humanos”; “cidadania”; “conhecendo regras”; “campanhas solidárias”. [transcrito dos inqueritos] Alguns respondentes afirmaram a existência dos projetos, porém justificam dizendo, “mas não participo”. Quanto aos que apontaram o não conhecer, alguns depoimentos são importantes destacar: “não sei, nem quero saber”; “sei lá”; “desconheço”; e outros sem comentários, num total de 157(cento e cinquenta e sete) respondentes, e os dados numéricos mais expressivos foram no CIEP A com 56(cinquenta e seis) respondentes sinalizando desconhecer projetos que enfoca a ética e a cidadania.

A par desses dados, ousou argumentar: a escola deve eleger suas prioridades e, em determinados momentos, percebi que as direções se distanciam dos aspectos pedagógicos para cumprirem as determinações e os prazos de entrega de dados estatísticos de aproveitamento (política de gestão adotada na SEEDUC/RJ), tais como ações de combate aos baixos aproveitamentos indicados no ranking do IDEB⁵⁶. A este respeito, encontro argumentos na citação de Estevão (2004, p.80), quando ressalta a escola: “[...] enquanto

⁵⁶ IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso 14 fev. 2012.

organização que educa tem o direito e a obrigação de comprometer-se com a necessidade de buscar o sentido para as suas ações e interações”.

A preocupação das direções foge à citação e se preocupa no atendimento às determinações da SEEDUC/RJ, o que torna a gestão “tarefeira” das ordens superiores. Essa atitude se explica por constantes ameaças veladas da secretaria como: “não entrega nos prazos está sujeita a punições”. “Remete-me ao “isomorfismo institucional”, do tipo normativo endoutrinamento institucional” (Sá, 2011, p.181).

Gráfico n. 25 – Como é o tipo de relação existente entre você, direção, professores e funcionários?

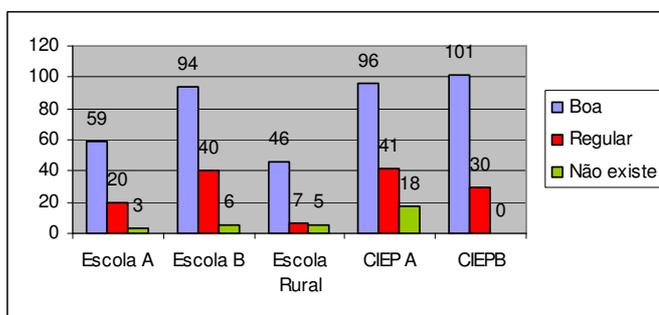


Tabela n. 32 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Tipo de relação existente entre você, direção, professores e funcionários.

--	Boa	%	Regular	%	Não existe	%
Escola A	59	71,9	20	24,4	03	3,7
Escola B	94	67,1	40	28,6	06	4,3
Escola Rural	46	79,3	7	12,1	5	8,6
CIEP A	96	61,9	41	26,4	18	11,7
CIEPB	101	77,1	30	22,9	-	-

Início as considerações com a negatividade “não existe”, com números não muito expressivos (o maior número se apresenta no CIEP A com 18(dezoito) respostas), e alguns depoimentos, apesar de poucos, espelham a insatisfação dos alunos neste âmbito: “funcionários ignorantes”; ”funcionários não dão direito aos alunos, gritam”; ”funcionários nem dão bom dia”; “não têm paciência”[transcrito dos inqueritos]. A maior crítica foi atribuída aos funcionários; alguns descontentamentos foram apontados em relação aos professores de forma pontual, identificadas por mim como problemas individuais de relacionamento.

Quanto à direção, não se posicionaram de forma a configurar uma rejeição e sinalizam existir conflitos, mas no dizer de alguns alunos, “no final dá tudo certo”; “alguns

professores são mais exigentes”; “poderia existir mais proximidade”; “de vez em quando temos alguns desconfortos, mas como somos adultos resolvemos com uma boa conversa”; “às vezes eles são autoritários”; “falta um pouco de diálogo”. [transcrito dos inquéritos]

Quanto aos respondentes ao concordar com a afirmativa de existir boa relação, considero pertinente transcrever alguns depoimentos significativos na análise dos dados a esse respeito: “com os professores a convivência é maravilhosa”; “ótima, funcionários, professores e direção”; “todos são bem legais”; “a gente respeita eles e eles respeitam a gente”; “as pessoas da escola são muito legais”; “a direção procura atender melhor a todos”; “são sempre atenciosos”; “é uma relação de diálogo [transcrito dos inquéritos]

Destaco os dados da Escola Rural cujo índice positivo me chamou atenção e atribuo este fato à questão da não divisão de espaços rígidos, o que torna as relações entre os atores, de respeito e de convivialidade, imperando num clima aberto que Brunet (1995, p.130) descreve como “um meio de trabalho mais participativo, no qual o indivíduo tem um reconhecimento próprio [...]”.

Quanto à afirmação de boa relação, esta opção obteve uma adesão de 396 respondentes na totalidade, sendo o maior na Escola Rural que me induz a reafirmar minha hipótese do espaço escolar influenciando nas relações de convivência e na maneira de condução da gestão, a permitir e estabelecer a seguinte relação: espaço maior, espaços hierarquizados; espaço menor, menor distribuição de espaços específicos, ou seja, maior proximidade nas relações sociais.

Neste indicador, concordo razoavelmente, e distingo a necessidade de maior comunicação/transparência nas ações, de forma a criar vínculos motivacionais com o alunado, com todos os atores, e não só uma parcela encampe a ideia da escola como espaço efetivo de convivência e laços. A respeito do tema Estevão (2003, p.420) se posiciona: “[...] que se torne uma escola de proximidade, numa escola de escuta e, portanto, mais digna de confiança e de implicação de todos [...]”.

Gráfico n. 26 – A escola propicia espaço de convivência?

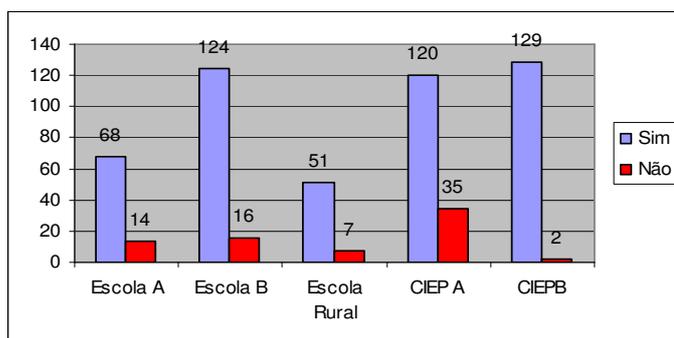
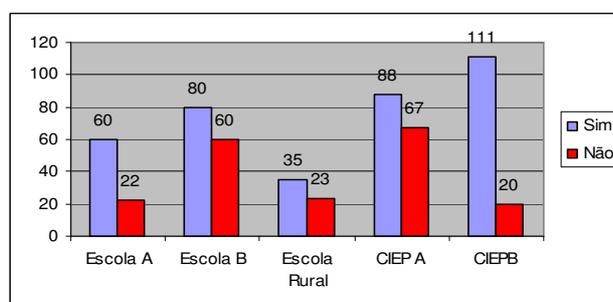


Tabela n. 33 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Espaço de convivência.

---	Sim	%	Não	%
Escola A	68	82,9	14	17,1
Escola B	124	88,6	16	11,4
Escola Rural	51	87,9	7	12,1
CIEP A	120	77,4	35	22,6
CIEPB	129	98,5	02	1,5

A leitura dos quadros desenha um panorama de relações interpessoais positiva e, curiosamente, encontrei algumas controvérsias em questões analisadas anteriormente. Há alunos que sinalizam o “não” em relação à equipe da escola, e “sim”, em relação aos espaços de convivência. O percentual de respostas positivas é muito superior às negativas, o que caracteriza a existência dos espaços. Entre os que não concordaram da existência dos espaços de convivência o [gráfico n. 26 e a tabela n. 33] me possibilitou a visualização de um número inferior o que vem ratificar os depoimentos dos professores em relação à existência de espaços propícios nas escolas para a convivência e a implementação dos projetos identificados⁵⁷.

Gráfico n. 27 – Você identifica alguma ação, na sua escola, que incentive a formação da cidadania?



⁵⁷ Com as incursões no campo, pude fotografar os espaços das escolas em momentos diferenciados, os quais apresentam em anexo como forma de comprovar os depoimentos da questão posterior.

Tabela n. 34 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Ação, na sua escola, que incentive a formação da cidadania?

--	Sim	%	Não	%
Escola A	60	73,2	22	26,8
Escola B	80	57,1	60	42,9
Escola Rural	35	60,3	23	39,7
CIEP A	88	56,8	67	43,2
CIEPB	111	84,7	20	15,3

Nesta questão, os alunos foram prolixos ao citar os vários projetos desenvolvidos nas escolas, alguns deles já declarados anteriormente em relação a valores. Há aceitabilidade e consenso na realização de projetos. No quadro a seguir, disponho os projetos comuns nas instituições, realizados com a parceria professores/animação cultural; sinalizo também os projetos com parcerias externas e os ditos institucionais implementados por solicitação da SEEDUC/RJ.

Quadro 26: Projetos desenvolvidos.

Bullying	Jovens do futuro ⁵⁸	Convivendo com as diferenças
Oficina de dança	Oficina de teatro	Africanidade/Consciência negra ⁵⁹
Higiene	Eleições	Meio ambiente/reciclagem
Letramento	Soletando ⁶⁰	Olimpíada de matemática ⁶¹
Dengue ⁶²	Oficina de música	Gentileza gera gentileza ⁶³
Drogas	Sexualidade	Esporte é saúde

⁵⁸ Jovens de Futuro - Reúne ações, métodos e tecnologias que proporcionam às escolas de Ensino Médio um modelo de gestão abrangente e participativo, focado em resultados. Sua base é a capacitação de um grupo de gestão, formado por integrantes da própria comunidade escolar, para a criação de um Plano de Melhoria de Qualidade que é implementado ao longo de três anos com apoio técnico e financeiro do Instituto. Exceto por ações pontuais com finalidades estratégicas específicas, não há programas nem protocolos de ação predeterminados. Cada escola define sua própria matriz de planejamento, identificando carências e necessidades lado a lado com os parâmetros de qualidade que pretende alcançar em cada aspecto da vida escolar – como notas médias, perfil dos professores, rotinas administrativas, instalações físicas. Única em função das prioridades e peculiaridades da instituição, essa matriz fundamenta o planejamento de ações e a definição de metas que constituirão o programa e servirão para alavancar resultados que sustentem o objetivo principal de melhorar o desempenho e reduzir a evasão dos alunos. Por seu caráter aberto, o Jovem de Futuro pode aglutinar diversos projetos e iniciativas complementares na composição de soluções educacionais individualizadas para escolas da rede pública. Em 2009, o primeiro avanço nessa direção foi consolidado por sua pré-qualificação como tecnologia educacional pelo Ministério da Educação. A mesma classificação foi conferida ao projeto Entre Jovens, também criado pelo Instituto e com o qual o Jovem de Futuro comporta um grande potencial de sinergia. Disponível em <<http://www.itaunibanco.com.br/relatoriodesustentabilidade/ra/36.htm>>. Acesso 17 fev 2012.

⁵⁹ Em cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08, que preconizam a abordagem da arte e história afro-brasileira e indígena nas escolas e cursos de formação de professores em nível médio e superior, em todo o território brasileiro.

⁶⁰ As Olimpíadas de Matemática, nos moldes atuais, são disputadas desde 1894, quando foram organizadas competições na Hungria. Com o passar dos anos, competições similares foram se espalhando pelo leste europeu, culminando, em 1959, com a organização da I Olimpíada Internacional de Matemática, na Romênia, com a participação de países daquela região. Disponível em <http://www.braganca.pa.gov.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=1288%3Aescolas-publicas-de-braganca-participam-da-olimpiada-da-matematica-2011&catid=1%3Anotas&Itemid=35>. Acesso 17 fev 2012.

⁶¹ Projeto desenvolvido pela Rede Globo de Televisão para a melhoria da qualidade da língua através de programa, de visibilidade nacional com participação das escolas inscritas.

⁶² Em nosso país, as condições socioambientais favoráveis à expansão do *Aedes aegypti* possibilitaram a dispersão do vetor desde sua reintrodução em 1976 e o avanço da doença. Programas essencialmente centrados no combate químico, com baixíssima ou mesmo nenhuma participação da comunidade, sem integração intersetorial e com pequena utilização do instrumental epidemiológico mostraram-se incapazes de conter um vetor com altíssima capacidade de adaptação ao novo ambiente criado pela urbanização acelerada e pelos novos hábitos. O Ministério da Saúde firmou parceria com o Ministério da Educação para a mobilização da Sociedade. Disponível em <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=23614>. Acesso 17 fev 2012.

⁶³ Profeta Gentileza: José Dadrino, mais conhecido como profeta Gentileza (Cafelândia, São Paulo, 11 de abril de 1917 — Mirandópolis, São Paulo, 28 de maio de 1996); foi uma personalidade urbana carioca, espécie de pregador, que se tornou conhecido a partir de 1980 por fazer inscrições peculiares sob um viaduto no Rio de Janeiro, onde andava com uma túnica branca e longa barba. "Gentileza gera gentileza" é sua frase mais conhecida. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Profeta_Gentileza>. Acesso 3 fev 2012.

Ressalto que os projetos necessitam de habilidades específicas tais como dança teatro e música e são desenvolvidos pelos animadores culturais com formação artística e por isso desempenham a função com maestria. Em todas as unidades objetos de análise do estudo, existem grupos artísticos que se apresentam nos espaços públicos da comunidade e em eventos na própria unidade escolar. Estas atividades são desenvolvidas nas unidades escolares com o objetivo de envolver a comunidade nos projetos como coparticipes, na tentativa de evitar as depredações/invasões tão comuns nas comunidades identificadas por mim anteriormente como carentes, da Baixada Fluminense, social e economicamente, desprovidos de qualidade de vida o que torna o trabalho da escola e dos atores, difícil e árduo.

Gráfico n. 28 – A escola realiza articulação escola e comunidade? De que forma? Se necessário, assinalar mais de uma alternativa.

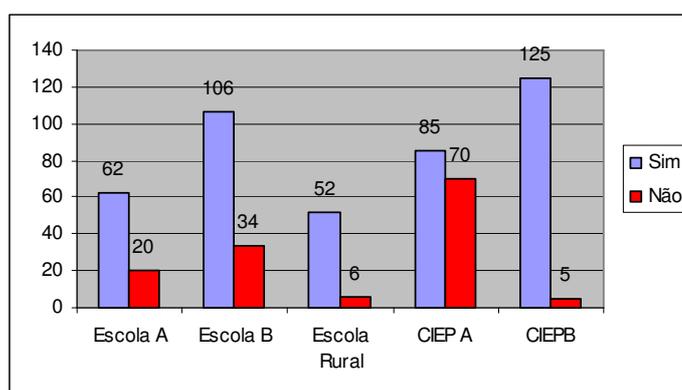


Tabela n. 35 – Dados numéricos (Fi) Frequência absoluta. Articulação escola e comunidade.

--	Sim	%	Não	%
Escola A	62	75,6	20	24,4
Escola B	106	75,7	34	24,3
Escola Rural	52	89,6	06	10,4
CIEP A	85	54,8	70	45,2
CIEP B	125	95,4	6	4,6

As respostas positivas atingiram uma adesão quase total sendo que o não aparece com expressividade na Escola Regular A, Escola Regular B, e CIEP A, levando o argumento de um contingente de alunos do curso noturno a desconhecer as práticas da escola (alunos em sua maioria trabalhadores que chegam no limite do horário e se limitam apenas em assistir às aulas). Este dado está coerente com o anterior quando um número expressivo apontou “culminância dos projetos”, como veículo de integração. No entanto,

os dados me revelam que as escolas, na sua totalidade, estão presas à rigidez do sistema, revelado com a indicação da relação escola comunidade ocorrer por meio de reuniões formais ser um dado preocupante, uma vez aparecerem, nos depoimentos colhidos, o discurso é de participação espontânea e diálogo.

Destaca cinco respondentes a manifestar suas posições e um deles citou o questionário da pesquisa: “isso é uma forma enviada de tentar se aproximar, ou entender os alunos, desse jeito nunca vão saber a verdade o que os alunos pensam”; laconicamente: “não sei”; “não participo”, e um apenas respondeu “sem comentários” [transcrito dos inquéritos].

4. Síntese das análises empíricas: tentativa de configurar a realidade dos cenários

As análises efetuadas sobre os dados empíricos, no seu cômputo geral, me permitiu refletir a respeito da realidade que, em um primeiro momento, as escolas pesquisadas se apresentaram de forma homogênea e linear tomando como base as normas institucionalizadas do órgão central. No entanto, essa percepção foi reconfigurada à medida que as análises foram se ampliando e apontaram dados significativos das relações quotidianas. Na tentativa de tornar palpável a realidade, teço considerações a respeito das cinco escolas pesquisadas, obedecendo à ordem em que aparecem, na leitura dos gráficos e dos segmentos analisados, assim como os inquéritos, adotando a metodologia de agrupá-los em blocos de forma a tornar a leitura mais clarificada.

4.1. Escola Regular A - Na busca da identidade: Cultura em construção

4.1.1. Professores

Os professores foram consensuais, demonstrando a existência de uma cultura homogênea, como também a existência de atuação ativa quando se pronunciaram sobre sua participação espontânea na construção do projeto político pedagógico. No fazer cotidiano, sinalizaram a existência de espaços de convivência, atrelando-o bastante aos encontros formais da escola como almoços festivos e as culminâncias dos projetos no transcorrer do ano letivo, assim como feiras integradas [cf., apêndice n.14]. Os professores consideram que existe articulação entre escola-comunidade e que a participação dos pais é satisfatória, ressaltando que aqueles responsáveis quando não comparecem é devido aos compromissos de trabalho. A justificativa que levanto em relação a uma menor participação está ancorada em dados [cf., tabela n. 25]. Ou seja, um grande contingente de alunos maiores de 18 anos,

como também alunos do curso noturno, não necessitam do comparecimento dos pais na escola e respondem por si mesmos.

Os docentes não pontuaram nenhuma barreira em relação ao convívio e atestam a existência de autonomia, fazendo a ressalva do autoritarismo imposto pelos órgãos centrais, criando constrangimentos internos entre direção e alguns professores como consequência adotam uma postura de resistência. Os indicadores descritos me conduzem a configurar a existência de duas culturas transitando entre os docentes, a integradora e a diferenciadora.

A cultura integradora se apresenta nas posturas consensuais da maioria do grupo, a convergência de opiniões, a coesão nas atitudes.

A cultura diferenciadora se manifesta por um pequeno grupo ao se colocar a distância, formando subgrupos com diferenciações e Tôrres (2004, p.165) se pronuncia a respeito:

“é por referência a estas subculturas, que segmentam culturalmente a organização, que podemos focalizar diferentes dinâmicas na construção das identidades profissionais, muito sedimentadas nas vivências e nas interações regulares estabelecidas entre o grupo de pares, que se confinam às mesmas condições de trabalho”.

Esta dinâmica quotidiana propicia condições ao fazer desse espaço ora de convivialidade, ora de conflitos e, no dizer da autora (ib., id., 2004), formam sua identidade profissional.

4.1.2-Funcionários

Quanto aos funcionários, ficou clarificada em vários momentos a insatisfação dos mesmos com o sistema, ao ser indagado a respeito de “colocar ideias e valer direitos” visualizo haver uma divisão do grupo, assim como a existência de espaços de convivência. Na análise [cf., gráfico n. 11] chamo a atenção para o fato da existência de um maior número de funcionários contratados [10]. Este fator é desagregador tendo em vista que o funcionário contratado, ao final do ano letivo, poderá perder seu emprego e, caso continue, poderá ser remanejado para outra escola.

A instabilidade funcional gera comportamentos de apatia, de desinteresse, de não compromisso e estas atitudes se refletem em todos os inquéritos; eles alegam que desconhecem a prestação de contas, não identificam articulação da escola com a comunidade, não participam do planejamento anual.

O perfil traçado traduz a existência predominantemente de uma cultura fragmentada com posturas divergentes, passividade. Este tipo de comportamento foi caracterizado por Lima (1992, p.183) como de “[...] não envolvimento ou de um envolvimento mínimo, sem expressão na acção”. Não significa afirmar a não existência de consensos ao despontar em muitas colocações caracterizando convergências existentes e o mesmo autor (ib., id., p.182) denomina “envolvimento, as atitudes e o empenhamento variável dos actores face as suas possibilidades de participação na organização”.

4.1.3 – Alunos

Neste segmento, quanto ao questionamento da criação do grêmio e consequentes melhorias com sua implementação, as respostas foram médias, ou seja, houve uma divisão igualitária, quanto aos benefícios advindos, porém os dados levantados 51,2% me induz a constatação da existência de espaços democráticos como também a livre expressão dos alunos-diálogo. Muitos alunos atrelaram suas respostas às questões metodológicas, em sala de aula, confirmada na oportunidade de trabalhar em grupo. A questão da avaliação reafirma a postura tradicional reinante (provas e testes), porém atenuada com os trabalhos de grupo.

Quanto à participação, nas reuniões da AAE, quase a totalidade dos alunos se pronunciou “nunca terem sido convidados,” conjugada a expressão “desconheço” [transcrito dos inqueritos], mas não se coaduna com as respostas apresentadas entre alunos-professores e alunos-direção. Apenas 03(três) alunos responderam não existir; no entanto, um número expressivo apontou ser boa /regular.

Os depoimentos são consensuais em relação aos projetos e principalmente quando abordaram o tema ético, assim como ações que incentivaram a cidadania. As relações de convivência são propiciadas por espaços próprios apontados pelos alunos. [cf., apêndice n. 14]. A articulação escola-comunidade é reafirmada na convivência cordial entre os pares. Apenas 20(vinte) alunos se posicionaram negativamente em relação ao quesito. Neste segmento a cultura que move os atores é diferenciadora (Tôrres, 2004, p.164)

“[...] que atribui um papel de protagonismo aos actores de construção e reconstrução da cultura organizacional, pois viabiliza o papel activo e determinante dos diferentes grupos profissionais e a negociação dos significados, valores, normas estruturadas da organização”.

A análise dos inquéritos aliada às observações no campo me induz constatar a formação de subgrupos com “participação activa, não formal” caracterizada por Lima (1992, p.182).

4.2-Escola regular B – Do tradicional ao atual: a autoridade reconhecida, cultura construída

4.2.1-Professores

Quanto à descentralização de recursos, os professores foram praticamente uníssonos, e os depoimentos apontaram diversos benefícios. Dentre estes, a autonomia aparece em vários momentos e apenas 3 (três) deles sinalizaram “somos novos no sistema estadual, portanto desconhecemos as normas” [transcrito dos inquéritos].

Quanto à participação na construção do projeto pedagógico e existência de espaços de participação, houve consenso, com colocações que corroboram esse fazer coletivo, “envolvimento/compromisso/participação/diálogo” [cf., quadro, n.15]. Quanto à participação dos pais, curiosamente aparece positivamente apesar da escola atender em sua totalidade ao ensino médio, no entanto os pais do 2º segmento do ensino fundamental se fazem presente e atribuo tal fato à escola se encontrar localizada dentro de um conjunto residencial, me parece favorecer as relações.

No que diz respeito às relações interpessoais, elas são baseadas na relação democrática e há espaços de autonomia pontuados nos depoimentos dos professores, mas alguns se posicionaram no âmbito didático/metodológico/sala de aula.

Quanto a encontrar barreiras no convívio escolar, 5 (cinco) professores se colocaram positivamente o que indicia a eventual presença da cultura diferenciadora, a se materializar mediante o pensamento “divergente”. No entanto, todos os respondentes indicaram articulação da escola com a comunidade que de certa forma contradiz o quesito anterior. O diário de observações de campo aliado a [tabela n. 1-tempo serviço] possibilitou refletir a respeito do *imbroglio* - professor recém-empossado no sistema escolar do Estado.

Para caracterizar a cultura, suponho que ela se apresenta de forma “diferenciadora”, não invalidando a “participação ativa dos seus atores, ora direta, ora indireta” nas questões relativas ao contexto educacional.

4.2.2-Funcionários

A primeira indagação me revela a presença da divergência, o que é salutar no espaço escolar. Esta divergência cria conflitos na convivência, gerando constrangimentos próprios da situação momentânea. Estranhamente, o maior número de respondentes indicou ser as ordens da SEEDUC/RJ repassadas de forma dialógica e atestadas nos depoimentos da articulação da escola com a comunidade.

Quanto à prestação de contas, 4 (quatro) respondentes desconhecem este fato, o que pode indiciar desinteresse, passividade, componentes existentes na cultura fragmentadora. O dado seguinte em relação à participação no planejamento anual valida a caracterização fragmentada em face da divisão igualitária das respostas com colocações tais como “apenas escutando” [transcrito dos inquéritos] depoimento que, de certa forma, é coerente com a cultura “diferenciadora” instalada entre os professores, tendo em vista a separação fragmentadora / diferenciadora ser uma questão de intensidade das ações.

4.2.3-Alunos

A criação da grêmio, nessa escola, não gerou benefícios expressos nos depoimentos de 110(cento e dez) alunos-78,6% e foram categóricos em suas colocações com a expressão “nada mudou” [transcrito dos inquéritos].

Há um descontentamento com atitudes tomadas pela direção por sua austeridade a se aproximar muito do autoritarismo. No entanto, no quesito posterior da oportunidade de colocar ideias, as respostas positivas apresentaram um índice desejável, mas a opinião contrária continuou presente com 42%.

Quanto às formas de avaliação das atividades desenvolvidas, em sala de aula, os modelos mais utilizados pelos professores são: o trabalho de grupo apontado por 120(cento e vinte) alunos, confirmado no quesito posterior quando indagados sobre as chances de trabalhar em grupo, seguido por provas e testes-80(oitenta) alunos [cf., tabela, n.28].

O trabalho de grupo foi a opção da maioria dos alunos com 72.9%, a caracterizar o entrosamento entre os pares e contribui, desta forma para amenizar as insatisfações existentes. Cabe ressaltar que nesta análise 100(cem) alunos declararam ser a participação obrigatória nas atividades. Esta constatação me remete às práticas tradicionais de participação por submissão, contrariando o pensamento de Demo (1996) de que “participação é conquista”.

A respeito da reunião da associação (AAE), o índice de desconhecimento do evento atingiu 63% (não foram convidados e desconhecem). A análise me reporta ao dado já aventado na configuração da clientela - alunos do ensino médio não possuem o hábito de frequentar as reuniões e nem se interessam pelas convocações (apenas os pais dos alunos menores).

Os projetos a trabalhar a temática ética e cidadania foram apontados por 70% dos alunos [cf., tabela n.31]. Constatei essa prática interdisciplinar no período das observações e recolha dos inquéritos, inclusive participei de culminâncias em espaços próprios para esse fim [cf., apêndice n.15]. Os alunos sinalizam positivamente a presença de espaços de convivência 88,6% dos respondentes.

As relações entre os alunos e demais atores foram bem pontuadas com 67% e as relações/articulação com a comunidade foi confirmada com um percentual de 75% o que corrobora com o depoimento dos professores e do argumento destacado anteriormente [cf., tabela n. 12].

Mais uma vez parece confirmar a presença de duas culturas, a “fragmentadora” e a “diferenciadora”, a primeira formada por um grupo passivo, individualista, desconectado entre si; o segundo com posturas de agir divergentes, formando subgrupos a se opor em termos de valores, mas que atentam para a coletividade em relação às propostas apresentadas. Quanto à participação, esta se me apresenta de forma democrática, com indícios de regulamentação e envolvimento dos atores.

4.3- Escola Rural – Uma cultura consolidada

4.3.1-Professores

Esta unidade escolar parte de uma especificidade, diferenciando-a em relação às demais, já descrita com mais propriedade. [cf. capítulo IV. 3-histórias oficiais].

É uma Escola Rural de pequeno porte [cf., apêndice n. 16] localizada em área de preservação ambiental, de difícil acesso, com sérias dificuldades de lotação de professores. Atende ainda alunos do 1º segmento do Ensino Fundamental (Governo Estadual obedecendo a Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ,em processo de extinção gradativa para o repasse de sua clientela ao governo Municipal). São singularidades que a tornam atípica, fazendo com que as relações em seu *lócus* transcorram de forma integrativa, a permitir a instauração da “cultura integradora”, o que se constatou nas análises da empiria.

A respeito da descentralização de recursos, praticamente todos os inquiridos foram favoráveis aos benefícios adquiridos por meio desta prática que segundo eles, é “visível.” Este ponto se reflete na participação total dos docentes, atuando como coparticipes no planejamento do projeto político pedagógico, denotando confiança na direção e no pleno atendimento das suas reivindicações. Apontam a existência de espaços de participação [cf., apêndice n. 16.2], o que pôde ser constatado no percurso da pesquisa, nas incursões quotidianas, como também nas culminâncias dos projetos desenvolvidos. A reunião de pais conta maciçamente com a presença da comunidade, denotando total participação reafirmada nos depoimentos dos professores.

As relações entre os atores/direção baseadas no diálogo são consideradas consensuais, na troca entre os pares e em consequência a autonomia se faz presente em diferentes situações, quer seja no uso da metodologia de trabalho, ou na organização de projetos interdisciplinares. Há sempre trocas e negociações em prol do bem comum.

O consenso e a coesão são a tônica diária. Os atores não perdem o poder de se posicionar, nas diferentes situações, os pontos de não concordância-negociação. Neste panorama, há indícios da presença de uma cultura integradora, convergindo a uma participação “ativa, convergente, informal e direta”.

4.3.2-Funcionários

A existência de uma articulação ativa dos funcionários com os demais setores da escola e com a comunidade ficou clarificada nos depoimentos, como também nos encontros festivos dos quais participei. Pude perceber a presença de uma relação cordial entre os pares e essa interação foi confirmada nos inquéritos com total adesão do grupo, desencadeando positivamente as relações entre os pares e também com a comunidade. A prestação de contas é realizada de forma transparente [afixada no mural]. O único ponto de divergência de opiniões ocorreu em reação à participação do planejamento anual que dividiu o grupo da seguinte forma: 04(quatro) participaram e 03(três) não. A justificativa dessa divisão encontra argumentos na [cf., tabela n. 14 - regime de trabalho].

Análises dos dados conjugados às observações confrontadas com os projetos me encaminhou a possível caracterização da “cultura integradora”

4.3.3-Alunos

Apesar da “cultura integradora” ter sido vislumbrada, nesse espaço escolar, o grupo de alunos 37 (trinta e sete) alunos-63,8%, não identifica melhorias com o advento do grêmio escolar, e reafirma o dito anterior nas análises dos gráficos/desconhecimento das reais atribuições. Há muito Lima (1992, p.354) já alertava: “no que aos alunos diz especificamente respeito, têm-se concluído ultimamente, em diversos trabalhos, pela sua passividade na gestão das escolas, pelo seu alheamento em relação às questões de poder na escola”. Apesar da posição de alheamento a respeito do grêmio 72, 4% explicitaram poder colocar suas ideias e valer seus direitos, como também 51(cinquenta e um) alunos-87,9% apontam a existência de espaços de convivência [cf., gráfico n.26]. As avaliações são na maioria realizadas de forma tradicional, conjugadas com trabalhos de grupo; segundo os dados, não gostam-preferem trabalhar sozinhos 62%, o que me causou estranheza em face da interação existente na escola.

Quanto ao convite de participação nas reuniões, idêntica justificativa aparece transcrita anteriormente-alunos menores que desconhecem o processo.

Os projetos [cf., apêndice n. 16] voltados para a formação ética e cidadã sinalizados pela maioria dos respondentes 40%, deles 18(dezoito) respondentes - 31%, não identificaram a existência deles. No entanto, a realidade identificada na pesquisa não confirma esse dado levantado. Quanto à relação existente entre direção-alunos-funcionários-professores, 46(quarenta e seis) alunos-79,3% caracterizaram como boas, confirmadas no depoimento dos professores e funcionários, [cf., tabela n. 12 - professores e tabela n. 18 - funcionários]. Apesar de alguns desencontros detectados nos inquéritos, o clima instalado na escola é de convivência, de cordialidade, de respeito e de participação, haja vista, as atividades culturais desenvolvidas [cf., apêndice n. 16] daí, os resultados, nesse segmento, apontarem para a possível existência da cultura “integradora”, com os artefactos da “participação ativa, convergente, informal e direta”.

4.4 - CIEP A - Resgatando a história mediante a uma cultura reedificada

4.4.1 – Professores

Os professores, em sua maioria, pontuaram positivamente a questão da descentralização e consequentes benefícios, porém argumentaram que poderia ser melhor, indicam a transparência utilizada pela direção em suas ações, principalmente as que se relacionam ao uso das verbas específicas. Este comportamento provoca a adesão dos

professores a participarem na construção do projeto político pedagógico apesar das críticas feitas pelo grupo à SEEDUC/RJ reveladas no questionamento “ordens recebidas”.

Em histórias oficiais [cf., cap. IV, 3.1] detalho a magnitude dos espaços físicos [cf., apêndice n. 17.1] que facilita a integração e a convivência referendada nos depoimentos dos professores. Eles indicam a participação dos pais nas reuniões, correlacionada a excelente articulação mantida com a comunidade por meio dos inúmeros projetos, envolvendo não só alunos, mas também a comunidade do entorno. [cf., entrevista animador cultural].

Quanto à autonomia, 17 (dezesete) professores responderam afirmativamente, com ressalvas ao órgão central e se posicionaram em relação a postura da direção que lhes propicia liberdade de decisão nos projetos e nas trocas constantes existentes, a amenizar a inquisição imposta pela SEEDUC/RJ.

As relações da direção com os demais setores, especificamente no segmento dos professores, são baseadas no diálogo e no consenso do que é melhor para o grupo. Posição essa confirmada por 17(dezesete) professores [cf., tabela n.11]. A cultura transparente nos depoimentos e no modo de agir me indiciam pistas para concebê-la como diferenciadora, apesar da presença do pensamento individualista entre 03(três) professores a não comungar com as propostas da coletividade. Ressalto o empenhamento da direção no sentido de tornar os atos burocráticos existentes o mais acessível, decorrente das crescentes solicitações do órgão central. Esta postura vai ao encontro da proposta de Santos Guerra (2002, p.158) ao classificá-la como “tarefa pedagogicamente rica - favorecer um clima positivo”.

Face ao exposto, as análises me conduzem a hipótese de dois tipos de cultura, coexistindo no mesmo espaço escolar: a “cultura integradora e a cultura diferenciadora”, planificadas nos comportamento ora de consenso, ora dissenso transparecendo uma participação ativa, mas ao mesmo tempo questionadora. Aceitação das normas, mas adequando-as a sua realidade que Lima denominou de “infidelidades normativas”.

4.4.2-Funcionários

Este CIEP, no momento dos inquéritos, se encontrava com problemas em relação aos funcionários para dar conta de todas as tarefas, dos 32(trinta e dois) funcionários iniciais em horário parcial de trabalho, foram reduzidos para 10(dez) em horário integral e 5 (cinco) fizeram parte do universo da pesquisa. Estes não se encontravam, em um

momento confortável, com disponibilidade em face às muitas tarefas a serem executadas, o que de certa forma dificultou o andamento da pesquisa. No entanto, apesar do clima de insatisfação reinante, os respondentes apontaram a possibilidade de se colocarem como também com a existência de espaços para reivindicações. O diálogo é uma constante por parte da direção [cf., tabela n.16]. A insatisfação existente é de ordem trabalhista [cf., tabela n.14-regime de trabalho]. Quando inquiridos em relação à prestação de contas, foram quase unânimes no tocante a existência da prática e a transparência dela [cf., entrevista animador cultural].

Quanto à participação, no planejamento anual, houve discordâncias e apenas 02(dois) afirmaram participar, mas “só escutam” [cf., quadro n. 21] e “não expressam opiniões,” 01 (um) não participa e 02(dois) às vezes seguidos do argumento “quando tenho tempo”. [transcritos dos inquéritos]

4.4.3 - Alunos

Os alunos, em seus depoimentos, apresentaram uma postura divergente a ser detalhada nas análises seguintes: 109(cento e nove) respondentes com 70,3% sinalizaram que o grêmio não gerou benefícios práticos no cotidiano, inclusive uma dos depoimentos destacou no [cf., quadro n.22], “fachada-desinformação” Insatisfação também manifestada no quesito “colocar ideias e fazer valer direitos”, quando 63(sessenta e três) alunos-40.6% se pronunciaram negativamente, apesar de 92 (noventa e dois)alunos-59,4% pontuarem positivamente [cf., gráfico n.20. tabela n.27]. As avaliações, identicamente às demais escolas pesquisadas, estão atreladas às formas tradicionais (provas e testes),logo os respondentes, em um quantitativo mais expressivo, indicaram a maior possibilidade do trabalho de grupo.

Quanto à participação nas reuniões da AAE, levanto a hipótese da necessidade de maior circulação das informações para o público-alvo: alunos do ensino médio [cf., gráfico n.23-tabela n.31]. Este posicionamento contraria o depoimento dos professores, dos funcionários. O animador cultural, em sua entrevista, sinaliza a lisura e a transparência da prestação de contas [cf., entrevista].

Os projetos desenvolvidos [cf., apêndice n.17] constatados, no cotidiano, revelaram um teor ético de cidadania, entendido e ratificado por 99(noventa e nove) alunos - 63,9%; em contrapartida, 56(cinquenta e seis) alunos - 36,1%, não identificaram essa prática não confirmada no depoimento do animador [cf., entrevista].

Quanto à relação entre os pares, 96(noventa e seis) alunos-61,9% afirmaram ser boa, se contrapondo a 41(quarenta e um) alunos-26,4% que se posicionaram contrários e queixaram-se nos depoimentos do tratamento dado a eles por funcionários “falta de respeito, ignorância, mal educado” [transcrito dos inquéritos]. Esta questão sem dúvida é reflexo da situação trabalhista que os funcionários estão vivendo, no momento, já comentada anteriormente no segmento – funcionários.

Espaços de convivência são identificados por 120 (cento e vinte) alunos – 77,4%, praticamente a maioria, como bons e ótimos. Cabe esclarecer que o CIEP possui espaço privilegiado [cf., histórias oficiais. cap. IV.4.1), já sinalizado, a proporcionar bem-estar nas dependências [cf., apêndice n.17.1.2].

Projetos que incentivem a formação da cidadania não foram bem identificados pelos alunos, 67 (sessenta e sete) alunos - 43,2% responderam negativamente, no entanto a escola participa de projetos com verbas específicas como “jovens de futuro” [cf., apêndice n.17] e outros já citados, me induz ao pensamento da não reflexão, no momento das respostas. Articulação escola-comunidade, no olhar dos alunos, precisa melhorar uma vez que 85(oitenta e cinco) alunos - 54,8% sinalizaram positivamente e 70(setenta) alunos - 45,2% negativamente. Cito Santos Guerra (2002, p.55) quando destaca a comunicação como elemento chave no espaço escolar: “a importância da comunicação é decisiva no âmbito da educação. [...] Diria que a aprendizagem significativa da escola ocorre na comunicação, ou é a própria comunicação”.

Neste segmento, a cultura instituída parece oscilar entre a “diferenciadora e a fragmentadora”, tendo em vista o dissenso existente, formando subgrupos, ora numa postura divergente, ora numa atitude de passividade, características elencadas por Lima na “tipologia da participação” que se tornam importantes neste universo diverso e próprio.

4.5-CIEP B - História de lutas sociais: uma cultura de conquistas - prática comunitária

4.5.1-Professores

A expressividade dos 21(vinte e um) professores se fez presente ,quando se posicionaram favoráveis à descentralização de recursos, por trazer benefícios concretos às escolas, haja vista, as perfeitas condições estruturais. [cf., apêndice, n. 18.1]. Os professores foram quase unânimes em relação à participação espontânea no projeto político pedagógico, apenas 01(um) professor a classificou como obrigatória.

A maioria dos respondentes, 25(vinte e cinco) professores, afirma a existência de espaços de convivência para os diversos atores. Quanto à participação dos pais, o grupo se dividiu igualmente: 15(quinze) professores não consideram efetiva a participação dos pais, nas reuniões, e 15 (quinze) divergem dessa colocação. Este posicionamento me encaminha às pistas para caracterizar a cultura organizacional como “diferenciadora”, assente na formação de subgrupos. Concordam em relação ao convívio interpessoal estruturado na convivência democrática, no entanto quanto ao quesito autonomia, as respostas convergem com respostas dadas nas demais escolas pesquisadas, ou seja, ”visão metodológica”, os atores identificam liberdade na realização dos projetos interdisciplinares e citam os espaços privilegiados existentes. [cf., apêndice n. 17.1].

As determinações da SEEDUC/RJ na visão de 26 (vinte e seis) professores são repassadas, tendo o diálogo como base, porém 06(seis) professores não comungam com este pensamento. Houve unanimidade quanto à existência do convívio democrático, não identificando barreiras, como também articulação da escola com a comunidade, referendada por meio dos projetos existentes [cf., apêndice n.17]. As relações vivenciadas entre os atores apresentam características que ratificam o pensar inicial da possível.

[...] perspectiva diferenciadora [...] viabiliza o papel activo e determinante dos diferentes grupos profissionais na negociação dos significados, valores normas, estruturadores da organização (Tôrres, 2004, p.165).

4.5.2 - Funcionários

Ao introduzir as análises deste segmento, retomo a justificativa apresentada [cf., tabela n. 15 - Regime de trabalho] da existência, no quadro de funcionários, de um número significativo – 10(dez) contratados de firma prestadora de serviço ao Governo do Estado e apenas 05(cinco) estatutários, ou seja, com vínculo empregatício estável, dado significativo a me possibilitar melhor compreensão das posturas resistentes em relação à escola.

Quanto a ter oportunidade de opinar e valer seus direitos, 10 (dez) funcionários concordaram; no entanto 07(sete) deles responderam negativamente e o mesmo número se repete em relação às determinações repassadas pela direção do órgão central SEEDUC/RJ.

No âmbito das relações-espços de convivência, o quadro se reverte e apenas 2 (dois) são contrários à premissa levantada, posição também bem próxima da efetivação de articulação escola-comunidade e da relação entre os atores do cenário, o que me permite levantar a hipótese da existência de subgrupos com “perspectivas diferenciadas” (contratados/ estatutários).

O acesso à prestação de contas, no segmento dos funcionários, [cf., tabela n.20] configura a divisão do grupo, ou seja, com 09(nove) respondentes acenando que sim e 08(oito) que não. Esta divisão permanece presente em relação à participação no planejamento, assim exposto: 06(seis) - não e 05(cinco) - às vezes, complementada com a expressão “só escutando” [cf., tabela n.23]. Este clima de insatisfação me remete ao quadro da tipologia das respostas às pressões institucionais, presentes na teoria neo-institucional assim sintetizada por Sá (2011, p. 181): “isomorfismo institucional-coercitivo respostas infidelidade institucional-tática ofensiva/desafiante”. Este quadro fornece indícios para conceber a presença de uma cultura na “perspectiva fragmentadora”, com formas de “participação reservada, passiva, divergente e formal”.

4.5.3 – Alunos

A criação do grêmio não alcançou níveis satisfatórios para o grupo, há dados que comprovam esta insatisfação: 70(setenta) alunos - 53,4% são favoráveis e 61(sessenta e um) alunos - 46,6% não favoráveis, demonstrando desconhecimento da relevância da existência do grêmio na escola. Em contrapartida, o grupo foi bem expressivo: 102(cento e dois) alunos - 77,9% pontuaram o sim, em relação a colocar suas ideias e fazer valer seus direitos [cf., entrevista do animador cultural]. A avaliação foi apontada, pelos alunos, atrelada à provas e testes, no entanto, confirmam a realização de trabalhos em grupo e manifestaram gostar mais desta metodologia.

Quanto à reunião da AAE [Associação de Apoio à Escola], o grupo novamente se divide: 68(sessenta e oito) sinalizam conhecer e serem convidados, 48(quarenta e oito) são categóricos com o não e 15(quinze) desconhecem esta prática. Constatou-se por meio dos respondentes e das observações *in lócus* a implementação de projetos que desenvolviam a reflexão a respeito dos conceitos de ética e da cidadania com 111(cento e onze) alunos acenando positivamente - 84,7% [cf., tabela n.31]. Projetos desenvolvidos, no cotidiano, por professores e animadores culturais nos espaços de convivência [cf., apêndice n.18.1], e confirmado por 129(cento e vinte e nove) alunos - 98,5% [cf., tabela n.32]. Comprova essa análise no depoimento do animador cultural, exemplificado nos projetos “eu leio, tu lê” [cf., entrevista].

Aprendem-se das análises que os protagonistas principais da escola são os alunos, quando questionam e reivindicam direitos. A direção aliada ao grupo gestor e à animação cultural procura atender aos questionamentos e propiciar os fazeres significativos, tendo em

vista ser o espaço privilegiado e a arquitetura do CIEP proporcionar este fazer. Neste cenário, conjugando a participação ativa e os embates próprios, parece configurar a existência de uma cultura na “perspectiva diferenciadora”.

Nesta complexidade de analisar a cultura instalada no interior das escolas e, interligar os fios com as categorias, dou início ao trançamento da rede.

Capítulo Sexto

Tecendo a rede

Apresento as considerações acerca das categorias estabelecidas pelo estudo em três blocos, a saber: (1) participação; (2) poder e autoridade; (3) autonomia. Teço um preâmbulo, com observações gerais como referenciais comuns a todas as escolas para, logo a seguir, traçar os comentários das categorias, por cada escola sob o foco das lentes culturais, as suas perspectivas, a tipologia da participação, e demais contribuições, já aventadas no capítulo anterior. Detectei, mediante aos dados empíricos, no grupo das cinco unidades escolares pesquisadas. Neste estudo, existem consensos, dissensos, autoridade, autoritarismo, participação dos diferentes tipos, autonomia relativa, decretada e em fase de construção, e aproveito para registrar os embates no cotidiano, entre acertos e erros, eles paulatinamente possibilitam criar condições de mudanças.

A proposta deste estudo teve como objetivo central investigar as relações que ocorrem no cenário escolar, tendo como enquadramento teórico de análise o modelo cultural e suas perspectivas “integradora”, diferenciadora e fragmentadora (Tôrres, 2004) apoiada na "tipologia da participação" (Lima, 1992), não eximindo de outras contribuições teóricas estudadas no capítulo III relevantes ao estudo em questão, e o cotidiano como pano de fundo.

Para tanto, me ancorarei em (Penin, 1989, p.13), argumentando que “Luckás introduziu o termo cotidiano, mas foi Lefebvre (1961) o primeiro autor a fazer da vida cotidiana objeto de uma reflexão filosófica e sistemática”. Neste enfoque, procuro dar à pesquisa um tratamento analítico e interpretativo, de acordo com sua natureza cíclica, dinâmica, construída e reconstruída nos embates do cotidiano.

Os dados recolhidos foram analisados à luz do enquadramento teórico da concepção da escola como uma organização social e no dizer de Lima (2003, p.7) “[...] um processo complexo, mas também muito estimulante”. Sem dúvida a expressão “muito estimulante” traduz a riqueza das relações existentes no cenário escolar que os dados oficiais não são capazes de desnudar, sendo necessário o olhar do pesquisador para buscar retratar as facetas ocultas no discurso, despojando-se de ideias pré-concebidas inerentes as nossas vivências. Ao retratar a realidade, Santos Guerra (2002, p.95) se pronuncia:

"é imprescindível mergulhar no contexto organizativo para conhecer a trama do que nele acontece, para conhecer o que se sucede será preciso ultrapassar a camada superficial dos factos á procura do significado das acções dos discursos e das atitudes. E serão protagonistas da acção que trarão as explicações e as interpretações do que se passa na escola".

Neste sentido e de posse do instrumental de pesquisa (inquéritos realizados com professores, com alunos e com funcionários, entrevistas com diretores e com animadores culturais, anotações feitas nas reuniões e nos encontros - dos quais participei, fotos realizadas nos locais escolhidos para a pesquisa) -, foi possível desvelar as categorias de estudo “poder, autoridade, autonomia participação” contidas na dinâmica das escolas presentes, ora de forma clara, ora subentendida nos discursos declarados e na forma de condução das atividades de forma autoritária ou num contexto de liberdade. Todo o trabalho me direcionou a compreensão das organizações como as define Silva (2011, p.59) “configurações híbridas” e, de acordo com Lima (1998, p.587), com enfoque “pluriparadigmático”.

Procurei metodologicamente criar blocos com núcleos de sentido, ao procurar

traçar um paralelo entre as cinco instituições a respeito das indagações que nortearam o presente estudo, anunciando muitas similitudes e algumas diferenças, o que de certa forma já era esperado por fazerem parte do sistema estadual com padrões definidos em relação à organização interna.

Neste sentido, passo a seguir a apresentar as considerações acerca das categorias estabelecidas pelo estudo em três blocos, a saber: (1) participação; (2) poder e autoridade; (3) autonomia. Apresento um preâmbulo, com observações gerais que são referenciais comuns a todas as escolas para, logo a seguir, traçar os comentários das categorias, por cada escola.

Conforme dito anteriormente, o estudo que ora se apresenta parte dos pressupostos de pesquisa qualitativa, como um estudo multicaso, sem a pretensão primeira de comparar os dados construídos, mas de forma a interpretar, com o rigor necessário e à luz do enquadramento teórico do “modelo cultural e da tipologia da participação” os achados com os atores no campo de trabalho. Assim, após breves considerações de maneira geral, passo a uma análise mais particularizada das categorias, levando em conta as escolas em questão.

1. Bloco 1

1.1- Participação

De forma geral, as escolas analisadas parecem estar democratizadas, ao oportunizar participação aos atores que convivem nesse cenário, considerando os objetivos traçados no projeto político pedagógico como fruto do consenso de todos os atores sujeitos da pesquisa e do compromisso assumido. Esta comunhão ficou expressa nos depoimentos analisados, identificados nos depoimentos da participação espontânea, ditas na maioria dos professores, expressadas também por funcionários e alunos, assim como no depoimento dos animadores culturais [cf., entrevista]. Em se tratando de escolas que se encontram sob a égide do governo Estadual, suas normas e padronização de funcionamento obedecem à instância superior comum a todas.

No entanto, percebi diferenciações na condução das atribuições, ou seja, na divisão de trabalho e acesso que vão ao encontro da cultura existente e os estudos de (Torres, 2004, p.163) me possibilitou maiores esclarecimentos:

“[...] as diferentes organizações passam a revelar diferentes facetas da sua cultura podendo mesmo coexistir num mesmo contexto educativo organizativo formas consensuais, diferenciadoras ou fragmentadoras, com ou sem predominância uma sobre as outras”.

Esta realidade foi constatada à medida que li os projetos pedagógicos e as normas de convivência traçadas internamente entre direção, professores e alunos. Nas cinco instituições analisadas, detectei ora atitudes consensuais, ora conflitos expressados na análise do fazer quotidiano baseados na submissão ou na relação democrática. Por um lado, os professores encampam a relação como democrática; por outro, os funcionários não comungam com este pensar por não terem chances de colocar suas ideias e, por sua vez, os alunos não identificaram a criação do grêmio como espaço de participação muito acentuado na Escola Regular B e no CIEP A.

Numa primeira análise, tanto no segmento professores, como no dos funcionários e no dos alunos a “participação decretada”, se faz presente por meio das rotinas e regulamentações das cinco instituições. O tipo de participação identificado no compósito das unidades escolares do estudo, no dizer de Lima (2003, p.77), é a “reservada, que se situa teoricamente entre participação ativa e participação passiva”. À luz do modelo cultural, tomando por base os dados referenciados, me pareceu ficar evidenciada a forma predominantemente da "perspectiva diferenciadora”.

2. Bloco 2

2.1 - Autoridade e poder

Autoridade e poder são dois polos antagônicos conseqüentemente não podem ser analisados individualmente, e sim, no conjunto de medidas que são impostas ou dialogadas no quotidiano. No cômputo das análises, encontrei alguns dissensos próprios de espaços institucionais e, no caso das escolas, sob a ótica da ambigüidade, me apresenta um olhar diferenciado da burocracia existente. A este respeito Lima (2003, p.46) aponta “[...] a escola não será exclusivamente burocrática ou anárquica, mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A esse fenômeno chamaremos díptico da escola como organização”.

Estes “fenômenos dípticos” transparecem nas formas de avaliação predominantes, mediante a prática de “provas e testes”. Entendo que as próprias estruturas escolares, enquanto unidades organizadas, burocratizadas, segmentadas e gradeadas são determinantes na forma de condução dos processos pedagógicos e deste modo não dão

margem a muita criatividade.

No entanto, este processo é revertido no momento em que os professores transgridem as normas instituintes e, no dizer de Lima (2003) praticam as “infidelidades”, estabelecendo espaços de criação e recriação por meio dos projetos nomeados, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. Neste sentido, os cenários estudados são dotados de dinamicidade e os atores, na sua maioria, se sentem compromissados com a qualidade do processo pedagógico mesmo quando se dizem contra o sistema que privilegia o produto final, ou seja, resultados ótimos, visando atender às políticas internacionais na lógica produtivista que Estevão (1998, p.211) denominou como:

“imagem de mercado que concebe a organização como um instrumento de identificação de tendências ou desejos da sua clientela atual e potencial e da sua satisfação. [...] surgindo então a estrutura organizacional como construída principalmente em função de sua estratégia. A racionalidade imperante portanto econômica, mobilizada em função da seleção dos melhores meios para a obtenção das metas pré-definidas, dentro da lógica custo-benefício.”

Ao confrontar os dados em relação ao autoritarismo, definido por Buarque de Holanda (1996, p.204) como “impor-se pela autoridade, despótico, impetuoso dominador, arrogante”, encontro discordâncias nos segmentos pesquisados, professores, alunos e funcionários, o que considero saudável, partindo dos princípios a reger a prática democrática.

O teatrólogo brasileiro Nelson Rodrigues⁶⁴, afirma “toda unanimidade é burra”. Este é um princípio a me remeter ao entendimento da necessidade dos dissensos para o crescimento do grupo e, em consequência, para a melhoria do processo. O conflito, portanto não deve ser tomado como fator desestabilizador de escola. É precisamente este conflito que dará o movimento, a dinâmica real na busca de novos fazeres, importando o saber conviver com a diversidade de pensamentos, possibilitando uma unidade dialética imprescindível nas relações de convivência quotidiana.

Quando os inqueridos dizem “não ter chances de colocar suas ideias”, indica uma forma de autoritarismo, muitos alunos se pronunciaram com a expressão “não ter chances”, e que o grêmio não trouxe mudanças significativas na rotina escolar e que, por sua vez, os funcionários nas reuniões “escutam”. No entanto, na análise geral dos depoimentos dos professores surgem diferentes e eles afirmam haver espaços de fala e participação nos

⁶⁴ Nelson Falcão Rodrigues (Recife, 23 de agosto de 1912 — Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 1980) foi um importante dramaturgo, jornalista e escritor brasileiro, tido como o mais influente dramaturgo do Brasil. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Nelson_Rodrigues>. Acesso 20 fev 2012.

encontros, quer sejam festivos ou pedagógicos e apesar da SEEDUC/RJ não comungar com os princípios do direito, a escola por meio das direções procura amenizar os impactos negativos que as medidas impositivas e burocráticas causam no cotidiano.

3. Bloco 3

3.1. Autonomia

As escolas como sistemas e, em meu estudo, público estadual, estão rigorosamente atreladas aos decretos, às portarias e às normatizações estabelecidas pelo poder central que não possibilita muita margem de autonomia, a que Lima (2003, p.104) denominou.

“autonomia relativa e o seu reconhecimento não exige que se conceba a organização escolar como um todo reificado orgânico, que como um todo se comporta ,sendo mais compatível com visões dialéticas sobre os processos de estruturação das interações sociais, em distintos contextos de acção”.

Os atores dentro das suas realidades e “contextos de acção” procuram traçar desvios sem ultrapassar os limites legais. Esta hipótese levantada dos “desvios” foi observada nos depoimentos das cinco instituições pesquisadas, principalmente no segmento dos professores ressaltado por Lima (2003, p.94):

“[...] os actores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não jogam apenas um jogo com regras dadas a priori, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente às regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras”.

Construir novas regras torna o espaço escolar rico, dinâmico, participativo comprometendo todos os atores com os processos de decisão quer sejam pedagógicos, quer sejam financeiros. Nesta ótica, os atores professores, os alunos e os funcionários foram inquiridos, observados, entrevistados nos campos da pesquisa, no sentido de levantar argumentos para validar ou não as hipóteses da existência da autonomia no cotidiano.

Ficou clarificado nas entrevistas dos diretores e nos documentos existentes nos arquivos aos quais tive acesso que os procedimentos em relação à prestação de contas são idênticos em todas as escolas, obedecendo aos aspectos burocrático-organizacionais. Motta (1981, p.54) se posiciona a respeito, ao fazer a observação de que é “trabalho contínuo e sutil da conservação da estrutura do poder e da desigualdade social” perpetua cada vez mais o *status quo* das classes sociais dominantes com o discurso neoliberal de igualdade de classes.

Constatei também que o conceito de autonomia ainda precisa ser trabalhado com todos os atores no cenário escolar, face aos depoimentos nos inquéritos ao comprovar esta premissa. Autonomia ficou muito atrelada às questões pedagógicas, quando seu caráter é muito mais amplo e Gadotti (1997, p.35) evidencia: “[...] é uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar”. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade. A interiorização deste preceito não foi sentida e confirmada nos depoimentos, só ocorreu quando se tratava exclusivamente da questão prática advinda da descentralização de recursos com “melhoras visíveis”. Apresento a seguir uma análise mais particularizada das categorias, algumas singularidades são determinantes na configuração do cenário.

4. Singularidades determinantes na configuração do cenário

4.1-Escola Regular A

4.1.1- Objetivos Gerais (extraídos do projeto político pedagógico, pp.10-11)

Tornar hábil a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio ⁶⁵ , em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ⁶⁶ e os Parâmetros Curriculares Nacionais ⁶⁷ .
Integrar as diferentes ações dentro da escola, garantindo práticas transformadoras.
Organizar as necessidades evidenciadas, a fim de garantir um trabalho que atenda a transformação da realidade existente.
Estimular a leitura crítica da realidade apresentada, favorecendo a transformação do meio.
Levar a Comunidade Escolar à conscientização para prática efetiva da cidadania, através de ações conscientes, críticas, solidárias e participativas na sociedade onde vivemos e convivemos.

Ficou evidenciada nos depoimentos dos professores a preocupação com a formação crítica dos alunos e a escola procura compartilhar o poder nas reuniões pedagógicas. Daí existir coerência das propostas apresentadas no projeto pedagógico com a prática pedagógica administrativa cotidiana, o que parece favorecer a oportunidade do exercício da autonomia, retratada na identidade da Unidade Escolar.

Ao longo do ano, a escola realiza encontros que oportunizam o diálogo e a

⁶⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Documento norteador da organização curricular e a proposta pedagógica a nível nacional. Está dividida em três grandes eixos: linguagem, código e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias.

⁶⁶ LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionada em 20 de dezembro de 1996 sob o nº 9394/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro em homenagem ao seu grande incentivador.

⁶⁷ PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento norteador das disciplinas e conteúdos a serem trabalhados em todo o território Nacional em nível do Ensino Fundamental.

participação, não só dos professores, mas também dos alunos mediante aos vários projetos interdisciplinares desenvolvidos, a saber; “Brasil mostra sua cara”, “Consciência Negra”, “Eleições”, “Grandes personalidades do Estado do Rio de Janeiro” [transcrita dos inquiridos]. Esta escola apresenta um número pequeno, mas representativo de posição contrária, em alguns indicadores, demonstrando sua insatisfação com o sistema, porém estes respondentes partilham a existência de espaços de convivência e a autoridade/hierarquia existe de forma desejável.

Esta observação se refere ao órgão regulador SEEDUC/RJ pois em muitas situações age de forma ditatorial e, no dizer do professor, “as direções se sentem constrangidas, mas são obrigadas a cumprir”, [transcrita dos inquiridos], me remete ao entendimento de por mais evoluído ser o sistema, ainda estamos atrelados ao modelo burocrático de Weber (1979, pp.229-232) com “[...] normas e regulamento, baseados em documentos escritos uniformidade regras, eficiência [...]”.

Os dados da pesquisa empírica ora apresentada me apontam a existência de mecanismos utilizados pelos professores intitulados por Sá (2001, p.181), “isomórficos” ao assumirem uma posição desafiante quando expressaram haver “autonomia só no papel”. [transcrito dos inquiridos]. Porém ao cruzar os dados relacionados à direção, à animação e ao professor, detecto a “conformidade imitação, convicção negociação” (id., ib, p.181). O animador cultural [cf., entrevista] se pronunciou a respeito dos projetos e citou a continuidade ao especificar o envolvimento da articulação literária com tudo , todo o município e a região da Baixada Fluminense, com alunos ,com professores, com entidades e com a população em geral.

Quanto à autonomia, se evidenciaram os benefícios tanto os financeiros como os pedagógicos advindos com a oportunidade de idealizarem e colocarem em prática as propostas por meio da construção do projeto político pedagógico, válido por 03 (três) anos com os ajustes necessários a cada início do ano. Este procedimento possibilitou maior comprometimento, participação, delegação de tarefas, ou seja, diluição do poder nas mãos do orientador pedagógico e, em consequência, no dizer dos professores, “autonomia, mesmo que seja parcial”. [transcrito dos inquiridos]

O diretor [cf., entrevista] não foi muito pródigo no uso das palavras e se posicionou em relação à prestação de contas: “seguimos as normas da SEEDUC/RJ”. Quanto ao convívio, o mesmo mostrou-se lacônico, indicando que este é “bom”. Sinalizo ser a postura deste diretor de austeridade, o que foi declarado nos depoimentos dos alunos.

Constatei, *in locus*, o planejamento e a implementação de vários projetos referendados pelos alunos e no depoimento da animadora cultural: [cf., entrevista] “Festival de talentos, música e dança”. Quanto aos espaços de convivência, os alunos apontam a sala de leitura, a sala dos professores e o próprio pátio interno com bancos que propiciam esse convívio [cf., apêndice 14.1].

4.1.2 - Participação

A direção apresenta um discurso participativo [cf., entrevista] não muito compartilhado nos depoimentos dos segmentos inquiridos. No entanto, o animador cultural [cf., entrevista] acena para um processo participativo em suas atividades, inclusive com projetos que extrapolam os muros da escola: poesia com adesão de um grupo de alunos representando a escola em eventos culturais. Comungo com Lima (2003, p.79) ao enquadrar esse procedimento como “participação convergente que é orientada no sentido de realizar objetivos formais em vigor nas organizações, reconhecidos e tomados como referências normativas pelos actores participantes”.

No entanto, ao partir do entendimento de ser no espaço a oportunidade de coabitar dinâmicas diferenciadas, e de posse das observações registradas no diário de campo, destaco a presença, também, da “participação divergente” (Lima, 2003) que parece caracterizar a existência do “modelo cultural na perspectiva diferenciadora” Ressalto que em determinados depoimentos se apresentou “fragmentadora”.

4.1.3 - Autoridade e Poder

O discurso da direção é de relações horizontais e sua grande preocupação é não causar constrangimentos a nenhum dos segmentos existentes na escola, inclusive cita a comunidade. Confirmando esse pensamento, o animador cultural [cf., entrevista] se posicionou a respeito das relações como de “perseverança e respeito mútuo”. Há consenso do grupo de professores em relação à liberdade de expressão, ao colocar ideias. Este clima reinante remete atribuir estes fatos ao “clima de tipo participativo de caráter consultivo”, ao qual, Brunet (1996, p.131) define.

“[...] a direção tem confiança nos professores; a elaboração das políticas e das decisões é feita no topo, mas é permitida uma participação a diversos níveis organizacionais. A comunicação é do tipo descendente. As recompensas, os castigos ocasionais e a participação são utilizados para motivar os professores. Há uma quantidade moderada de intersecções, muitas vezes com um nível de confiança bastante elevado [...]”

Cabe pontuar uma peculiaridade da escola: a de não possuir uma comunidade própria, pois seus alunos são oriundos de vários bairros próximos que procuram a matrícula na escola devido a sua localização geográfica próxima da sede do município, no qual se concentra o comércio [local de trabalho], e os alunos, na sua maioria são trabalhadores, quer seja em horário integral- estudando no curso noturno, quer seja em horário parcial. Este fator é motivo de preocupação dos professores e da direção, uma vez que esta situação atípica não propicia a criação de uma rede de relações estáveis. Portanto levanto a hipótese de ser um indicador desagregador das propostas eleitas pelo grupo no projeto político pedagógico ao transparecer nos inquéritos quando indagados a respeito da participação e reuniões de prestação de contas.

4.1.4 - Autonomia

Em face de especificidade dessa escola, localização geográfica privilegiada para os alunos trabalhadores, explicitada anteriormente, não se comprometem com as questões emergentes da escola e só se limitam a comparecer às aulas e cumprir as obrigações impostas pelo processo pedagógico, ou seja, as avaliações. Esta assertiva é comprovada quando dos depoimentos na forma preponderante de provas e testes à questão de como é avaliado. Tais fatos estabelecem hiatos dentro da unidade entre o discurso dos professores e dos alunos, gerando um quadro diferenciado para análises em relação à autonomia e seus efeitos práticos.

Na ótica dos alunos, o grêmio não ampliou participação e não propiciou autonomia, como também não participam das reuniões da associação, que tem por objetivo dialogar e prestar contas à comunidade interna. Significa dizer o não envolvimento e o alheamento, nas palavras de Lima (2003, p. 89) se confundem em “não participação e participação passiva” e, ainda admite:

“a distinção nem sempre é fácil, devendo ser apoiada pelo exame da extensão, da frequência, da importância atribuída pelos actores e dos significados conferidos à ocorrência de manifestações que contrariam os pressupostos democráticos e participativos de um determinado modelo organizacional vigente”.

Na impossibilidade de comprovação dessa frequência, conforme o autor nos indica, fico com a hipótese do não compromisso, uma vez que os professores, na sua totalidade, manifestaram haver muitas melhorias [cf., apêndice n.14.2]. Elas ocorreram a partir da descentralização de recursos, e do conhecimento da lisura do processo. Porém

reafirmo, uma vez que já me posicionei a respeito da necessidade de maior circulação das informações, atuando como facilitadora ferramenta de integração.

Os aspectos identificados me conduzem a um fazer específico da autonomia decretada, nas palavras de Barroso (1996, p.167-168) “discursos legitimadores das políticas de descentralização e de autonomia das escolas”. A cultura instituída nesse cenário parece se encontrar numa "perspectiva diferenciadora" com os elementos que a caracteriza, principalmente, a participação ativa como motor das divergências de posturas e pensar.

4.2- Escola Regular B

4.2.1- Objetivos Gerais (extraídos do projeto político pedagógico, pp.15-16)

Orientar o alunado para que se tornem cidadãos capazes de construir saberes significativos da realidade sociocultural que os cercam, possibilitando-os a atuar de forma crítica, humanizada e participativa na sociedade contemporânea.
Garantir a participação efetiva da comunidade escolar nas atividades pedagógico/administrativas, através do trabalho interativo, cooperativo e de parcerias, visando a melhoria do rendimento escolar e a formação plena do alunado.
Interagir com a família em situações diversas, visando à formação integral dos nossos educandos.
Promover situações diversas que priorizem o educando, colocando-o na condição de sujeito ativo, participativo, crítico, envolvido com o seu próprio saber e colaborador na construção do saber do outro.
Desenvolver atividades que garantam o bom funcionamento desta Unidade Escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino, zelando pela melhor realização dos objetivos de toda a equipe escolar, posicionando-se como um referencial de qualidade dentro da comunidade e da Rede Estadual de Educação.
Promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos do aluno, considerando-o um ser completo e indivisível, pautando-se nos princípios éticos e morais de igualdade e qualidade, fundamentados nas concepções de educação e aprendizagem de Vygotsky e Paulo Freire.

Da realidade idealizada e a praticada, constato nessa unidade escolar a conformidade institucional (Sá, 2011), ou seja, nos inquéritos analisados 03 professores [cf., gráfico n. 7 – tabela 10] [determinações da secretaria] e 05 professores [cf., gráfico n. 08 - tabela n. 11] constataam barreiras; sinalizaram a insatisfação com o sistema; nas demais não há discrepância aparente. No entanto, em outros momentos da minha estadia na escola, um dos respondentes assim se expressou em uma conversa informal: “o diretor está no cargo há muitos anos e sucessivamente vem se elegendo e no último pleito não teve concorrente”. “Entendo que isso não é democracia, mas não queremos bater de frente, deixa como está” [transcrito dos inquéritos].

A expressão “deixa como está” denota a insatisfação do professor que não quer problemas e muito menos comprometimento e me remete ao mecanismo mimético de Sá (2011) que se enquadra na “conformidade institucional” ou “endoutrinamento

institucional”. Em contrapartida, identifico muitas transgressões a que Lima (1992) denomina “infidelidades normativas”. Cito como exemplo os arranjos dos professores em relação ao cumprimento rígido dos horários e as presenças nos conselhos de classe: ”participação existe, não a desejável, mas chegaremos lá” [transcrito dos inquéritos]. Este depoimento de um professor confirma as posições de consensualidade adotadas nos inquéritos em relação aos aspectos da não existência de autoritarismo por parte da direção e sim, do órgão central e, de acordo com as possibilidades, as tarefas são compartilhadas por meio dos encontros interdisciplinares para construção de projetos. A esse respeito, um professor se expressa: “fortalecimento do grupo” [transcrito dos inquéritos].

Elegem temas geradores tendo como núcleo a questão ambiental, a consciência negra⁶⁸ e “gentileza gera gentileza”⁶⁹, dentre outros. O grupo cita como importante o apoio financeiro que a escola proporciona na execução dos projetos que só foi possível a partir da descentralização de recursos, ou seja, autonomia financeira. Quanto à autonomia pedagógica, em reuniões pedagógicas, observei certa insatisfação em relação às matrizes curriculares impostas sem consulta e a busca desenfreada por resultados ótimos, indo ao encontro da configuração simbólica “contexto industrial [...] relações apoiadas nos resultados e eficácias dos resultados [...]”, descrita por Gomes (1993, pp. 83-84) apoiado nos estudos de Boltansky e Thevenot (1991).

As iniciativas pedagógicas internas refletem as propostas eleitas no projeto pedagógico. O elemento norteador das práticas docentes deixa clara a prioridade da inserção do aluno na sociedade, fazendo-o interagir com diferentes situações, elegendo como princípios a ética e a liberdade de expressão, assim como os interesses locais fundamentados em Vygotsky e Paulo Freire.

Nesta lógica, os projetos, pelo que pude identificar, são pensados pelo corpo docente, levando em consideração os princípios da “Zona Proximal” (Vygotsky, 1993) o diálogo e autonomia do educando (Freire, 1996). Quanto aos espaços da escola, não há separação de hierarquias, o que os tornam socializados, promovendo a coabitação e a convivência de professores, de alunos, de funcionários, da direção e da comunidade, de forma salutar. Apesar de muitos espaços serem adaptados, não identifiquei transtornos

⁶⁸ Em cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08, que preconizam a abordagem da arte e história afro-brasileira e indígena nas escolas e cursos de formação de professores em nível médio e superior, em todo o território brasileiro.

⁶⁹ Profeta Gentileza: José Datrino, mais conhecido como profeta Gentileza (Cafelândia, São Paulo, 11 de abril de 1917 — Mirandópolis, São Paulo, 28 de maio de 1996); foi uma personalidade urbana carioca, espécie de pregador, que se tornou conhecido a partir de 1980 por fazer inscrições peculiares sob um viaduto no Rio de Janeiro, onde andava com uma túnica branca e longa barba. “Gentileza gera gentileza” é sua frase mais conhecida. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Profeta_Gentileza>. Acesso 3 fev. 2012.

impeditivos de boa convivência entre os pares.

4.2.2 – Participação

O diretor tem um discurso de obediência, declarado ao expressar “cumprir as determinações” [cf., entrevista]. Os alunos inquiridos a respeito das oportunidades de colocar ideias e o grêmio como instrumento de democratização demonstraram desempenhos semelhantes nas respostas positivas e negativas e, levanto a hipótese da necessidade de maiores espaços participativos, apesar de apontarem os projetos existentes.

O depoimento da animadora cultural [cf., entrevista] sinaliza liberdade e os professores se sentem envolvidos, tipo de participação que Lima (2003, p.76) caracteriza como “todos empenhados na tentativa de defender certos interesses e impor certas situações”. Transcrevo o depoimento da animadora cultural por ocasião da entrevista quando indagada a respeito de colocar suas ideias e ser respeitada: “a palavra-chave de nossa escola é democracia” [cf., entrevista].

Quanto aos egressos, ela assim se pronunciou: “faz parte da história de vida de muitos de nossa comunidade, gerações de pais, filhos e netos passaram e muitos retornam para nossa escola, pois criam elo muito forte de convivência com a escola, professores e funcionários” [cf., entrevista]. Os respondentes dessa escola elegem como prioridade na elaboração dos projetos, as necessidades mais prementes da comunidade, as quais foram declaradas em outro tópico.

4.2.3 - Autoridade e Poder

É uma escola tradicional, inserida no bairro no qual se goza de respeito da comunidade. A direção deixa transparecer uma postura autoritária, porém seu depoimento não confirma essa hipótese, demonstrando autoridade com respeito, como aponta o diretor: [cf., entrevista] “é um relacionamento de confiança mútua, cumplicidade, com respeito, falas amigáveis e sérias, quando necessário”. O depoimento favorece a leitura da formalidade e do rigor das orientações internas apontados nos depoimentos dos alunos e por uma parcela dos professores.

Os inquéritos realizados com professores, com funcionários e com alunos, no decurso da pesquisa, no compósito total não apontam que o autoritarismo seja a tônica do ambiente. Procurei argumentos para caracterizar o clima reinante ancorando-me na definição de Brunet (1995, p.131):

“o clima é do tipo autoritário-autoritarismo benévolo. A direção tem confiança nos professores; a elaboração das políticas e das decisões gerais é feita no topo, mas por vezes verifica-se alguma delegação de poderes. [...] Embora o processo de controlo esteja sempre centralizado no topo da hierarquia organizacional, verifica-se pontualmente uma participação nos níveis intermediários e inferiores. É possível o desenvolvimento de dinâmicas informais de organização (como por exemplo, grupo de professores), que dificilmente resistem aos objetivos formais da escola. Os aspectos importantes do controlo são delegados de cima para baixo [...]”.

Este clima vai ao encontro do significado de autoridade, legitimada pelo sistema no qual , muitos alunos, por desconhecimento dos mecanismos institucionais, apontaram de forma errônea como abuso de poder, não reafirmado pela totalidade dos professores [cf., gráfico n. 8 - tabela n.11]. Quanto a constatar barreiras ao convívio democrático, na escola e articulação da escola com a comunidade, os professores se posicionaram positivamente. Afirmaram ser as relações interpessoais desejáveis. [cf., gráfico n. 9 – tabela n. 12].

4.2.4. - Autonomia

Apesar da caracterização anterior feita no estudo quanto ao clima autoritário de acordo com o identificado e com a classificação de Brunet (1995, p.131) “clima é do tipo autoritário – autoritarismo benévolo”. Há equilíbrio nos depoimentos em relação aos benefícios da descentralização de recursos com posicionamentos favoráveis a refendar esta prática. No conjunto das análises “autonomia ainda é um sonho” [transcrito dos inquéritos], o grupo demonstra sua insatisfação com o sistema no momento que complementa “só na teoria, não possuo autorização para exercê-la” [transcrito dos inquéritos].

No campo teórico-prático, verifiquei o poder de gerenciar suas próprias verbas ampliou as possibilidades de ação da escola e a direção desta unidade se preocupa com os aspectos físicos e materiais da unidade e até, de certo modo, transpareceu negligenciar alguns aspectos pedagógicos o que gera certa insatisfação por parte dos professores, conforme expresso nos inquéritos. Parafrazeando Santos Guerra (2002) “atividades sem viço pedagógico”.

O ponto forte dessa escola é sua identidade com a comunidade local, as raízes, sua história se confunde com a formação do local sendo referência por sua trajetória. As relações internas são fortalecidas pelo fato dos representantes da comunidade manter contato constante, dialogando com a direção, apresentando sugestões /reivindicações, sendo ouvidos e, na medida das solicitações, atendidos. Esta atitude se opõe à

caracterização da existência de clima autoritário descrito anteriormente.

A leitura feita da postura da direção é de ser altamente política, e encontro argumentos de comprovação da minha hipótese quando da sucessão de reeleições da referida direção em vários mandatos [identificados em atas e declarado por professores]. Autonomia também nessa unidade se caracteriza como “decretada,” como nos traz (Barroso, 1996). Os tipos de participação se imbricam com “participação informal, participação divergente” (Lima, 1992). Quanto à cultura instituída [cf., síntese do cap. V], parece haver a presença do “modelo cultural na perspectiva fragmentadora” (Tôrres, 2004) não deixando de coexistir outros elementos quer sejam “integradores ou diferenciadores”.

4.3 - Escola Rural

4.3.1 – Objetivos Gerais (extraídos do projeto político pedagógico, pp.8-9)

A escola deve criar condições para o acesso à informação, promovendo o debate crítico e a ação transformadora para se relacionar de forma positiva com o processo de transformação da sociedade.
Conscientizar para os valores peculiares regionais e enraizados na cultura de cada um, criando identidade própria.
Conscientizar os alunos para a necessidade de preservação do espaço escolar.
Promover a completa integração entre todos os membros da comunidade escolar, na construção do processo de formação do indivíduo, trabalhar os conteúdos de forma crítica, adequando-os à vivência do alunado, inserindo neles valores éticos e morais.

Esta escola, devido à especificidade da sua localização, se diferencia das demais, ainda, atendendo às séries iniciais do Ensino Fundamental [cf., apêndice n.16.1] e sua localização geográfica privilegia uma relação muito próxima escola e comunidade. Nas análises iniciais constatei o clima de bem-estar dos professores e a cumplicidade da comunidade com a direção e os professores. A estrutura física pequena [cf., apêndice n.16.1] propicia um contato mais humano por meio das relações interpessoais na convivência diária próxima considerada aconchegante pelos atores.

Outro fator é a localização geográfica, por um lado, traz os benefícios das relações, mas por outro, devido à distância da sede do município, faz com que muitos profissionais desistam de atuar na escola pela dificuldade de acesso. [cf., quadro 10 - n. professores e funcionários] apontam o número de GLPs⁷⁰. Tal fato gera desconfortos da direção com a comunidade em face da ausência de profissionais em determinadas

⁷⁰ GLP: Gratificação por lotação prioritária, que traduzindo para o nosso bom português, significa hora extra dos professores do Estado do Rio de Janeiro.

disciplinas, na maioria dos casos, é suprida com os contratos temporários⁷¹, fatores situacionais que interferem na dinâmica organizacional, mas não afetam os princípios básicos elucidados no projeto político pedagógico.

Os projetos e as atividades propostas estão adequados às necessidades e intenções da escola, servindo de instrumentos para a efetivação do Projeto Político Pedagógico (PPP). A comunidade tem como objetivo a conscientização e preservação da cultura local. A elaboração do PPP é feita obedecendo a várias etapas, buscando a participação de todos para realmente obter um documento significativo, envolvido com as ideias e com as propostas do coletivo, sendo reflexo dos objetivos da comunidade, tendo referencial claro e seguro às ações: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.

Nos diversos depoimentos ouvidos e escritos aparecem os problemas que a unidade escolar vem enfrentando e tentam solucionar e estão relacionados diretamente à disciplina, valores socioculturais, consciência política (direitos e deveres), cooperação e participação crítica, o que leva o grupo de docentes educadores a investir na formação dos alunos como cidadãos conscientes, procurando dotá-los de condições para exercer sua cidadania. Daí, elegerem a cidadania como eixo principal do Projeto Político Pedagógico, para responder às questões apresentadas: para quem, para que e como faço isso?

Os professores formaram um grupo de discussões e de reflexões e se reúnem mensalmente, e estão criando um plano de ação para diminuir a distância entre o que “tem” e o que “querem”. Entendem que a criação de projetos é o resultado de uma ação conjunta e não simplesmente um programa de cumprimento de metas exigido pela SEEDUC/RJ e que essa prática é a que vai dar a identidade da escola, um dos objetivos do grupo descrito no projeto político pedagógico.

As respostas dos professores reforçam a caracterização dos espaços das unidades escolares como *loci* de autoridade, participação, poder e autonomia, sendo indispensável ao estudo ora apresentado. Desta forma, pode confrontar os depoimentos dos professores inquiridos com os objetivos contemplados no projeto político pedagógico, o que favoreceu as análises da empiria.

⁷¹ Para suprir a carência de profissionais da educação, o estado abre periodicamente vagas para contrato temporário por tempo determinado.

4.3.2 – Participação

Esta escola se destacou das demais neste quesito, e reafirmo a hipótese já levantada em relação ao espaço geográfico no qual se encontra localizada, como também a própria construção física ao condicionar relações interpessoais próximas e, em consequência, há o diálogo, a liberdade de expressão que Lima (2003, p.77) denomina “participação ativa”. Transcrevo uma das falas da animadora cultural [cf., entrevista] a respeito desta relação: “aqui na escola se tem o que é mais precioso no ser humano: o respeito mútuo”. Neste depoimento encontro argumentos para os andamentos dos trabalhos ocorrerem num clima de tipo participativo-participação de grupo, conforme descrito por Brunet (1995, p.131):

“a direção tem total confiança nos professores. O processo de tomada de decisão está disseminado por toda a organização, sendo muito bem integrada nos diferentes níveis hierárquicos. A comunicação não se faz apenas de forma ascendente e descendente, mas também de forma horizontal. Os professores estão motivados pela participação e pela implicação, pela elaboração de objetivos, pela melhoria dos métodos de trabalho”.

Neste clima a participação torna-se fluida, até mesmo as orientações reguladoras da SEEDUC/RJ.

4.3.3. Autoridade e poder

Destaco, a princípio, o depoimento da Direção [cf., entrevista]:

“opto por uma gestão participativa onde todos têm liberdade de expressão porque entendo que essa é a melhor forma de gerenciar positivamente, e com êxito, as relações humanas e o patrimônio público”.

A resposta foi ratificada nos depoimentos dos segmentos inquiridos, em relação à existência de espaços democráticos, e reafirmada pelas informações da animadora cultural. [cf., entrevista]

“sempre há uma parceria, mas o essencial é o apoio da Direção, pois assim o trabalho fica mais fácil. Através do interesse demonstrado pela direção, sempre procurando saber o que eu preciso para que os projetos desenvolvidos deem certo”.

A análise dos dados me aponta a existência de uma prática diária participativa, dando oportunidade a todos, de vez e voz. Reforça minha tese anunciada anteriormente em relação à localização e espaços físicos. Esta “pouca hierarquização” promovida por seu “tamanho menor” (menos funcionários, menos professores, menos alunos) parece trazer aos atores uma corresponsabilidade na gestão, não imposta, mas sentida pelos atores como

uma “obrigação” de cada um para o sucesso de todos da escola.

No entanto Brunet (1996, p.134) pondera que “as variáveis ecológicas (aspectos físicos e materiais) têm uma relação fraca ou inconsistente com os resultados escolares.” Em nosso estudo a tese de Brunet não vem se alicerçando e o clima organizacional se sedimenta como “clima de tipo participativo, participação de grupo” (ibid., p.131), que leva a crer numa configuração da “cultura na perspectiva integradora”.

4.3.4 – Autonomia

Destaco algumas discordâncias em relação aos aspectos da autonomia que foram analisados separadamente por segmento e me chamaram a atenção, face ao clima participativo reinante na escola.

Funcionários e professores foram consensuais em relação à lisura e transparência da prestação de contas e acentuaram a importância da descentralização de recursos para atender as prioridades da escola. Por outro lado, os alunos se posicionaram em não participar das reuniões. Esta triangulação dos dados me levou a uma investigação mais criteriosa e destaco alguns elementos que talvez possam justificar o ocorrido, tais como: a escola ainda é remanescente com o 1º segmento do ensino fundamental [cf., apêndice n. 16.1, também com alunos do 2º segmento do fundamental, em sua maioria, são menores de idade, não comparecendo a estas reuniões e se desligam das questões burocráticas da escola, por se encontrarem ainda na fase das brincadeiras, próprias das idades.

A direção me pareceu em todos os momentos preocupada com sua prática administrativa na ótica de gerir o patrimônio público numa concepção democrática, ditas em seu depoimento [cf., entrevista]: “a autonomia é uma conquista e é sistematizada a cada ação desenvolvida pela escola, frente aos desafios enfrentados no cotidiano escolar”. Santos Guerra (2002, p.158) classifica essa postura como “pedagogicamente rica [...] implantar o espírito da equipa coeso, favorecer o clima positivo”.

Identifiquei, nesse espaço que, apesar de a autonomia ser decretada (Barroso, 1996), a mesma vem se reestruturando por meio de uma gestão interativa com o ambiente e com as pessoas para ser tornar “construída”, o que no dizer de Barroso (1996, p.167-170), “é o processo de reconstrução dos discursos na prática, a partir do reconhecimento das formas de autonomia que emergem no funcionamento da escola nas estratégias e na ação dos sujeitos”. Ou, seja a corresponsabilidade dos atores com as propostas de mudança que é um dos princípios regentes da autonomia, conforme declarado por Gadotti (1992, p.47)

como “[...] apropriação dos mecanismos instituídos para [...] instituir outra coisa”.

Neste cenário de participação intensa, de coesão e de consenso clarifica reiterar o dito anterior da possível tipificação da cultura existente como "perspectiva integradora”.

4.4. CIEP A

4.4.1 – Objetivos Gerais (extraídos do projeto político pedagógico, pp.5-6)

Interferir na realidade existente na escola, objetivando fazer dela um lugar de prazer para os alunos.
Envolver os alunos no processo de conhecimento, de forma que possam se reconhecer como agentes da sua aprendizagem e do desenvolvimento da comunidade escolar como um todo.
Implementar ações interdisciplinares que promovam co-construção de novos conhecimentos para o corpo docente e discente.
Favorecer a leitura, a interpretação, e a produção oral e escrita tão imprescindíveis na formação da cidadania, tendo como eixo central o projeto <i>Ler para Transformar</i> .

O depoimento do animador cultural⁷² [cf., entrevista] me direciona ao entendimento das ações da unidade escolar coerentes com o declarado no Projeto Político Pedagógico (PPP), declarado: [depoimento do animador] “fazemos reuniões; elas acontecem com temas específicos e as ideias são colocadas e depois os desdobramentos vão acontecendo adequando ao tempo durante o ano. Sabemos que a escola é móvel bastante, as coisas acontecem a todo o momento, adequando da melhor forma possível. Todos têm liberdade de colocar suas ideias e opiniões. O importante é isso, o processo democrático, é válido por isso possibilita a inserção de opiniões o que é valido, enfim vai adequando um com outro, não vira bronca, vira satisfação com as ideias, o quebra-cabeça vai se encaixando e vira qualidade” [cf., entrevista].

A expressão “a escola é móvel” induz aos estudos de Lima (2008) com a definição “organização em ação” e à concepção da escola enquanto espaço político cultural num constante quefazer, movimento dialético. A respeito desse raciocínio encontro no argumento de Tôrres, (2004, pp.164-165-166) que aponta dentro do modelo três visões teórica-perspectivas: a “integradora, a diferenciadora e a fragmentadora”, possibilitando entender melhor o mosaico de ações presentes no cotidiano. Identifiquei nos depoimentos do diretor [cf., entrevista] e do animador cultural [cf., entrevista], também por professores em encontros, a importância atribuída à cultura, respectivamente, nas palavras: “junto com a animação cultural, estamos resgatando a relação com a comunidade”; “a direção permitiu a troca de valores e por entender e respeitar o papel do animador cultural e a participação da cultura dentro da escola” [transcrito dos inquéritos].

⁷² Cf., nota de rodapé n. 51, na qual apresentamos a definição de animador cultural.

Ficou nítida nos depoimentos e nos inquéritos a relação participativa com a comunidade; no entanto encontram barreiras face à heterogeneidade dela, declarada [transcrito dos inquéritos]: “trabalhar numa comunidade escolar tão heterogênea é uma tarefa árdua, devido à dificuldade em construir um sentimento de identidade e respeito pela escola e aos serviços que ela pode oferecer uma vez que pertencem a grupos geograficamente dispersos, daí a escola sofrer com alguns episódios de pichações”.

No entanto, sinalizam que a comunidade local já reconhece o trabalho do coletivo e a cada ano aumentam os números de matrículas de seus filhos; contudo ainda sentem um pouco o preconceito de que os “CIEPs foram feitos para serem escolas marginais”⁷³ [cf., cap.IV. 4 - história oficiais].

O animador cultural, a direção e os professores inquiridos entendem que a interação família e escola e a participação é uma via de mão dupla. Neste sentido, exigem por meio da comunicação frequente, escrita ou por telefone, que os pais participem da vida escolar de seus filhos, não somente observando resultados numéricos demonstrados nos boletins, mas também em reuniões de pais e mestres, assembleias deliberativas, festividades, palestras e outros eventos.

A Coordenação Pedagógica mantém parceria com os professores e oferece nas reuniões de pais (bimestrais) variados temas de interesse comum, além de questões de desempenho escolar, [cf., anexo n. 4-5] apresentação de normas disciplinares [cf., anexo n. 11] e disciplinas do currículo, sistema de promoção e avaliação, [cf., anexo n. 6-7], descrição de projetos da escola, planejamentos quinzenais [cf., anexo n.10]. O atendimento aos pais e responsáveis é tarefa realizada também pela Coordenação de Turno⁷⁴ e, para casos mais específicos pela Coordenação Pedagógica, uma vez que a escola não dispõe de profissionais para a Orientação Educacional.

Constatei em uma das assembleias semestrais que os profissionais da escola utilizam estas reuniões como espaços de discussão das prioridades para o ano, quando são feitas avaliações das atuações e apresentadas às prestações de contas, listagem de fornecedores [cf., anexo n. 8-9] mediante AAE (Associação de Apoio ao Educando), um

⁷³ Ideário existente entre a população do Estado do Rio de Janeiro devido a proposta filosófica e pedagógica dos CIEPS, ser de atendimento integral contando com aulas ditas normais, atividades complementares, refeições, atendimento médico-odontológico e atividades esportivas. Filosofia que foi interpretada por muitos como “escola dos necessitados onde só estudariam os marginalizados”. Segundo alguns críticos este pensar foi semeado pela corrente partidária opositora ao partido PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) implementador dos CIEPS com a finalidade de gerar constrangimentos no seio da população.

⁷⁴ O Coordenador de Turno é o profissional que atua regulando e organizando os turnos escolares, não sendo necessariamente um professor.

dos indicadores de autonomia. Ao indagar, o animador cultural, ratificou: “esta é uma das responsabilidades do corpo de direção da escola para que haja lisura neste processo burocrático. A AAE é a parte que rege o aspecto administrativo da escola” [transcrito dos inquéritos].

O CIEP A - dispõe a seu favor de dependências de excelência, assim como área livre que permite uma liberdade de locomoção e conforto em suas acomodações, amplas e ventiladas. Exemplificando, a biblioteca [cf., apêndice n.17.2] por possuir um acervo de alto nível para atendimento aos alunos, aos professores e à comunidade, aberta diariamente das 8h às 22h e também aos sábados até às 13h. Este dado parece favorecer a relação participativa.

Autonomia, participação, delegação de tarefas da escola também são exercidas na construção dos projetos, referendados no depoimento do animador cultural [cf., entrevista]: “os projetos são discutidos em conjunto, a clientela tem participação, a merendeira tem participação nas atividades, o faxineiro também tem participação, o inspetor de disciplina, o coordenador de turno, o professorado, para que ele possa desenvolver com mais qualidade seu trabalho” [cf., entrevista].

Esta, como as demais unidades, sofre as pressões do sistema burocratizado e com a concepção reinante no momento da eficiência e da demonstração dos índices, e me reporto a Morgan (1986, pp.26): “[...] eficiência, divisão de tarefas, hierarquia e regras [...]”, complementado por Gomes (1993, pp.83-84) quando aponta o “contexto cívico [...] através da eficiência dos resultados [...], privilegiando o mercado de trabalho e os resultados”. Situação que ocorre na unidade de ensino sem separação dos grupos, que podem se basear na cooperação, no consenso, por meio da comunicação ou mesmo da hierarquia.

Transcrevo parte da entrevista do diretor [cf., entrevista] a respeito da GIDE⁷⁵ sobre o IGT – Integrante do Grupo de Trabalho – profissional que atua na vigilância / colaboradora na parte pedagógica infraestrutura. A diretora inquirida cita os pontos críticos em prol da eficácia e da eficiência. Para ela, como “pontos positivos, a presença da GIDE favoreceu o pedagógico, com responsabilidade nas ações, os professores saem da zona de conforto / acomodação, visa resultados; como pontos negativos, a burocracia, excesso de papel solicitado” [cf., entrevista]. Faço à leitura subliminar do depoimento da direção ao

⁷⁵ GIDE – Gestão Integrada da Escola, plano de metas, elaborado e implantado nas unidades escolares públicas estaduais pela SEEDUC/RJ. Disponível em <<http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=secao&idsecao=336&spid=12>>. Acesso 3 fev. 2012.

usar “vigilância”, a expressão vem corroborar com a queixa dos professores em relação ao excesso de solicitações de preenchimento de planilhas originárias da SEEDUC.

4.4.2. Participação

O espaço físico privilegiado, já dito anteriormente, dessa unidade possui possibilidades de circulação e tanto alunos quanto os professores e os funcionários apontam a liberdade de ir e vir nas instalações. A escola promove participação [cf., apêndice n.17.1], mediante às atividades programadas e planejadas no projeto político pedagógico.

Transcrevo o depoimento do animador cultural [cf., entrevista]: “esta escola é especial para a comunidade”. Os depoimentos dos professores, os documentos analisados e as observações *in loco me* direcionaram ao entendimento de existir elos participativos não só internamente, mas também com o entorno, indo ao encontro das primícias filosóficas do idealizador das propostas dos CIEPs [cf., cap. IV - histórias oficiais] ser uma escola democrática, de acolhimento a todos da comunidade. “O depoimento do animador [cf., entrevista] ratifica meu olhar ao afirmar: “constantemente têm ações que procuram dentro de alguns projetos fazer com que eles se aproximem entre eles mais recente” “superação” [cf., entrevista animador]”. “A comunidade vem até a escola e participa das diversas oportunidades oferecidas como oficinas, atividades culturais diversas, literatura [grifos no original]”. “Constantemente temos organizado reuniões para discussão de temas como meio-ambiente, com o alunado como a coleta de óleo que foi super-participativa é uma das ações positivas da escola com a comunidade”. [cf., entrevista]. Neste sentido, Freire (1996, p.305) destaca:

“É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade”.

A diretora [cf., entrevista] ao ocupar recentemente o cargo, assim expressa a importância das relações interpessoais: “o trato com as pessoas, receptividade respeito, acesso à direção aberta literalmente - ‘portas’ [...], quebrando resistências veladas [...]”. Ao longo do tempo conquistei a confiança e ao assumir a direção (passou por um processo seletivo, nova sistemática adotada pela SEEDUC/RJ) prova escrita e entrevista, sendo aprovada, e acredito que ratifiquei a capacidade” [cf., entrevista]. Parece ser o tipo de

participação que Lima (2003, p.79) denominou como “convergente, que é orientada no sentido de realizar os objetivos formais em vigor na organização [...]. Porém, não implica necessariamente que os recursos utilizados e as formas de participação [...] sejam apenas os formalmente previstos [...]”.

Contudo em determinados momentos pude caracterizá-la como “reservada”, a qual Lima (2003, p.77) situa teoricamente entre “a participação activa e participação passiva”. Essa tipificação é tênue e vai depender muito das vivências e do envolvimento dos atores existentes no cenário.

4.4.3 – Autoridade e poder

Busco, no conjunto dos dados, desenhar a prática dessa escola em relação à temática levantada. A direção, profissional experiente, tem um discurso democrático e participativo referendado pelo animador cultural [cf., entrevista]. Nas análises feitas anteriormente, identifiquei alguns pontos de estrangulamento que se iniciam na entrega dos inquéritos. Alguns professores receberam e não devolveram e quando perguntados do retorno se esquivaram na resposta. Em nenhum momento foram hostis, mas não cooperativos, pairava no ar uma insatisfação da qual procurei investigar os motivos.

Naquele dado momento “todos” os professores teriam que preencher uma planilha eletrônica, contendo os dados dos alunos a respeito do aproveitamento, da impontualidade, dados que, segundo eles, já tinham sido feitos anteriormente. Atribuo o descontentamento e a atitude, ao fato descrito.

No entanto, apesar deste desencontro, constatei um clima de respeito e cordialidade entre os atores, e os inquéritos analisados com seus respectivos indicadores comprovam minha hipótes. Os vários projetos de teor social implementados fortalecem esta premissa. Esta unidade, em particular, mantém uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Município, cedendo suas dependências para cursos diversos, pedagógicos e de conscientização social, e em troca recebe vagas para que seus professores e sua comunidade possam estar se atualizando. É uma iniciativa particular da direção demonstrando preocupação com a formação continuada dos professores no próprio local de trabalho, um diferencial dos demais, como também a preocupação com ações sociais de desenvolvimento comunitário, característica que, segundo Santos Guerra (2002, p.158) é “[...] pedagogicamente rica em incentivar o aperfeiçoamento; desenvolver valores; impulsionar o entusiasmo e ajudar a quem precisa”.

O clima existente pode ser caracterizado na ótica de Brunet (1996, p. 131) como “clima do tipo participativo de caráter consultivo, cuja direção tem confiança nos professores; a elaboração das políticas e das decisões gerais é feita no topo, mas é permitida uma participação a diversos níveis organizacionais. A comunicação é do tipo descendente”, que me parece visualizar a cultura existente na “perspectiva diferenciadora”.

4.4.4. Autonomia

Ancoro minhas hipóteses em Brunet (1996, p.131) ao estabelecer o tipo de relação descrita acima como “clima de tipo participativo de caráter consultivo”, descrito em outro bloco que vem ressurgindo nas análises, merecendo ser destacada e reafirmada.

Dou início à caracterização com o depoimento da direção em relação ao processo de autonomia vivido na escola, a partir dele tecer a rede de ligações: “autonomia, sim, tanto no âmbito pedagógico quanto no administrativo. A Secretaria fornece as linhas e a escola decide como fazer. A administração recebe a verba FNDE/PDPE⁷⁶ merenda (fechado) manutenção. Do montante da manutenção se defini bens materiais / bens capitais. Esse percentual é definido pela equipe administrativa, e o que comprar, em assembleia com todos os presentes” [cf., entrevista].

Nos inquéritos dos professores transparece a lisura da direção em relação a esses mecanismos, fato ratificado pelo depoimento do animador cultural quando indagado do processo de prestação de contas: “esta é uma das responsabilidades do corpo de direção da escola para que haja lisura neste processo burocrático; a AAE⁷⁷ é a parte que rege o aspecto administrativo da escola, apresenta respostas para que possam acontecer melhor às coisas, instrumentar a escola para que ela tenha melhor qualidade” [cf., entrevista]. No entanto, o gráfico e os índices analisados [nos segmento dos alunos] desenharam outra realidade e atribuo este dado a fatores tais como: muitos alunos novos no 1º ano do ensino médio oriundos de outras instituições e por isso desconhecem os procedimentos, como também no período em que foi distribuída a pesquisa, não ter ocorrido a reunião da AAE, ser anual; ainda, alunos menores de idade que não são convidados a participarem, e sim, seus pais.

Os fatores acima elencados me possibilitou reverter à leitura negativa que os dados me impeliavam e daí, a importância da leitura qualitativa dos dados quantitativos não

⁷⁶ FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar; PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola (Cf., Segundo capítulo deste estudo).

⁷⁷ AAE – Associação de Apoio ao Educando (Cf., Segundo capítulo deste estudo).

me possibilitavam fazer a distinção.

E nesta caminhada investigativa, me foi possível identificar a autonomia estar ainda alicerçada nos parâmetros exigidos pelo órgão central, portanto "decretada" (Barroso 1996). Cabe lembrar a denominação de Lima (2003, p.112) ao caracterizar esse tipo de situação:

“não são apenas os modelos decretados que influenciam as práticas de gestão; estas práticas são influenciadas por múltiplos factores, objectivos, interesses, circunstâncias, etc, que, por sua vez, não deixam de influenciar o entendimento e até a produção dos modelos decretados. E, assim, as diversas realidades escolares não se transformam automaticamente [...]”.

Os indícios apresentados nos segmentos e nas categorias analisadas me remetem à cultura instalada como “diferenciadora”.

4.5 – CIEP B

4.5.1 – Objetivos Gerais. (extraídos do projeto político pedagógico, p.10)

Conscientizar a comunidade externa para participar das atividades escolares;
Oferecer espaço para realização de atividades de reflexão e ação;
Tornar a U. E. (unidade escolar) polo cultural, criando oportunidades para que todos tenham chances de encontrar caminhos que atendam as expectativas;
Melhorar, continuamente, a qualidade da Educação;
Universalizar o atendimento em todos os níveis de Ensino, garantindo o acesso e a permanência de todos na Escola Pública de qualidade;
Trabalhar os conceitos do PDE ⁷⁸

4.5.2 – Objetivos Específicos (extraídos do projeto político pedagógico, p.11).

Integrar Escola x Comunidade, para que se possa divulgar o trabalho realizado com sucesso e qualidade e garantir a efetiva participação de todos;
Tornar as atividades esportivas parte do cotidiano do estudante, para melhoria de sua qualidade de vida, socialização, desempenho escolar e permanência na escola;
Necessidade do bom gerenciamento de recursos oriundos do poder público e, por conseguinte prestação de contas e transparências;

Esta unidade escolar, tal como a anterior, também possui uma área e acomodações privilegiadas pontuadas nos depoimentos dos professores: “nesse CIEP possuímos vários espaços que propiciam a convivência [cf., apêndice n.18.1] tais como: quadra/biblioteca, sala de vídeo e o próprio pátio”. [transcrito dos inquéritos]. Em decorrência muitos projetos são levados a termo, conforme depoimentos dos alunos. São citados vários projetos Interdisciplinares: “Lendo e relendo o mundo”; Os trovadores; Sarau Literário;

⁷⁸ PDE – Plano de Desenvolvimento Escolar: É uma ferramenta gerencial, utilizada com o propósito de auxiliar a escola a realizar melhor o trabalho. Deixou de ser um programa exclusivo do MEC (Ministério da Educação e Cultura na obtenção de recursos. Hoje, constitui-se em traçar planos de forma que o coletivo da escola otimize as oportunidades, identificando as fraquezas e combatendo-as. Tendo como alvo principal o processo ensino-aprendizagem.

projetos pontuais, de acordo com contexto e as necessidades da escola, tais como: “Combatendo a dengue no cotidiano”, “De olho no vírus”, “Cidadania, responsável - consumo consciente”, “Cuidando da natureza”, “Projeto Mais Educação”, “Melhoria da qualidade da educação”, “Letramento, informática, tênis de mesa, horta escolar, futsal”.

Ao analisar os objetivos com o fazer cotidiano constatei a veracidade das colocações e, a direção [cf., entrevista], em seu depoimento assim se posicionou: “gestão participativa; nosso trabalho, junto à equipe escolar é pautado no respeito mútuo e na democracia”.

Também se evidenciou que o processo de autonomia é discutido não só pelos professores, mas também pelos alunos, e considerei relevante retratar o mural existente na rampa principal a respeito da autonomia [cf., apêndice n.18.2].

Ao atender às diretrizes da SEEDUC/RJ, o CIEP trabalha com o Projeto Autonomia⁷⁹ que nos depoimentos dos professores e posteriormente referendado pelos alunos, “contribui com a qualidade do processo pedagógico”. Neste sentido, não constatei distorções entre o dito e o feito, ou seja, o idealizado e o declarado e destaco: “a construção física do CIEP, por si própria, já é democrática e o grupo que aqui atua persegue os objetivos e luta por melhores condições”; “autonomia não é a desejável, mas persistimos nos sonhos” [transcrito dos inquéritos].

Esta visão ufanista faz parte do ideário dos professores apesar dos salários não serem compatíveis com o valor destes profissionais, acrescido às exigências burocráticas tecnológicas da SEEDUC/RJ. Este comportamento é a tônica e reinante nas escolas. Cabe ressaltar que a localização onde se encontra a unidade escolar é afastada da sede do município com índices de violência e tráfico de drogas, possui no corpo docente e no animador cultural um elo integrador das ações e dinamizador de propostas para minorar a situação. [cf., cap. IV. 4.2].

4.5.3 – Participação

Partindo do princípio filósofo da criação dos CIEPS [cf., cap.IV. 4] esta unidade também mantém acesa a chama democrática, desenvolvendo atividades que propiciem o compartilhar, haja vista, o rol de projetos em benefício da comunidade interna e externa e

⁷⁹ Projeto Autonomia – Projeto de aceleração da aprendizagem para alunos do ensino médio que tenham distorção idade x série. É subsidiado com recursos da SEEDUC/RJ, sendo as aulas de reforço ministradas fora do horário de estudo regular dos alunos.

cito o depoimento do animador cultural assim explicitado: “o projeto ‘Guerreiros do dia-a-dia contra o mosquito’, com visitas diárias, sensibilizando os moradores da necessidade de se precaver e evitar os males da doença, causadas pelo mosquito, acompanhado de panfletos, instrumentos musicais e outros; também no projeto ‘Compostagem’ (reaproveitamento dos resíduos orgânicos na produção de adubo) foram organizadas visitas onde os moradores tiveram a oportunidade de conhecer o projeto, e aplicar em seu dia-a-dia, na confecção de hortas para a sua subsistência” [cf., entrevista].

Também comprovei a existência desta participação por meio do estado de conservação do prédio [cf., apêndice n.18.1] a demonstrar a comunidade se sentir como parte integrante da escola e, para melhor ilustrar, recorro a (Demo 1996, p.82): “participação não é dada é criada, não é dádiva, é reivindicação. Não é concessão é sobrevivência. Participação precisa ser construída, forçada, refeita e recriada”.

Ao comungar com o autor, identifico as palavras de Lima (2003, p.86) quando alerta que “a participação nunca é uma conquista definitiva”. A reflexão de Demo (1996) e Lima (2003) podem ser comprovados no chão da escola por meio dos documentos verificados em arquivo, em relação aos chamamentos que a escola realiza com os alunos “infrequentes”. Inclusive o depoimento do animador comprova ao afirmar: “tenho um dia/horário - 5ª feiras- destinado à visitação na comunidade, pois faço parte do grupo de visitantes do FICAI [Ficha de Acompanhamento de Alunos Infrequentes] e participar das atividades desenvolvidas no interior da escola” [cf., entrevista] Trago também um depoimento da direção [cf., entrevista] neste sentido: “nosso trabalho, junto à equipe escolar é pautado no respeito mútuo e na democracia”. E possivelmente remete a tipologia elencada por Lima (2003, p.80) de “participação praticada através do envolvimento activo dos actores”.

4.5.4 – Autoridade e poder

Início às ponderações com o depoimento da diretora [cf., entrevista] ao exprimir seu trabalho: “praticamos a gestão participativa. Nosso trabalho, junto à equipa escolar é pautado no respeito mútuo e na democracia”. Este discurso, de certa forma, é reafirmado nos segmentos inquiridos quando constatei que os indicativos de concordância com espaços participativos e de convivência são superiores aos que desconhecem ou não participam [cf., gráfico n. 03 - tabela n. 06], como também pela quase totalidade dos alunos [cf., gráfico n.26 - tabela n. 33]. Todos os professores apontam não existir barreiras ao

convívio democrático, assim como os alunos, só encontrando discordâncias no segmento dos funcionários por insatisfação trabalhistas [cf., tabela n. 14].

Professores e funcionários se posicionaram favoráveis à participação no projeto político pedagógico de forma espontânea, são ouvidos em suas reivindicações, e a delegação de tarefas existe no momento em que as atribuições dos trabalhos são feitas nos encontros pedagógicos cada um assume sua parte e procura cumprir o que foi acordado, constatado em reunião [observação em campo].

A animação cultural também nesta unidade faz um trabalho cultural merecendo ser destacado por ser uma comunidade de risco, dita anteriormente, com altos índices de violência, gravidez na adolescência e tráfico de drogas. Neste cenário assustador, a direção consegue realizar um trabalho em parceria com o animador, com os professores e, neste bojo, destaco os professores de educação física na implementação do projeto “esporte é saúde por meio do mesmo, desenvolvem palestras com profissionais da saúde direcionando hábitos saudáveis de vida. Iniciativa que considerei o carro chefe, a atrair não só os alunos, mas também a comunidade do entorno [cf., apêndice n.18.1.2] que tem nas dependências do CIEP seu local de encontro e convivência. Por conta dos fatores socioeconômicos (comunidade de risco), a SEEDUC/RJ em parceria com o MEC, implantou nos finais de semana o projeto intitulado “Escola Aberta”⁸⁰, com profissionais da escola e com agentes comunitários locais a deterem alguma habilidade específica para desenvolver oficinas de artesanato, de marcenaria, de danças, de jogos como capoeira, de artes marciais e outros, de acordo com a necessidade sentida pela direção. As atividades são realizadas das 8h às 17h com todas as refeições incluídas, acompanhamento médico e social se necessário. Este diferencial, das demais unidades pesquisadas, fortalece os laços com a comunidade interna e externa e, nitidamente, se percebe os reflexos dessa ação na conservação do patrimônio [cf., apêndice n.18.2].

Das iniciativas acima descritas e na tomada de decisões internas de controle, as ordens emanadas da SEEDUC/RJ e por mim presenciadas, considerei que o clima organizacional possivelmente se enquadra na concepção de (Brunet, 1996, p.131), qual seja de “tipo participativo de caráter consultivo” e declarada em alguns depoimentos, mas

⁸⁰ O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecida aos estudantes e à população do entorno. Disponível <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16739&Itemid=811>. Acesso 21 fev 2012.

ao observa-la foi confirmado nos inquéritos, a existência da “participação activa”, conforme aponta Lima (2003, p.77).

“envolvimento que são atitudes de empenhamento variável dos actores face às suas possibilidades de participação na organização, em termos de mobilização de recursos e de vontade convocados/empenhados na tentativa de defender certos interesses e de impor certas situações”,

4.5.5. Autonomia

Quanto à autonomia os respondentes, de forma geral, se prendem muito aos aspectos financeiros, esquecendo que autonomia implica em mudança de postura de todos os envolvidos, da direção, dos professores, dos funcionários e dos alunos. Sendo gradativa e exercida em espaços democráticos precisa ser conquistada pelo grupo da escola.

Neste CIEP, encontrei práticas que me levaram à hipótese de margens “relativas de autonomia” (Lima, 2003), desveladas nos projetos bem-sucedidos, em parceria com a comunidade. Ao reportar as atribuições financeiras, encontrei um quadro de desconhecimento de muitos em relação ao teor das reuniões da AAE, quer sejam na visão dos funcionários [cf., gráfico n. 16. tabela n.20] quer sejam na dos alunos [cf., gráfico n.23 - tabela n. 30].

As análises, guiadas pelos inquéritos e observações, direcionaram a motivos idênticos ao detectado em outras unidades: alunos novos no 1º ano do ensino médio; alunos menores que não participam das reuniões e, especificamente nesse CIEP, os alunos do Projeto Autonomia⁸¹ são essencialmente trabalhadores de horário integral e não participam mais diretamente por exclusiva falta de tempo. Tais fatores geraram o percentual de 48% [cf., gráfico n. 23 - tabela, n. 30] que não expressa de forma fidedigna a verdade dos fatos.

A direção é preocupada com a transparência da prestação de contas e, em uma das visitas à instituição, tive acesso à informação, porém esta não estava afixada no mural conforme o indicado, devido ter esgotado o tempo regulamentar que o documento deve permanecer em exposição. No entanto, os professores, nas enquetes, apontaram a transparência das informações. O retrato oficial é de “autonomia decretada”, como aponta Barroso (1996). No entanto as relações instituídas entre os pares estão calcada no diálogo e os atores se envolvem com as questões de forma "ativa" (Lima, 1992).

⁸¹ Parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e a Fundação Roberto Marinho, o projeto visa diminuir a distorção idade-série dos alunos da Educação Básica com idade mínima de 15 anos no Ensino Fundamental e de 17 anos no Ensino Médio. A meta é corrigir o fluxo de 70 mil alunos. Disponível em <<http://www.conexaoaluno.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=1732>>. Acesso 21 fev 2012.

De posse dos indicadores que subsidiaram a pesquisa, foi possível apontar a cultura instalada na escola na perspectiva "diferenciadora" com a presença dos elementos que a caracterizaram como a da tipologia da participação (Lima, 1992, pp.179 -184), "convergente; ativa; informal e direta".

5. Trajetória cotidiana no olhar do pesquisador

“A escola, como instituição que se encaixa nas experiências concretas que configura cada contexto, é formada por pessoas de carne e osso, amalgamadas por diferentes tipos de interesses e tecidas de relações interpessoais que lhe conferem uma fisionomia particular” Santos Guerra (2002, p. 188).

Nestas particularidades sobre as quais desenvolvi o trabalho, procurei unir as variáveis existentes que têm a cultura organizacional como indicador mais presente. Busquei, mediante as perspectivas do modelo cultural estudadas por Tôrres (2004, pp164-165-166) aliadas à “tipologia da participação” conceptualizada por Lima (1992), traçar o perfil das instituições pesquisadas, não me desfocando de outros olhares interpretativos, teorias e modelos estudados anteriormente.

As cinco escolas foram analisadas nos segmentos existentes (professores, alunos, funcionários) por meio dos inquéritos, entrevistas com a direção e com a animação cultural seguida de observações de campo e análises documentais. Tendo como objeto as categorias autonomia, poder, participação e democracia conjugadas permitiu esboçar o perfil de cada uma.

Nas cinco escolas estudadas, identifiquei a presença de várias “faces”, por referência aos modelos: burocrático, neo-institucional ambigüidade, democrático e político, mas efetivamente o fator cultural constitui a mola propulsora a mover os atores por meio dos rituais, interações e ordenamentos presentes no cotidiano. De posse desta constatação esbocei identificar: “a perspectiva integradora” em sua totalidade se fez presente na Escola Rural e as razões estão explicitadas no capítulo V e VI –[análises e tecendo a rede].

Nas demais escolas (Escola A, Escola B, CIEP A e CIEP B) a “perspectiva diferenciadora” me pareceu ser o denominador comum, seguida de manifestações de fragmentação em alguns segmentos. Ficou claro que cada escola se move de forma a torná-la única no sentido das suas idiossincrasias e Santos Guerra (2002, p.54), ilustra essa premissa:

“cada escola é absolutamente irrepitível. Cada uma aplica de forma peculiar as mesmas leis, suporta as pressões de forma diferente, entende e pratica a tecnologia de modos diversos, recebe os alunos com ânimos diferentes, coordena o trabalho com intensidade variável, desenvolve os fins ambíguos em determinados níveis de concretização particular [...]. Também é verdade que cada escola tem um tamanho diferente, emprazamentos únicos, profissionais mais ou menos interessados na sua função, uma história remota e próxima que permite entender o que nela ocorre no momento presente”.

As diferenciações levantadas pelo autor encontraram eco nas pesquisas à medida que os avanços das análises da empiria foram se constatando da forma peculiar como cada escola constrói o seu cotidiano, como a transitoriedade das análises realizadas refletem o momento presente configurado pelos sujeitos atuais às quais, em futuras incursões, podem não refletir a realidade face às mudanças estruturais em curso nas escolas brasileiras (quadro de professores, de funcionários e até mesmo da direção), mas que no momento estas realidades foram encontradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao partir do princípio da definição que as redes⁸² formam uma malha, e o nós existentes têm igual relevância, me foi possível analisar e refletir os blocos, à luz dos enquadramentos teóricos elencados ao longo do trabalho. Entrelaçando os depoimentos, os fazeres e as observações esboçaram desenhar a realidade observada e chego às considerações finais não são conclusivas, pois refletem a realidade de um período que vai de final de 2009, intensificados em 2010 e conclusivos em 2011. No entanto, em face da dinamicidade vivida nas escolas, o que aqui retratei pode não ser o momento vivenciado por elas no presente.

Comecei o trabalho apresentando as bases históricas e legais da educação brasileira, ressaltando os vieses políticos e sociais da constituição do sistema educacional brasileiro, com as determinações legais a organizar esta sistematização e seu funcionamento. Destaquei os movimentos sociais como fortes influências históricas, redimensionando a configuração da educação brasileira como um todo e em particular, apontando as conseqüências destes movimentos ao longo dos espaços e tempos históricos.

Parti do princípio que a escola é uma organização social e como tal, institui e é instituída. Para tanto, analisei as concepções e os modelos teóricos que configuram a escola como organização em ação, tendo como pano de fundo o cotidiano em constante construção, sob um olhar sociológico. Os modelos de organização transformam-se em metáforas da ação do político, do cultural, do ideal democrático, dos pressupostos neoliberais e burocráticos nas relações travadas no interior do chão da escola. Estas relações consolidam práticas e estratégias de gestão e seus desdobramentos, apresentando-se como decisivas para a autonomia, a participação, o poder e a autoridade das unidades escolares.

Também se mostrou necessário buscar “o fio de Ariadne” nas tramas do cotidiano, com digressões sobre autoridade e autoritarismo, o conceito de participação e autonomia, princípios inerentes ao pensar e fazer democracia. Os aspectos legais destes conceitos foram abordados, na perspectiva dos encontros e dos desencontros de duas realidades que

⁸²Rede (latim *rete*, *is* = "rede ou teia"), originariamente exhibe o significado de conjunto entrelaçado de fios, cordas, cordéis, arames, etc., com aberturas regulares, fixadas por malhas e nós, formando espécie de tecido aberto, destinado às aplicações. Mais modernamente, redes passaram também a ser utilizadas noutras actividades. Na área da comunicação, foi Paul Baran quem classificou dois tipos fundamentais de redes, as Centralizadas e as Distribuídas. As Centralizadas definem uma estrutura que eleva um ponto (nó) a um grau de importância superior, sendo que é fundamental a sua presença para a ligação entre outros nós. Ou seja, se o nó central for eliminado afectará toda a rede. As Distribuídas são redes cuja estrutura forma uma "malha", os nós têm a mesma importância entre si, e para alcançar um deles existem vários caminhos possíveis. Isto significa que a eliminação de um ponto não afectará significativamente a estrutura da rede, ao contrário das centralizadas. Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Rede>>. Acesso 25 jan 2012.

dialogam, quais sejam olhares sobre a educação em Portugal e no Brasil. Não houve a intenção de comparação, mas sim um olhar aproximativo de investigação entre paisagens teóricas dialógicas que se alimentam de tempos em comum, com continentes apartados geograficamente.

A *démarche* metodológica do estudo ora em questão, impôs-se como uma urgência, posto que a operacionalização e metodologia da pesquisa é ponto crucial para o alcance dos objetivos propostos. Desta forma, descritivamente apresentaram-se os passos utilizados na investigação, com a descrição do caminho metodológico adotado, com a utilização dos instrumentos, tais como, observações, entrevistas, questionários e análises documentais.

Ferramentas metodológicas postas identifiquei o cenário do estudo, ao trabalhar as “histórias oficiais” das escolas objeto da pesquisa, bem como as relações que estas histórias produziram e produzem na realidade do cotidiano. O *gap* entre a “história oficial” e a “história vivenciada” se instala e grita cada vez que os dados declarados são confrontados com o que dizem os olhares sobre o cenário real. Idealização e realidade são faces do mesmo panorama, trazendo ao pesquisador a certeza de que é cada vez mais necessário o amparo teórico adequado ao enfrentamento das questões a se impor e na busca dos encaminhamentos.

Como as realidades das escolas são semelhantes, o estudo multicasos mostrou-se como opção teórico-metodológica adequada ao que buscava, ou seja, interpretar os dados sob a luz das categorias de poder, de autoridade, de participação e de autonomia no cotidiano escolar das escolas em questão. A caracterização dos grupos pesquisados – professores, alunos e funcionários – estabeleceu pontos de diálogo e observações pontuadas, levando-se em conta a especificidade de cada escola investigada. Os inquéritos e entrevistas foram animados com as observações do pesquisador, revelando em sua interpretação aspectos sistematizados didaticamente em quadros, em tabelas e em gráficos. A sistematização é parte da ilusão metodológica da apreensão da realidade, mas imperiosa pelo fato de que esta realidade precisa ser organizada para que nela se possa operar, buscar encaminhamentos de superação e novas configurações singulares.

Por meio dos dados empíricos coletados, foi possível afirmar que nas escolas, existem concordâncias e discordâncias, autoridade e autoritarismo, participação nos diferentes tipos, autonomia relativa, decretada e em fase de construção, convivendo lado a lado.

Nos embates do cotidiano, entre acertos e erros, vão sendo criadas quotidianamente condições de mudanças e, essas particularidades, com suas perspectivas, podem ser caracterizadas no enquadramento teórico do Modelo Cultural de Tôrres (2004), bem como na Tipologia da Participação de Lima (1992).

Desta forma, as análises apresentadas me permitiram elaborar o quadro que se segue do tipo de participação e o modelo cultural.

Quadro 27: Síntese das categorias em análise

	Participação	Autoridade Poder	Autonomia	Perspectivas culturais
Escola Regular A	Convergente (Lima, 2003)	Tipo participativo. Caráter consultivo (Brunet, 1996)	Autonomia decretada (Barroso, 1996)	Diferenciadora (Torres, 2004)
Escola Regular B	Empenhamento de todos (Lima, 2003)	Autoritário – autoritarismo benévolo (Brunet, 1996)	Autonomia decretada (Barroso, 1996)	Diferenciadora e fragmentadora (Torres, 2004)
Escola Rural A	Participativo (Lima, 2003) Participativo (Brunet, 1996)	Participativa – Participação do grupo (Brunet, 1996)	Autonomia decretada, interativa, construída (Barroso, 1996)	Integradora (Torres, 2004)
CIEP A	Convergente (Lima, 2003)	Tipo participativo. Caráter consultivo (Brunet, 1996)	Autonomia decretada / construída (Barroso, 1996) Relativa (Lima, 2003)	Diferenciadora e integradora (Torres, 2004)
CIEP B	Praticada (Lima, 2003)	Tipo participativo. Caráter consultivo (Brunet, 1996)	Autonomia decretada / construída (Barroso, 1996) Relativa (Lima, 2003)	Diferenciadora e fragmentadora (Torres, 2004)

Fonte: Elaboração nossa

Lima (2003, p.81) alerta:

“[...] não é legítimo valorizar certos tipos de participação constantes do quadro conceptual, em detrimento de outros, tomando por base critérios nominativo ou outros, sem exame da situação de participação, mesmo de um ponto de vista político”.

Significa dizer que o contexto, as situações emergentes dos diferentes momentos advindas dos órgãos centrais causam impactos e reações que vão da passividade, da rejeição e da infidelidade. Daí, o modelo cultural e suas perspectivas não serem estáticas e os diferentes climas vão do autoritário ao participativo e deram à pesquisa realizada a “belezura”, termo que o poeta Guimarães Rosa⁸³ decantou. Neste clima, se instala a luta do

⁸³ João Guimarães Rosa (Cordisburgo, 27 de junho de 1908 — Rio de Janeiro, 19 de novembro de 1967), foi um dos mais importantes escritores brasileiros de todos os tempos. Foi também médico e diplomata. Os contos e romances escritos por Guimarães Rosa ambientam-se quase todos no chamado sertão brasileiro. A sua obra destaca-se, sobretudo, pelas inovações de linguagem, sendo marcada pela influência de falares populares e regionais que, somados à erudição do autor, permitiu a criação de inúmeros vocábulos a partir de arcaísmos e palavras populares, invenções e intervenções semânticas e sintáticas. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Guimar%C3%A3es_Rosa>. Acesso 21 fev 2012.

velho, dando lugar ao novo, novas formas de agir e de pensar, como assim referenda Fucks (1991, p.57):

“a escola é uma instituição onde convivem o velho e o novo. Como instituição, zela pela sua memória, mas gosta de se mostrar aberta ao novo, o que gera em seu interior, conflitos que não deseja expor ao pesquisador - um estranho. Enquanto nos prendemos apenas ao dito cantado ou falado na escola não percebemos estes conflitos. Mas, através da interpretação de seu não-dito, chegamos a uma forma de representação na qual a escola determina papéis que a sua comunidade, numa cumplicidade institucional, desempenha objetivamente mostrar que ela é harmônica-atraves do seu canto - e democrática -atraves das supostas diferenças entre seus grupos”.

Diferenças que foram se desenhando ao longo da pesquisa, mas que apontaram possibilidades de que o trabalho escolar constitua-se numa prática social ética, construindo consciência coletiva e não somente individual.

Novamente me reporto ao poeta Guimarães Rosa em relação à diversidade: “o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, mas que elas vão sempre mudando⁸⁴”. Estas mudanças dão vida ao ambiente escolar e vão formando os vários fios de cores variadas desta enorme rede de relações. Estes diferentes matizes me oportunizaram encontrar alguns nós os quais, utilizando a “metáfora da rede”, denominei fragilidades e a linha deslizante entre um e outro, potencialidades. A partir destas premissas, tracei o seguinte quadro:

Quadro 28: Fragilidades e Potencialidades identificadas no chão das escolas pesquisadas

FRAGILIDADES	POTENCIALIDADES
Excesso de burocracia (normas regulamentações, planilhas).	Coerência do discurso dos animadores culturais. Com os objetivos do PPP
Comunicação entre os segmentos.	Incentivo a cultura.
Falta de profissionais pedagógicos específicos para fazer articulação professores, direção.	Existência de espaços de convivência.
Rotatividade professores/ funcionários	Relações interpessoais.
Ausência de professores em determinadas disciplinas.	Projetos envolvendo valores.
Divulgação das informações a todos os segmentos de forma igual.	Projetos comunitários.
Formação continuada (em serviço)	Vontade de acertar.
Terceirização dos funcionários (política adotada nas empresas, implantadas há algum tempo na rede estadual).	Disponibilidade do corpo técnico-administrativo.

⁸⁴ Citação de Guimarães Rosa. Disponível em <http://pensador.uol.com.br/poemas_iguais/>. Acesso 19 fev 2012.

Quadro 28: Fragilidades e Potencialidades identificadas no chão das escolas pesquisadas
(continuação)

FRAGILIDADES	POTENCIALIDADES
Grêmios com elos integradores	Convivência com as diferenças.
Ausência de reuniões/frequência	Compromisso da direção.
	Participação voluntária
	Integração comunitária
	Transparência das ações

Fonte: Elaboração Nossa

O quadro me remeteu às hipóteses levantadas na partida desse percurso e possibilitou estabelecer:

Hipóteses confirmadas:

- As legislações educacionais a partir da Lei 9394/96, art. 13 e art.14 no que se refere à democratização dos espaços escolares, ampliaram as relações participativas no cotidiano das escolas, haja vista, a descentralização de recursos contida nos artigos citados, trazer benefícios claros e concretos por meio das AAE (Associação de Apoio ao Educando), na qual o corpo docente, o discente e os funcionários têm a possibilidade de adequar os usos dos recursos, priorizando as reais necessidades da comunidade escolar.
- A transparência nos atos normativos mediante a prestação de contas e propostas de planejamento interdisciplinares.
- A participação dos atores sociais de forma efetiva por meio das AAE que se pode também denominar “Conselhos” (composto por pais, professores e alunos) trouxe o sentimento de pertencimento, induzindo os atores ao compromisso de atuarem de forma democrática a que Estevão (2004, p.128) assim se pronuncia, “transformando a escola num lugar de interculturalidade cidadã, de dialogicidade, de responsabilidade solidária, enfim num espaço de conhecimento, mas, sobretudo, de reconhecimento”.
- As relações interpessoais baseadas no diálogo suscitaram o empenhamento nas decisões internas da escola, na medida em que identifiquei a coparticipação no processo de gestão - todos são solicitados a se posicionarem quer seja nas questões financeiras-alocação de recursos, quer seja na efetivação das propostas pedagógicas.
- O resgate dos aspectos culturais, por meio das ações dos animadores culturais com incentivo a projetos de cidadania e ética.

- A não existência da autonomia de fato e a real situação é de ensaio de autonomia, ou seja, autonomia relativa. A legislação estadual aponta autonomia, no entanto no cotidiano não se refletem no sentido pleno.
- A comunicação fragilizada entre os segmentos-existência de hiatos.
- A falta de potencialização na formação em serviço.
- A fraca atuação e visibilidade das ações do grêmio entre os discentes.
- A melhor divulgação e socialização nas comunicações, especificamente com o corpo discente que desconhece os mecanismos utilizados pela equipe gestora.
- A ampliação do número das reuniões específicas com todos os segmentos da escola, com espaços de negociação e escuta. Há reuniões, outrossim, foi apontado que a frequência com que estas acontecem não é o suficiente, conforme dito pelos segmentos pesquisados.

Sem dúvida, o arcabouço teórico do modelo cultural com suas perspectivas (Torres, 2004), a teoria da tipologia (Lima, 1992) como eixo central das análises, apoiadas em outros modelos referenciados no capítulo três, como o burocrático, o democrático, o político, o neo-institucional e o de ambigüidade, foram fundamentais para a compreensão dos dados. Entretanto, o clima existente nas escolas foi objeto de análise ancorada em Brunet (1992), o que ampliou o foco das lentes de análises, confirmando ou refutando as hipóteses iniciais e me deram a certeza das limitações do trabalho quanto à dimensão espaço-tempo, atores ao se se alternarem diuturnamente e, em conseqüência, alteram as análises aqui apresentadas.

Argumento parafraseando Santos Guerra (2002) que “as luzes do palco” não se apagaram, muito pelo contrário, continuam acesas e os atores em plena ação, novas cenas, novos protagonistas despontam com possibilidades de novos arranjos que certamente não serão os mesmos aqui apresentados e comentados. Utilizo o pensamento de Torres (2004) para ilustrar a esperança de uma proposta diferenciadora no futuro em seu capítulo conclusivo da sua tese e me leva ao entendimento que a situação não é nova e também não é específica de um país, haja vista, as duas realidades que se entrecruzaram nesse trabalho - Portugal e Brasil. Assim,

“tendo a escola capacidades autorregeneradoras e acreditando que qualquer processo de democratização política não pode dispensar a mobilização local dos actores, nem tão pouco as esferas estruturantes da vida social, a organização escolar terá que cinzelar de forma mais vincada no seu património simbólico e cultural os traços igualmente culturais de Democracia como desenvolvimento humano e educativo (Tôrres, 2004, p.448).

As limitações do trabalho estão imbricadas com as reais melhorias das escolas, o fortalecimento dos docentes enquanto grupo organizado, refletindo as questões polêmicas como autonomia, os programas de avaliação que fazem parte de uma política mundial e vieram para ficar, exigindo uma redefinição das competências necessárias para o efetivo trabalho de qualidade, a eleição de diretores e outras questões que permeiam o cotidiano.

Permito-me argumentar que metodologicamente me foi possível, por meio das hipóteses de partida conjugadas às questões levantadas no campo, ampliar minhas incertezas que são próprias da investigação, alimentadas sempre na renovação de novos desvelamentos refletidos à luz dos enquadramentos teóricos, já referenciados em vários momentos do trabalho, possibilitou levantar novas questões que podem ser instigantes em outros trabalhos.

Daí, afirmar: “certezas não as tenho”, pois o papel do pesquisador é estar em permanente vigília. Procurei em um fragmento musical dos versos do compositor e intérprete Ivan Lins⁸⁵, a canção que exprime meu sentimento ao final desse trabalho, um recorte de uma realidade muito mais ampla, mas que certamente servirá de discussão entre os atores envolvidos.

“Daquilo que eu sei”:

Daquilo que eu sei/ Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido/ Nem tudo me deu certeza...
Daquilo que eu sei/ Nem tudo foi proibido
Nem tudo me foi possível/ Nem tudo foi concebido...
Não fechei os olhos/ Não tapei os ouvidos
Cheirei, toquei, provei
Ah Eu! Usei todos os sentidos/ Só não lavei as mãos
E é por isso que eu me sinto/ Cada vez mais limpo!
Cada vez mais limpo!/ Cada vez mais limpo!

⁸⁵ Ivan Lins, compositor e cantor brasileiro. Letra disponível em <<http://letras.terra.com.br/ivan-lins/46433/>>. Acesso 12 fev 2012.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Livros e artigos consultados:

A

- Afonso, N. (1993). A Análise política das organizações escolares. *Aprender*, v.15, pp. 42-49.
- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista brasileira de política e administração da educação*. Porto Alegre: UFRGS, v.26, n.1, janeiro/abril, pp.13-30.
- Alarcão, I. (Org) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Albagnano, N. (1998). *Dicionário da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Albrow, M. (1997). *Do Organizations have feelings?* Londres: Sage.
- Althusser, L. (1979). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo: Martins Fontes.
- André, M. E. D. A. (2008). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber livro editora.
- André, M. E. D. A e Ludke, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Apple, M. W. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto.
- _____ e Beane, J. (1997). *Escolas democráticas*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez.
- Aquino, J. G. (1999) (Org). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Araújo, M. M. de. (2009). Educação clássica da elite no século XIX. O Ilustrado Seminário - Colégio de Olinda e a escola de gramática latina de Caiacó. In: Araújo, M. M. de (Org). *História(s) comparada(s) da educação*. Brasília: Líber Livro, pp.345-386.
- Arendt, H. (2001). *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Aronowitz, S. (1976). Enzensberger on mass culture. *A Review Essay*, *Minesota Review*, n.7, pp.27-53.
- Azanha, J. M. (1995). *Educação temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Azevedo, F. de. (1976). *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, Brasília: I. N. L (Instituto Nacional do Livro).
- _____ (1964). *A cultura brasileira*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos.
- _____ et al. (1984). O Manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.65, n150, maio/agosto, pp. 25 -407.

B

- Bacharach, S. B. (1988). Notes on a political theory of educational organizations. In: Adam Westoboy (ed.). *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes.Buckingham: Open University Press, pp.277-288 (ed.orig.1983).
- Baldrige, V. J. e DEAL, K. T. (1983). *The dynamics of organizational change in education*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

- Ballalai, R. (1985). Administração participativa na educação: mito, tabu ou práxis? *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 03, julho/setembro, pp. 38-61.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de La organization escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bardin, L. (2009). *A Análise de Conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1996). O estudo da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: Barroso J. *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, pp.167-189.
- _____ (1996) (Org). *O estudo da escola*. Porto: Editora.
- _____ (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da educação.
- _____ (2002). A investigação sobre a escola: contributos da administração educacional. *Investigar em Educação. Revista da sociedade portuguesa de ciências da educação*. v.1, n.1 julho, pp. 277-312.
- _____ (2004). Autonomia das escolas: uma fixação necessária. *Revista portuguesa de educação*, v. 17, p.2, pp.49-83.
- Beare, H.; Caldwell, B. J. e Millikan, R. H. (1989). *Creating an excellent school: some new management techniques*. London: Routledge.
- Becker, F. (1995). Modelos pedagógicos & modelos epistemológicos. In: *Paixão de aprender II*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, pp.18-23.
- Benevides, M. V. (1998). Educação para a cidadania e em direitos humanos. In: *Anais II do IX ENDIPE*, 04 a 08 de maio, Águas de Lindóia, São Paulo, pp.165-177.
- Berger, P. O. L. (1983). *Perspectivas sociológicas. Uma visão humanística*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Bicudo, M. A. V. e Espósito, V. H. C. (1997). *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. 2 ed. São Paulo: Unimep.
- Blau, P. M. e Scott, W. R. (1970). *Organizações formais. Uma abordagem comparativa*. Trad. Maria Ângela e Lobo de F. Levy. São Paulo: Atlas.
- Boaventura, S. de S. (1996). Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, L. H. da (org). *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Artmed, pp.14-57.
- Bobbio, N. (1986). *O futuro da democracia; uma defesa das regras do jogo*. Trad. de Marco Aurélio Nogueira, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (1994). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus Ltda.
- Bourdieu, P. (1992). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bordenave, J. E. D. (1985). *O que é participação*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense.
- Boltansky, L. e Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Bogdan, R. C e Biklen, S.K (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Alvarez, M.J e Baptista, T. M, Porto: Porto Editora.
- Bosi, A. (1997). Fenomenologia do olhar. In: Novaes, A. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, pp, 65-87.
- Brandão, Z. (1979). *Democratização do ensino. Meta ou mito*. Rio de Janeiro: Alves.

Brunet, L.(1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. In: Nóvoa, A. (Coord). *As organizações em análise*. 2.ed., Lisboa: Publicações D. Quixote, pp.122-140.

Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.

Buarque de Holanda A. F. (1986). *Novo dicionário da língua Portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Buffa et al.(1987). *Educação e cidadania*. São Paulo: Cortez, Col. Nosso Tempo.

Busher, H. (1990). Micro-political Processes: negotiating the implementation of change in schools. In Rene Saran e Vernon Trafford (Eds). *Research in education management and policy: retrospect and prospect*. London: The Falmer Press, pp. 75-80.

Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. London: Harper & Row.

C

Castoriadis, C. (1982). *A instituição imaginária na sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1991). *A criação histórica: o projeto pela autonomia*. Porto Alegre: Palmerina.

Cândido A. (1973). Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: Pereira, L. e Forrachi, M. M. (Org.). *Educação e sociedade*. 6 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, pp.7-18.

Carvalho, A. e Diogo, F.(2001). *Projecto educativo*. 4 ed. Porto: Edições Afrontamento.

Chauí, M. (1982). P. T: Por uma nova política. *Revista Desvios*, São Paulo, n.01, novembro, pp.85-105.

Chiavenato, I. (1986). *Recursos humanos*. São Paulo: Atlas.

Clegos, S. e Gray, J. T. (1996). Metaphors in Organizational Research: of embedded embryos, paradigms and powerful people. In: Dgrant C. Osweck (Eds). *Metaphor and organizations*. Lourdes: Lage, pp.74-93.

Cohen, M. D.; March, J. G. e Olsen, J. (1972). A cabbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, v.17., n.1, pp.1-25.

Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Asa.

Crozier, M. (1979). *A sociedade bloqueada*. Brasília: Universidade de Brasília.

Cury, C. R. J. (1984). *Ideologia e educação brasileira, católicos e liberais*. São Paulo: Cortez e Moraes.

_____. (2005). *Gestão democrática da educação pública* In: *Salto para o futuro Prog.1*, Brasília: MEC, SEED.

Cunha, A. G. da. (2007). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon.

D

Damatta, R. (1978). O Ofício do etnólogo ou como ter anthropological blues. In: Nunes, E. de O. (Org). *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, p.23-35.

_____. (1991). *A casa & rua*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan.

Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.

Demo, P. (1991a). *Pobreza política*. 3. ed. São Paulo: Cortez. Autores Associados

_____. (1991b). *Avaliação qualitativa*. 5. ed. Campinas: Autores Associados.

- _____ (1993). *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes.
- _____ (1996). *Participação é conquista*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- _____ (1996). *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- _____ (2002). *Saber pensar*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

Derouet, J. L. (1988) Désaccord set arrangements dans lês colleges (1981-1986). *Revue Française de Pédagogie*, n. 83, pp. 5-22.

Dewey, J. (1959). *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Drummond, C. de. (1945). *Mitos do nosso tempo*. Rio de Janeiro: José Olímpio.

Dutercq, Y. (2000). Administration de l'éducation: nouveaux contexte, nouvelles perspectives. *Révue Française de Pedagogie*, n.130, pp.143-170.

Durkheim, E. (1974). *Sociologia, educação e moral. Livro Segundo*. Portugal: Rés Ltda.

E

Eagleton, P.(2006). *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltemir Dutra. 6. ed, São Paulo: Martins Fontes.

Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: An overview. *Educational administration Quarterly*, v. 23, n.4, pp.20-22.

Estevão, C. A. (1993). Escola e participação. O lugar dos pais e a escola como lugar de cuidado. *Revista Ensaio. Avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio. v.1, n.1, outubro / dezembro, pp.413-422.

_____ (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização. Na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

_____ (2000). Administração Educacional em Portugal. Teorias aplicadas e suas práticas. *Revista de Administração Educacional*, Recife: v,2, n.6, julho/dezembro,pp.9-20.

_____ (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudanças educacionais: diferenças e desafios*. Porto: Asa.

_____ (2004). *Educação, justiça e democracia. Um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Cortez.

Eteges, N. J. (1990). A escola e a produção do arcaico. *Educação e realidade*, v.15, n.1, Porto Alegre, janeiro/ junho, pp.11-24.

Etzioni, A. (1984). *Organizações modernas*. 6. ed. São Paulo: Pioneira.

F

Felix, M. F. C. (1986). *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

Freixo, M, J. V. (2011). *Metodologia científica. Fundamentos métodos e técnicas*. 1. ed. Lisboa: Instituto Piaget.

Fini, M. I. (1997). Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: Bicudo, M. V. e Espósito, V. H. C. (Orgs). *Pesquisa qualitativa em educação*. 2. ed. São Paulo: Unimep, pp.23-33.

Fisher, N. B. (1984). Espaços de autonomia. *Revista da educação AEC do Brasil*, n. 54, pp. 21-29.

Fisher, R. M. (1998). O círculo de poder. As práticas invisíveis nas organizações complexas. In: Fleury, M. T. L. (Coord). *Cultura e poder nas organizações*. São Paulo: Atlas, pp.65-87.

Formosinho, J. (1987). *Educating for passivity a study of portuguese education (1923-1968)*. Dissertação de doutoramento. London: Institute of Education. University London.

Formosinho, J.; Fernando, I. e Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomias das escolas*. Porto: Asa.

Foster, W. (1986). *Paradigms and promises: new approaches to educational administration*. Bufalo: Prometheus Books.

Foucault, M. (1984). *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal.

____ (1995). *Vigiar e punir*. Trad. Lygia M. Ponde Vassalho. 12. ed. Petrópolis: Vozes.

Freyre, G. (1961). *Sobrados e mucambos. Decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano*. 4. ed. 2. v. Rio de Janeiro: José Olímpio.

____ (1992). *Casa Grande e Senzala. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 22. ed. Rio de Janeiro: Record.

Freire, P. (1975). *Exclusão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

____ (1980). *Conscientização. Teoria e prática da libertação*. 3. ed. São Paulo: Moraes,(1.ed 1921).

____(1987). *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

____ (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

____ (1994). *Educação como prática da liberdade*. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra.

____ (1996a). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra. São Paulo: Cortez.

____ (1996b). Educação e participação comunitária. *Inovação*, n.9, pp. 305-312.

____ e Illich I.(1975). *Diálogo: análisis crítico de la “desescolarización” y “concientización” em la conjuntura actual. Del sistema educativo*. Buenos Aires: Búsqueda/Celadec.

____ e Shor, I. (1996). *Medo e ousadia - o cotidiano do professor*. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra.

Foster, W. (1986). *Paradigms and promises: new approaches to educational administration*. Bufalo: Prometheus Books.

Frost, P. J. et al. (1991). *Reframing organizational culture*. London: Sage Publications.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College press.

Fuks, R. (1991). *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros.

G

Gadotti, M.(1990). *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis: Vozes.

____ (1993). *Escola cidadã: uma aula sobre autonomia da escola*. São Paulo: Cortez. (Obra original publicada em 1941).

____ et al. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed.

____ e Romão, J. (org) (1997). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez.

Galbraith, J. K. A. (1980). *Era das incertezas*. 7. ed. São Paulo: Pioneira

Gather-Thurler, M. (1998). A Eficácia das Escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. *Revista Ideias*, São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da educação, n.30, pp.175-192.

Gentilli, P. A. A. (1997). O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: Gentilli, P. A. A e Silva, T. T. da (Org). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, pp.11-177.

Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed, São Paulo: Atlas.

Giddens, A. (1996). *Mais allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las politicas radicales* Madrid: Cátedra.

Giroux, H.(1987). *A escola crítica e a política cultural*. Trad. Dagmar. M. L. Zibas. São Paulo: Cortez.

_____ (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma nova pedagogia critica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ghirardelli, J. (1996). *Introdução à evolução das ideias pedagógicas*. São Paulo: Cortez.

Gohn, G. M. da. (1995). *Historia dos movimentos sociais e lutas sociais. A construção da cidadania dos brasileiros*. Loyola: São Paulo.

Gomes. R. (1993). *Culturas de escola e identidade de professores*. Lisboa: Educa.

Gonzales, G. M. T. (1994). Perspectivas teóricas recientes em organización escolar: una panorâmica general. In: Escudero, M e M. T. Gonzáles, G. M. T. *Escuelas y profesores hacia una reconversion de los centros y la función docente?* Madrid: Éditiones Pedagógicas.

Gramsci, A. (1978). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Griffiths, D. E.; Hart, A. W. e Blair, B. G. (1991). Still another approach to administration: Chaos theory. *Educational Administration Quarterly*, v. 2, n.3, pp. 430-451.

Gronn, P. (1986). Politics, power and the management of schools. In: Eric Hoyle e Agnes McMahan (Eds). *The management of schools*. London: Kogan, pp. 45-53.

Gutemann, A. (1995). A desarmonia da democracia. *Lua Nova. Revista de cultura e política*, n.36, São Paulo, pp.12-22.

H

Habermas, J. (1977). *Teoria de la accion comunicativa; complementos y estudios*. trad. Manoel Jimenez Redondo. Madrid: Catedra.

Heidegger, M. (1970). *Sobre a essência da verdade*. São Paulo: Livraria Duas Cidades.

Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodderand Stought.

I

Ianni, O. (1994). *O colapso do populismo no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Civilização Brasileira.

J

Júnior, D. G e Santos, M. T (2009). História do ensino de história da educação no espaço luso-brasileiro: primeiras aproximações (Século XIX e XX) In: Araújo, M. M. de.(Org). *Historia(s) comparada(s) da educação*. Brasília: Líber Livro, pp.199-234.

- Lara, L. C. (1987). *Por que as crianças não gostam da escola?* Rio de Janeiro: Vozes
- Larroyo, F.(1974). *História geral da pedagogia*. Trad. De Luiz Aparecido Caruzo. São Paulo: Mestre Jou.
- Lassale F. (1933). *O que é uma constituição*. São Paulo:Edições Publicações do Brasil.
- Libâneo, J. C. (1996). Algumas abordagens contemporâneas de temas da educação e repercussão na didática. *Anais do VIII ENDIPE. V.II*, Florianópolis, pp, 433-441
- ____ (2004). *Organização e gestão da escola. Teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Lieberman, A. (1990). *School as collaborative cultures: creating the future now*. London: Falmer Press.
- Lima, L. de O. (1979). *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lima, L. C. (1992). Organizações educativas e administração educacional. *Editorial Revista Portuguesa de Educação*. V. 5, n. 3, pp.1-8.
- ____ (1994.) Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Caderno das Ciências Sociais*, Porto, n.4, janeiro, pp.119-139.
- ____ (1996). *Construindo modelo de gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ____ (1997). *Sociologia das organizações educativas*. Relatório da disciplina de Sociologia das Organizações Educativas, apresentado no âmbito das provas para obtenção do título de agregado no grupo disciplinar de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. (policopiado)
- ____ (1998). *A Escola como organização e a participação da organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974/1988)*. Braga: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade do Minho. (1. ed.1992).
- ____ (2002). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- ____ (2003). *Escola como organização educativa. Uma abordagem sociológica*. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- ____ (2006). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In: Lima, L. C. (Org.). *Compreender a escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Asa, pp.17-69.
- ____ (2008). A Escola como categoria na pesquisa em educação. *Revista Educação Unisinos*. Porto Alegre, Unisinos, maio/agosto, v.12, n.2, pp.82-88.
- ____ (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia*. Porto: v.19, pp.227-253.
- Litterer, J. H. (1977). *Análise das organizações*. Trad. Auriphebo B.S. São Paulo: Atlas.
- Ludke, M & ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa qualitativa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Luck, H.(2006). *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. v.2. Rio de Janeiro: Vozes.

- MacLaren, P.(1991). *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Trad. Juracy C. Marques, Ângela M. B. Biaggio. Rio de Janeiro: Vozes.
- Machado, O. V. de M. (1997). Pesquisa qualitativa: Fenômeno situado. In: Bicudo, M. A. e Espósito, V. H. (Org.). *Pesquisa qualitativa em educação*. 2. ed. Piracicaba. São Paulo: Unimep, pp. 35-46.
- Marchuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análises de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- Mannheim, K. (1978). Planificação democrática e educação. In: Pereira, L. e Forrachi, M. M. (Org). *Educação e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, pp.88-97.
- Martin, J. (1992). *Cultures in organizations. Three perspectives*. New York, Oxford: Oxford University Press. London: Sage Publications
- Martins, J. (1990). *Fenomenologia e Currículo. Curso de inverno*. São Paulo: PUC.
- Masini, E. F. S. (1990). Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação In: Fazenda, I. (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, pp. 59-67.
- Mayo, E. (1945). *The social problems of industrial civilization*. Cambridge: Mass. Harward University Press.
- Melchior, J. C. A. (2000). Perspectivas filosófica, administrativa, pedagógica, didática. In: *IX Encontro Estadual da ANPAE. USP*. São Paulo. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/relatorioGestao.pdf>>. Acesso em 17 out 2012.
- Mendes, D. M.(1991). Existe uma filosofia da educação brasileira. In: Mendes, D. M. (Coord). *Filosofia da educação brasileira tentativa e esboço*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp.49-134.
- Menegasso, M. E. (1998). *O declínio do emprego e a ascensão da empregabilidade: um protótipo para promover a empregabilidade na empresa pública do setor bancário. Tese submetida como requisito para a obtenção do Título de Doutor*. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Orientador Prof. José Francisco Salm, PhD (Universidade Federal de Santa Catarina). Disponível em <<http://www.eps.ufsc.br/teses98/ester/>> Acesso 21 fevereiro 2012.
- Merton, R. K. (1970). *Sociologia: teoria e estrutura*. São Paulo: Mestre Jou
- Minayo, M. C. de S. (1993). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo. Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco.
- Mintzberg, H. (1989). *Structure et dynamique des organizations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Moreira, A. F. D. (1992). A formação do professor em uma perspectiva crítica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n.17, pp. 51-80.
- Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory. *Administrative Science Quarterly*, v.25, n.4, pp .605-622.
- _____. (1996). *Imagens da Organização*. Trad. Cecilia Whitaker Bugamini. Roberto Coda. São Paulo: Atlas.

Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6. ed. São Paulo: Cortez.

Motta, F. C. P. e Pereira, L. C. B. (1983). *Introdução à organização burocrática*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense.

Motta, P. R. (1991). *Gestão contemporânea – A ciência e a arte de ser dirigente*. Rio de Janeiro: Record.

Motta, F. C. P. (1981). *O que é burocracia*. Brasília: Brasiliense.

_____. (1985). *Participação e cogestão – novas formas de administrar*. São Paulo: Brasiliense.

N

Neto, P. L. C. (1977). *Estatística*. São Paulo: Blucher Ltda.

Niskier, A. (1997). LDB. *A nova Lei da educação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Consultor.

Nóvoa, A. (Coord.) (1995). *As organizações escolares em análise*. 2. ed. Lisboa: D. Quixote.

O

Oliveira, S. L. de. (1997). *Tratado de metodologia científica*. São Paulo: Pioneira.

Oliveira, M. K de (1993). Vygotsky. *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione.

P

Paro, V. (1997). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez.

Pateman, C. (1992). *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Pennin, S. T. S. de. (1989). *Cotidiano e escola: obra em construção*. São Paulo: Cortez.

Perrenoud, P. (1998). Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. *Revista Ideias*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, n.30, pp.193-204.

Prosser, J. (1999). *School Culture*. London: Sage Publications.

R

Randolph, J. L. (1985). *Democracia e participação*. Trad. Cairo Paranhos Rocha, Brasília: Universidade de Brasília.

Ribbins, P. (1986). Organization theory and the study of educational institutions. In: Meredydd H. Peter R. e Hywel T. (Eds). *Managing Education: The System and the Institution*. London: Cassel, pp.223-261.

Ribeiro, A. E. do A. (2003). *Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo na empresa*. Rio de Janeiro: WAK.

Ribeiro, J.U. (1987). *Política - quem manda, porque manda como manda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Ribeiro, D. (1991). Carta: falas, reflexões, memórias / informe de distribuição. *O novo Livro dos CIEPs*, n.1, Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro.

Rodrigues, N. (1991). *Por uma nova escola. O transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez.

Rogers, C.(1975). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais.

Rosenfield, D. L.(1994). *O que é democracia*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, Col. Primeiros Passos.

Rousseau, J. J. (1995). *Emílio ou da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes.

S

Sá, V. A. (2009). A (auto) avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v.1, n.1, outubro / dezembro. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, pp.87-105.

_____. (2011). Abordagem (neo) institucional: Ambiente(s), processos, estruturas e poder. In: Lima, L. C. (Org). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 153-193.

Sacristan, G.(1999). O que é uma escola democrática. *Pátio: Revista Pedagógica. Comunidade escola, a integração necessária*, v.3, agosto/outubro, Porto Alegre: Artmed, pp.56-62.

Sander, B. (1984). *Consenso e Conflito. Perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da escola*. São Paulo: Pioneira.

Santomé, J. T. A (2001). A construção da escola pública como instituição democrática: Poder e participação da Comunidade, *Curriculo Sem Fronteiras*, v.1, n.1, janeiro/junho, pp.51-80.

Santos, L. G dos. (1982). *Alienação e capitalismo*. São Paulo: Brasiliense.

Santos Guerra, M.(2002). *Os desafios da participação. Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto.

_____. (2002). *Entre os bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.

_____. (2003). (coord). *Aprender a conviver na escola*. Porto: Edições Asa.

Sarmiento, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.

_____. (1997). *Lógicas da acção. Estudo organizacional da escola primária*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Doutoramento.

_____. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Saviani, D. (1976). Análise crítica da organização escolar brasileira, através das Leis 5540/68 e 5692/71. In: Garcia, W. E. *Educação brasileira contemporânea: Organização e funcionamento*. São Paulo: Mc Graw Hill, pp.174-194.

_____. (2004). O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: Saviani, D. et. al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 9-58.

Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership. A Dynamic View*. 2. Ed. São Francisco: Jossey - Bass Publishers.

Schumpeter, J. H. (1961). *Capitalismo, socialismo e democracia*. Trad. Ruy Jungmann, Rio de Janeiro: Fundo de cultura.

Schwartzman, S. e Bomeny, H. M^a B., Costa, V. M. R. (1984). *Tempos de Capanema. Tempos reais tempos conturbados*. São Paulo: Ed. da USP; Paz e Terra.

Silva, J. F da. (1984). Participação da administração: Ideias pressupostos e requisitos. *Revista da Faculdade de Educação*, v.10. n.02, julho dezembro. São Paulo, pp. 291-292.

Silva, E. A. (2011). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. In: Lima, L. C. (Org). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leitão, pp.59-108.

Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, n.28, pp.339-358.

Snyders, G. (1977). *Escolas, classes e lutas de classes*. Lisboa: Moraes.

Soares, M. (1991). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.

Sungaila, H. (1990). Organizations Alive! Have we at last found the key to a Science of Educational Administration? *Studies. Educational Administration*, n. 52, pp.3-26.

T

Tocqueville, A. de. (1962). *A democracia na América*. Trad. Neil R. da Silva. Belo Horizonte: Itatiaia.

Torres, L. M. de L. (1997). *Cultura organizacional na escola: representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

____ (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

____ (2005). Cultura organizacional no contexto escola: O regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Revista Ensaio*, n. 49, outubro /dezembro, v. 13, pp.435-451.

____ (2005). Autonomia, democracia em contexto escolar: uma leitura crítica a partir de quatro trabalhos de investigação. *Revista gestão em ação*. Salvador: v. 08, n. 01, janeiro/abril, pp.37-51.

____ (2005). Configurações culturais e o processo de construção da gestão democrática numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Educação*, IEP, Universidade do Minho, v.18, n.2, pp.89-124.

____ (2006). Cultura Organizacional em Contexto Escolar. In: Lima L. C. (Org.). *Compreender a escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Asa, pp. 170-195.

____ (2011). Cultura organizacional em contexto escolar. In: Lima, L. C. (Org). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leitão, pp.109-152.

Touraine, A. (1982). *Pela sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Tragtenberg, M. (1976). A escola como organização complexa. In: Garcia, W. E. (org). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw-Hill, pp-15-30.

V

Verissimo, J. (1891). *A instrução pública no estado do Pará em 1890*. Pará: Tip. De Tavares Cardoso & Cia.

Vidal, G, D e Gvirtz, S. (2009). A constituição e reforma dos sistemas educativos no Brasil e Argentina (1820-200): histórias conectadas. In: Araújo, M. M de (Org). *Histórias Comparadas da Educação*. Brasília: Liber Livro, pp.99-124.

Vieira, P. A. (1959). *Sermões*. Vol. III. Porto: Lello & Irmão.

W

Waller, W. (1942). *A sociologia da aprendizagem*. Trad. Geiger Theodor. São Paulo: Atlas.

Warren, S. I. (1993). *Rede de movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, Centro João XXIII.

Weffort, F.(1984). *Por que democracia*. São Paulo: Brasiliense.

Weber, M.(1979). *Ensaio da sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar.

_____ (1971). Os Fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: Campos, E. (org). *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, pp.15-28.

Weick, K. E. M. (1976). Educational Organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, v.21, n.1, pp.1-19.

Wilson, S. (1977). The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research*,47,pp.245-265.

Wolcott, H. W (1975). Criteria for an ethnographic approach to research in schools. *Human organization*, v.34, n.2, pp.11-127.

Worsley, P. (1977). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Y

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Z

Znaniiecki , I (1973). A escola como grupo instituído. In: Pereira L e Forachi, M. (Org). *Educação e Sociedade*. 6.ed, São Paulo: Companhia Editora Nacional. pp.104-106.

2. Legislação Consultada:

BRASIL (2002). *Constituição da República Federativa do Brasil*: Promulgada em 05/10/1988. Atualizada até a emenda Constitucional n.38, de 12/06/2002, acompanhada de novas notas remissivas e dos textos integrais das ementas constitucionais e da revisão. 30. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva.

____ (1996). *Lei nº 9394/96 de 20/12/1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Diário da União. Ano CXXXIV, n.248. 23/12/1996, p.27833-27841.

____ (2002). *Constituição da República Federativa do Brasil* - Promulgada em 05/10/1988, 30ª ed. rev. ampl. São Paulo: Saraiva.

____ MEC/FNDE, (S/D). *Como criar a unidade executora*. Brasília: Diretoria do Ensino Fundamental.

____ (1961). *Lei 4024/61 de 20/12/1961* – fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional

____ (1968). *Lei 5540/68 de 28/11/1968* – fixa Normas de funcionamento do Ensino Superior

____ (1971). *Lei 5692/71 de 11/08/1971* – fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional

____ (1995). Resolução n. 12 de 10 de maio de 1995. Brasília.

____ (2000). *Resolução n. 8* de 08 de março de 2000. Brasília.

Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932). *A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo ao governo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional,

Portugal (2008). Ministério da Educação. *Decreto Lei n. 75/2008*. Diário da República 1. Série, n. 79.

Rio de Janeiro (1995). Secretaria Estadual de Educação. Portaria n.005 de 24/04/95-Institui o Plano Operacional na Rede Pública Estadual.

3. Outras fontes

Cardoso, F. H. (1995). *Pronunciamento em cadeia nacional* em 07/02/1995.

Konder, L.(1994). Bom senso e senso comum. *O Globo*. Rio de Janeiro: 18 set.

Martins, W. (1959). Um educador. *O Estado de São Paulo*, 20 jan., Suplemento Literário.

Medina, C. de A. (2000). *Entrevista – O Diálogo possível*. 4. ed. São Paulo: Ática.

Messemberg, M.(1999). *Palestra proferida na reunião extraordinária da comissão de educação e cultura*. (16/08/1999). Recife: Assembleia Legislativa de Pernambuco.

Ramalho, Z. (1978). Admirável Gado Novo. Ramalho, Zé [compositor]. In: *20 anos Antologia Acústica Zé Ramalho*. Barueri (SP): BMG Brasil, 2 CDs (ca. 80min). Faixa 4, (5min07seg). Masterização Magic Master.

Vandré, G. (1968). Prá não dizer que não falei de flores. *I Festival Internacional da Canção TV Globo*. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=BvxFwzWdYVe4&feature=related>>. Acesso em 03 junho 2011.

Viola, P. (1992). Rumo dos ventos. In: *A toda hora rola uma história*. Rio de Janeiro: Transamérica. 1CD. Faixa 1.

4. Fontes Consultadas na escola.

3.1. Projeto Pedagógico do triênio 2009/2011.

3.2. Livro de atas do Conselho Pedagógico. 2009/2010

3.3. Documentos produzidos pela escola:

3.3.1. Termo de compromisso /2010

3.3.2. Ata do Conselho de Classe -2010

3.3.3. Relatório Bimestral – SGE – EJA. 2009/ 2010

3.3.4. Relatório Bimestral – SGE – Fundamental e Médio. 2009/2010

3.3.5. Ficha de observações complementares 2009/2010.

APÊNDICES

APÊNDICE N° 1: QUESTIONÁRIO ALUNOS

Idade: _____ **Sexo:** () F () M

Turma: _____

- 1- A criação do grêmio em sua unidade escolar ampliou a participação dos alunos nos assuntos da escola? Em caso afirmativo, explique como:
() sim () não

- 2- Você tem a chance de colocar suas ideias e fazer valer seus direitos?
() sim () não
- 3- Como são avaliadas as atividades de sala de aula:
() provas e testes () trabalho em grupo/seminário
() participação obrigatórias em eventos
() outros. Quais: _____
- 4- Na sua opinião, você tem mais chance de trabalhar:
() sozinho () em grupo
- 5- Você já foi convidado a participar das reuniões da Associação de Pais e Professores?
() sim () não () desconheço
- 6- Sua escola se preocupa em desenvolver projetos que trabalham a cidadania e a ética? Se possível, cite pelo menos um:
() não () sim:
Qual? _____
- 7- Como é o tipo de relação existente entre você a direção, professores e funcionários?
() boa () regular () não existe
Caso queira, emita sua opinião:

- 8- A escola propicia espaços de convivência?
() sim () não
- 9- Você identifica alguma ação, na sua escola, que incentive a formação da cidadania?
() sim () não
Em caso afirmativo, cite algumas ações:

- 10- A escola realiza articulação escola e comunidade? De que forma? Se necessário assinalar mais de uma alternativa: () SIM () NÃO
() com reunião formais periódicas
() com culminância dos projetos com participação da comunidade
() Não existe

OBRIGADA!

APÊNDICE N° 2: QUESTIONÁRIO FUNCIONÁRIOS

Idade: _____ **Sexo:** () F () M

Tempo de trabalho em escola: _____

Vínculo: () contratado () estatutário

1- Você tem a chance de colocar suas ideias e fazer valer seus direitos?

() sim () não

2-Como as determinações vindas da secretaria são repassadas aos funcionários?

() de forma autoritária sem questionamentos

() de forma que permita o diálogo

3-A escola propicia espaços de encontro entre os funcionários, professores e equipe administrativa?

() sim () não

Como? _____

4- A escola realiza articulação escola e comunidade? De que forma? Se necessário assinalar mais de uma alternativa:

() SIM () NÃO

() com reunião periódicas

() com apresentação dos projetos com participação da comunidade

() Não existe

5-Como é o tipo de relação existente entre a direção, os professores e os funcionários?

() boa () regular () não existe

Caso queira emita sua opinião: _____

6 - Você tem acesso à prestação de contas da escola?

()sim () fica exposto no quadro mural () não () às vezes

7 - Há reuniões para a prestação de contas?

() sim () não () às vezes () não sei

8 – Você participa do planejamento anual da escola?

() sim () não () às vezes

9 – Como é sua participação?

() dando sugestões () criticando o que está errado () elogiando o que está certo () apenas sento e escuto, sem dar minha opinião

Obrigada

APÊNDICE N° 3: QUESTIONÁRIO PROFESSORES

Idade: _____ Sexo: () F () M

Tempo de magistério: _____

Classes em que atua: _____

Formação acadêmica: () Graduação () Pós-graduação () Mestrado () Doutorado

1- Você considera que a partir da descentralização dos recursos financeiros a escola assumiu novo perfil? Explique: () sim () não

2- A participação da construção do PPP ocorre de forma:

() espontânea () obrigatória

A partir da resposta acima, opine como você considera desejável essa construção:

3- A escola propicia espaços de convivência?

() sim () não Em caso afirmativo, explique:

4.a- Os pais participam das reuniões escolares?

() sim () não Você atribui essa participação/ não participação a que fatores?

4.b- As relações interpessoais entre direção e professores induzem a um fazer cotidiano baseados:

() na submissão () na relação democrática

Se possível aponte eventos que justifiquem sua resposta:

5- Existem espaços de autonomia na sua escola?

() sim () não

Em caso afirmativo, como são vivenciados? Justifique, explicitando que experiência vivenciou em relação à construção da autonomia na escola que trabalha:

6- Como as determinações vindas da secretaria são repassadas aos professores?

() de forma autoritária sem questionamentos

() de forma que permite o diálogo

7- Constata barreiras ao convívio democrático em sua escola? Em caso **afirmativo ou negativo**, justifique:

() sim

() não

8- A escola realiza articulação escola e comunidade? De que forma? Se necessário, assinalar mais de uma alternativa:

() reunião formais periodiciais

() culminância dos projetos com participação da comunidade

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE N° 4: ENTREVISTA COM O DIRETOR DA ESCOLA REGULAR A

1. Quanto tempo de magistério? Sua formação

R: 29 anos – Pós- Graduação em Administração Escolar

2. Quanto tempo de Direção? Como se deu seu ingresso na direção

R: 18 anos – eleição junto à comunidade

3. Como é seu relacionamento com o Corpo Docente e demais funcionários?

R: Transparente, respeitando suas individualidades.

4. Como é seu relacionamento com a comunidade?

R: Muito bom; aberto para críticas e sugestões.

5. Diante de tantas mudanças na SEEDUC/RJ como você vê o desempenho das Gides-autor. Esclareça que esse profissional e o que faz?

R: Este Profissional auxilia a escola a identificar seus problemas e agir nas principais causas, acompanhando as ações desenvolvidas por todos os segmentos da unidade, repassando-as para a SEEDUC; verificando se os participantes estão cumprindo as metas dentro dos prazos estipulados; visando a melhora contínua do processo ensino-aprendizagem.

6. Como você concebe a autonomia e como ocorre no cotidiano?

R: Determinada pelas legislações e no cotidiano a autonomia ocorre mediante as decisões que ficam a cargo de cada unidade escolar; através de ações previstas no PPP. O profissional de ensino escolhe a metodologia adequada, pode participar de reuniões para currículo mínimo, da elaboração de regras de conduta.

7. Como é a relação da escola com os egressos?

R: muito tranquila, normalmente eles retornam para informar-nos sobre suas carreiras profissionais.

8. A escola propicia atividades culturais? Como ocorrem

R: Durante todo o ano letivo, em parceria com o SESC (associação dos comerciários) com a secretaria estadual de cultura (que sempre nos informa sobre os eventos), com a SESTRANSPANI, (sindicato dos rodoviários) através de atividades planejadas pelo corpo docente, pelos monitores do projeto mais educação e acompanhadas pelo animador cultural.

9. Como é feita a prestação de contas?

R: Mensalmente, de acordo com os prazos estipulados pela seeduc, com a participação de todos os segmentos da unidade.

10. Você considera que as mudanças implementadas pela SEEDUC/RJ foram para melhor?

R: Sem dúvidas, no sentido de implementar as políticas públicas (merenda escolar; melhoria da qualidade do ensino; equipamentos de apoio ao trabalho pedagógico; aumento para profissional de apoio; enquadramento por formação aos professores), somente existindo a defasagem na questão salarial do corpo docente, sem que haja necessidade de gratificações.

APÊNDICE N° 5: ENTREVISTA COM O ANIMADOR DA ESCOLA REGULAR A

1- Qual a sua função aqui na escola? Tempo de serviço e sua formação.

R: Animador Cultural, desde 1989, lotado neste colégio desde 1996. Formação em Técnico de Contabilidade, com Ciências Contábeis (incompleto), participando dos movimentos culturais desde 1974, com prática literária e plástica.

2- O que é ser animador cultural na rede estadual?

R: É articular, criar elos, dando suporte para a formação e continuação do caráter e personalidade com fundamento, respeitando a individualidade e mostrando vertentes.

3- Nesta ótica você está afirmando que a escola faz uma articulação com a comunidade?

R: Sim. É o que a escola faz em tempo integral e não poderia ser diferente.

4- Fala sobre os projetos desenvolvidos com a comunidade que você teve êxito?

R: É o projeto contínuo. Que envolve articulação literária com tudo e todo o município e a região da Baixada Fluminense. (alunos, professores, entidades e população em geral).

5- Essa inserção de trabalho que você faz aqui se deve a secretaria estadual enquanto órgão institucional ou a questão do apoio da direção, como você percebe isso?

R: As duas coisas. Teórico pelo estado, prático junto à direção, pela convivência e habilidades.

6- Como você vê a relação da escola com os funcionários, com os professores e os demais componentes?

R: uma relação de perseverança e respeito mútuo.

7- A escola tem reuniões de prestação de contas?

R: Tem.

8- Vocês todos participam do planejamento anual? Como é feito?

R: Sim. Através do projeto político pedagógico.

9- Todos têm liberdade de colocar suas ideias e opiniões?

R: Sim.

10- Vocês têm algum encontro de convivência e de lazer durante o ano e quais são?

R: Reunião de: confraternização, do dia do profissional de educação e de ação de graças.

11- Fala um pouco da história da escola da sua inserção, da sua relação com a comunidade.

R: A minha história está em (praticamente) 17 livros publicados em: poesia concreta, poesia livre, poesiada baixada, poesia mulher, poesia coletiva, poema-instalação, poesia visual, haicais, aforismos, levantamentos literários, contos, crônicas sobre a cultura da região e levantamentos da formação histórica da região.

12- A relação com os egressos é boa? Ou não existe.

R: É boa! As pessoas sempre voltam para prostrar: docentes, discentes, apoios (terceirizados ou não).

APÊNDICE N° 6: ENTREVISTA COM O DIRETOR DA ESCOLA REGULAR B

1. Quanto tempo de magistério? Sua formação

R: 27 anos – Licenciatura Plena em Educação Física e Pós-Graduação em Administração Escolar

2. Quanto tempo de Direção? Como se deu seu ingresso na direção

R: 12 anos, através de eleição.

3. Como é seu relacionamento com o Corpo Docente e demais funcionário?

R: Bom. Temos bastante dialogo.

4. Como é seu relacionamento com a comunidade?

R: Bom. A comunidade participa muito com atividades no colégio

5. Diante de tantas mudanças na SEEDUC/RJ como você vê o desempenho das Gides-autor. Esclareça que esse profissional e o que faz?

R: Serve como conselheiro e acompanha os trabalhos desenvolvidos no colégio, dando sugestões, avaliando constantemente o trabalho desenvolvido pela equipe.

6. Como você concebe a autonomia e como ocorre no cotidiano?

R: Dando liberdade a todos e acompanhando o seu desenvolvimento diariamente.

7. Como é a relação da escola com os egressos?

R: Muito boa. Passando suas responsabilidades e regulamento a ser seguido.

8. A escola propicia atividades culturais? Como ocorrem

R: Sim. Festivais de dança, apresentação de teatro, festival de música, etc.

9. Como é feita a prestação de contas?

R: Seguindo normas da SEEDUC (procedimentos de compra) como também realizamos assembléias de prestação de contas, concomitantemente com os conselhos de classe.

10. Você considera que as mudanças implementadas pela SEEDUC/RJ foram para melhor?

R: Sim, porque a máquina da educação, é muito grande e o estado precisa ter um controle melhor dos gastos para apresentar sugestões e melhorar a educação no estado.

APÊNDICE N° 7: ENTREVISTA COM O ANIMADOR DA ESCOLA REGULAR B

1. Qual a sua função aqui na escola? Tempo de serviço e sua formação.

R: Animador Cultural, desde agosto do ano 2000.

2. O que é ser animador cultural na rede estadual?

R: Bastante complicado pelas indefinições, mais estou em uma escola que sou valorizada, sou um articular cultural.

3. Nesta ótica você está afirmando que a escola faz uma articulação com a comunidade?

R: À medida que nossos projetos são desenvolvidos, pois a comunidade faz parte do seu desenvolvimento.

4. Fala sobre os projetos desenvolvidos com a comunidade que você teve êxito?

R: Projeto Festival de Talentos música e dança, com apresentação de grupos locais e ex-alunos.

5. Essa inserção de trabalho que você faz aqui se deve a secretaria estadual enquanto órgão institucional ou a questão do apoio da direção, como você percebe isto?

R: Tanto a secretaria de educação quanto a Direção da escola que estou lotada acredita que, precisamos desenvolver projetos para alcançar melhor sua comunidade e seus alunos.

6. Como você vê a relação da escola com os funcionários, com os professores e os demais componentes?

R: Uma grande democracia como um todo.

7. A escola tem reuniões de prestações de contas?

R: Temos reuniões de prestações de contas periodicamente.

8. Vocês todos participam do planejamento anual? Como é feito?

R: Todo início do ano letivo são feitas reuniões com os professores ao decorrer da semana inicial que antecede as aulas, para construção do nosso projeto anual, ao decorrer do ano ajustamos se necessário.

9. Todos têm liberdade de colocar suas idéias e opiniões?

R: A palavra chave de nossa escola é Democracia.

10. Você aqui tem algum encontro de convivência e de lazer durante o ano e quais são.

R: Temos momentos de lazer com formandos do ano corrente, um churrasco no sítio com professores e funcionários, no dia dos mestres e funcionários, vamos a uma churrascaria e bimestralmente comemoramos os aniversariantes.

11. Fala um pouco da história da escola da sua inserção, da sua relação com a comunidade.

R: O colégio estadual faz parte da história de vida de muitos de nossa comunidade, gerações de pais, filhos e netos passaram e muitos retornam para nossa escola, pois criam elo muito forte de convivência com a escola, professores e funcionários.

12. A relação com os egressos é boa? Ou não existe.

Quem vem estudar nesta escola já vem sabendo de nossa história de unidade com nossos alunos, na sua maioria como foi dito na resposta anterior, são gerações que vem e que vão.

APÊNDICE N° 8: ENTREVISTA COM O DIRETOR DA ESCOLA RURAL

1. Quanto tempo de magistério? Sua formação?

R: Possuo 34 anos de magistério divididos em efetiva prática docente (sala de aula), direção adjunta e direção geral. Sou licenciada em Português-literaturas e pós-graduada em Administração Escolar.

2. Quanto tempo de Direção? Como se deu seu ingresso na direção?

R: Atuei, quatro anos como diretora adjunta e estou há 11 anos na direção geral dessa Unidade Escolar através de eleição.

3. Como é seu relacionamento com o Corpo Docente e demais funcionários?

R: Opto por uma gestão participativa onde todos têm liberdade de expressão porque entendo que essa é a melhor forma de gerenciar positivamente e com êxito as relações humanas e o patrimônio público.

4. Como é seu relacionamento com a comunidade?

R: Possuo uma relação de amizade privilegiada com minha comunidade. Atribuo isso aos anos de convívio com a mesma. Já estou na segunda geração em vias de entrar na terceira. Sempre me coloquei em pé de igualdade com a mesma onde imperam o respeito e a confiança.

5. Diante de tantas mudanças na SEEDUC/RJ como você vê o desempenho das Gides-. Esclareça quem é esse profissional e o que faz?

R: O desempenho dos IGT's na implementação da GIDE na escola é de fundamental importância, pois ele acompanha, orienta, auxilia e fiscaliza a escola no desenvolvimento das etapas desta nova ferramenta educacional.

6. Como você concebe a autonomia e como ocorre no cotidiano?

R: A autonomia é uma conquista e sistematizada a cada ação desenvolvida pela escola, frente aos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

7. Como é a relação da escola com os egressos?

R: Com relação aos alunos egressos, procuramos entrar em contato com os responsáveis através de aerogramas e ligações telefônicas solicitando que os mesmos compareçam a escola para justificar a ausência nas aulas. Há também o grupo de visitantes que vai às residências dos alunos para saber o motivo da ausência nas aulas. Não havendo retorno, fazemos a Ficai do aluno e encaminhamos ao conselho tutelar.

8. A escola propicia atividades culturais? Como ocorrem

R: Sim. Através de projetos, passeios a museus e centros culturais.

9. Como é feita a prestação de contas?

R: Apesar de toda a demanda de atribuições inerentes à função administrativa procuro fazer o máximo para cumprir o calendário de prestação de contas exigido pela SEEDUC/RJ. No ato da prestação reunimos os membros da AAE e o Conselho Fiscal com representantes de pais e alunos.

10. Você considera que as mudanças implementadas pela SEEDUC/RJ foram para melhor?

R: Sim. Pois, não tínhamos o hábito de fazer uma análise detalhada da escola. Com a implementação da GIDE, temos uma visão global da escola, podendo assim detectar o problema, planejar e traçar metas para solucionar o mesmo, além de criarmos o hábito de registrar nossas práticas pedagógicas através de fotos e atas.

APÊNDICE N° 9: ENTREVISTA COM O ANIMADOR DA ESCOLA RURAL

1. Qual a sua função aqui na escola? Tempo de serviço e sua formação

R: Promover a integração entre a comunidade/escola. Valorizar e divulgar o trabalho do aluno. Desenvolver o senso crítico deles e mostrar-lhes que através da arte, os mesmos podem liberar seus sentimentos reprimidos e encontrar soluções alternativas para problemas através de improvisos e treinar novos papéis sociais.

2. O que é ser animador cultural na rede estadual?

R: É a “ponte” que liga a escola com a comunidade. É incentivar e conscientizar a mesma com trabalhos culturais realizados na escola.

3. Nesta ótica você está afirmando que a escola faz uma articulação com a comunidade?

R: Com certeza! A comunidade tem total autonomia.

4. Fala sobre os projetos desenvolvidos com a comunidade que você teve êxito?

R: Desfile ecológico (com fantasias feiras com material recicláveis). Feira Cultural (com trabalhos manuais produzidos pela comunidade). Memórias que valem Ouro (Exposição resgatando um pouco da história da escola)

5. Essa inserção de trabalho que você faz aqui se deve a secretaria estadual enquanto órgão institucional ou a questão do apoio da direção, como você percebe isso?

R: Sempre há uma parceria, mas o essencial é o apoio da Direção, pois assim o trabalho fica mais fácil. Através do interesse demonstrado pela direção, sempre procurando saber do que eu preciso para que os projetos desenvolvidos por mim dêem certo.

6. Como você vê a relação da escola com os funcionários, com os professores e os demais componentes?

R: Muito boa, sem diferenças. O que nos torna um grupo unificado

7. A escola tem reuniões de prestação de contas?

R: Sim, sempre que necessário, e através de murais informativos.

8. Vocês todos participam do planejamento anual? Como é feito?

R: Sim, através de reuniões pedagógicas, projetos envolvendo toda a comunidade escolar.

9. Todos têm liberdade de colocar suas ideias e opiniões?

R: Sim, e mais, temos apoio, a parceria e o comprometimento da escola em nossas idéias.

10. Você aqui tem algum encontro de convivência e de lazer durante o ano e quais são?

R: Reuniões pedagógicas, passeios turísticos e culturais, culminâncias de projetos, festas em datas comemorativas, etc.

11. Fale um pouco da história da escola da sua inserção, da sua relação com a comunidade.

R: A escola nessa comunidade, é o que eles tem de melhor, então nós temos a obrigação de cuidar muito bem do patrimônio deles. Eu procuro através da arte uma aproximação entre indivíduos de culturas distintas.

12. A relação com os egressos é boa? Ou não existe.

R: É ótima. Primeiro que aqui na escola se tem o que é mais precioso no ser humano: o respeito mútuo. Os egressos valorizam o nosso trabalho.

APÊNDICE N° 10: ENTREVISTA COM O DIRETOR DA CIEP A

1. Quanto tempo de Magistério?

R: Tempo de magistério – 25 anos-Formação pós-graduada em Gestão/políticas públicas.

2. Quanto tempo de Direção?

R: Direção desde 2005, neste CIEP e não era um G P-Escola regular, veio de outra unidade como diretora adjunta e esta no cargo há + ou – 5 meses.

Você ao vir para essa Unidade Escolar notou mudanças em relação ao tipo de gestão implementada. Sim totalmente, o trato com as pessoas, receptividade respeito, acesso a direção aberta literalmente “portas”

Você atribui essa relação a historia inicial do CIEP

Acredita que sim, apesar de não ter feito parte dessa proposta. Participou do 1º projeto dos CIEPS que trabalhava com as séries iniciais e assim descreve sua historia funcional que tem inicio em um CIEP- só atuava em turmas regulares pela manhã. A tarde trabalhava com oficinas de Língua Inglesa e a cada 2 meses os alunos se escreviam voluntariamente. O aluno tinha autonomia.

Obs.: Na ocasião da entrevista a diretora fazendo atendimento a uma mãe cujo filho tem problemas na escola (comportamento inadequado) com frequência baixíssima. Nesses casos a mãe tem que se dirigir a direção. Na fala da mãe o aluno sai de casa todos os dias. A diretoria informou novamente a mãe que o mesmo já sofreu 3 advertências e além da documentação do conselho para constatar a situação real. Praticamente em todas as disciplinas o aluno apresenta péssimo desempenho.

A direção oferece transferência para o CIEP coirmão (no mesmo terreno) para fazer estudos supletivos⁸⁶. * O aluno tem 15 anos, ou cursar o projeto autonomia.

Nesse encontro observei uma relação de compromisso, mas não perdendo a autoridade.

3. Como é seu relacionamento com o corpo docente e demais funcionários?

R: Quando eu cheguei, quem era essa pessoa que chegou de paraquedas “resistências veladas” na frente tudo bem? Hoje é igual direção antiga pedir aposentadoria.

Ao longo do tempo conquistei a confiança e para assumir a direção (hoje passou por um processo seletivo) prova escrita e entrevista, sendo aprovada e acredito que ratifiquei a capacidade. Boa e tranqüila.

4. Como é seu relacionamento com a comunidade?

R: Não tem problema com a comunidade. A direção anterior afastou um pouco a comunidade da escola, mas agora, junto com a animação cultural, esta resgatando essa relação. “Um dos projetos de reciclagem que gerou uma boneca ‘recicleide” com certidão A boneca por ser negra gerou polêmicas e junto com a equipe de Diretos Humanos da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu estão montando um Teatro para 2012..

5. Diante de tantas mudanças na SEEDUC/RJ como você vê o desempenho das Gides- Esclareça quem é esse profissional e o que faz ?

R: Pontos positivos – a presença da GIDE favoreceu o pedagógico, responsabilidade nas ações. A única chance dessas crianças na vida é a escola daí o compromisso Os professores saem da zona de conforto / acomodação. Visa resultados a serem cumpridos.

Ponto negativo – burocracia, excesso de papel solicitado. Exemplo. Informações. Recuperação paralela. Os professores decidiram e organizaram uma ficha que teve que ser digitada pela secretária e assinada pelo aluno. Para que essa trabalhadeira se na reunião foi acordado e realizado uma ata.

Prevenção de drogas – um formulário para cada aluno-(aulas atrativas).

Poderá ser substituída por uma ficha única por turma. Os professores se queixam desse excesso.

⁸⁶ Suplência – ato de suprir [Buarque de Holanda, s.d. p. 1631] previsto na constituição Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (Artigo 37 § 1º.) “Os sistemas de ensino assegurarão gratuidade aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas consideradas as características dos alunados, seus interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames”

IGT – Integrante do Grupo de Trabalho – profissional que atua na vigilância / colaboradora no pedagógico, infraestrutura: aponta os pontos críticos em prol da eficácia e da eficiência. Favoreceu e mexeu com os profissionais que passaram a ter mais cuidados.

6. Como você concebe a autonomia e como ocorre no cotidiano?

R: Autonomia sim tanto no âmbito pedagógico quanto no administrativo. A secretaria fornece as linhas e a escola decide como fazer. A administração recebe a verba FNDE/PDPE merenda (fechado) manutenção. Do montante da manutenção pode definir bens matérias / bens capitais. Esse percentual é definido pela equipe administrativa.

O que comprar em assembléia com todos os presentes.

Os recursos dos projetos extras “Itan” povos de futuros são definidos a partir de um plano estratégico.

7. Como é a relação da escola com os egressos?

R: É boa, eles vem sempre à escola, busca com os alunos “não quero mais ver vocês” tem ex-alunos como professores.

8. A escola propicia atividades culturais? Como ocorrem

Através dos projetos desenvolvidos em parceria escola/comunidade/professores e animador cultural.

9. Como é feita a prestação de contas?

R: Prestações de contas feitas dentro dos prazos estabelecidos pela SEEDUC/RJ tanto de compra quanto a prestação de conta em si. Nas compras devem ser apresentados 3 orçamentos e o menor valor é o que vale.

10. Você considera que as mudanças implementadas pela SEEDUC/RJ foram para melhor?

R: Olha! Eu acho que as pessoas têm que se cobrar. Havia muita falta de responsabilidade por parte das direções. Os trabalhos ou tarefas não eram entregues nas datas afixadas. As mudanças modificaram essas práticas. Muito rigor.

APÊNDICE N° 11: ENTREVISTA COM O ANIMADOR CIEP A

1. Qual a sua função aqui na escola?

R: Sou animador Cultural

2. O que é ser animador cultural na rede estadual?

R: É um elo de ligação da escola com a comunidade, para a implantação de projetos, de proposta da cultura para o alunado e a própria comunidade o corpo funcional para ampliar a visão da cidadania do mundo para ter uma perspectiva futura com bastante lógica.

3. Nesta ótica você está afirmando que a escola faz uma articulação com a comunidade?

R: Exatamente, na medida do possível a gente sempre procura uma possibilidade maior e mais interativa.

4. Fala sobre os projetos desenvolvidos com a comunidade que você teve êxito?

R: Constantemente temos ações que procura dentro de alguns projetos fazer com que eles se aproximem, entre eles mais recente SUPERACÇÃO, a comunidade vem até a escola e participa das diversas oportunidades oferecidas como oficinas, atividades culturais diversas, literatura.

Constantemente temos organizados reuniões para discussão de temas como meio-ambiente, com o alunado como a coleta de óleo que foi super- participativo, sem dúvida uma das ações positivas da escola com a comunidade.

5. Essa inserção de trabalho que você faz aqui se deve a secretaria estadual enquanto órgão institucional ou a questão do apoio da direção, como você percebe isso?

R: A secretaria tem o seu papel enquanto órgão administrativo, no entanto a direção permitiu isso com essa troca de valores e por entender e respeito ao papel do animador cultural e a participação da cultura dentro da escola, a importância desse profissional, a cada dia para a escola bem lucida para que o alunado – nosso público alvo possa estar em ação constante se beneficiando disso para o seu futuro.

6. Como você vê a relação da escola com os funcionários, com os professores e os demais componentes?

R: São trocas de benefício pontual que é o alunado, e a própria comunidade então quando temos os projetos eles são discutidos em conjunto, a clientela tem participação, a merendeira tem uma participação nas atividades, o faxineiro também tem a participação, o inspetor de disciplina, o coordenador de turno, o professorado para que ele possa desenvolver com mais qualidade seu trabalho. No projeto de literatura, não só o professor de língua portuguesa, também os demais professores estavam engajados nesta proposta para acontecer com qualidade.

7. A escola tem reuniões de prestação de contas?

R: Esta é uma das responsabilidades do corpo de direção da escola para que haja lisura neste processo burocrático a AAE é a parte que rege o aspecto administrativo da escola, apresentar a respostas para que possamos acontecer melhor as coisas, instrumentar a escola para que ela tenha melhor qualidade

8. Vocês todos participam do planejamento anual? Como é feito?

R: Fazemos reuniões ela acontece com temas específicos e as ideias são colocadas e depois os desdobramentos vão acontecendo adequando ao tempo durante o ano, sabemos que a escola é móvel bastante, as coisas acontecem a todo o momento, adequando da melhor forma possível.

9. Todos tem liberdade de colocar suas ideias e opiniões

R: O importante é isso, o processo democrático, é valido por isso possibilita a inserção de opiniões o que é valido enfim vai adequando um com outro, não vira bronca, vira satisfação com as ideias, o quebra-cabeça vai se encaixando e vira qualidade

10. Vocês têm algum encontro de convivência e de lazer durante o ano e quais são

R: Nesse momento estamos organizando o dia do funcionário publico (28 de outubro) para uma confraternização e ao final do ano também temos e constantemente estamos procurando uma forma de lazer pois é importante que a comunidade esteja inteirada seja dentro ou fora da escola, sentir prazer em voltar ao trabalho depois do feriado, depois do final de semana, que bom que vou voltar a escola.

11. Fala um pouco da história da escola da sua inserção, da sua relação com a comunidade.

R: Essa escola onde está localizada no bairro da luz tem uma história que aqui era um mangueiral e logo depois que chegou o SESI (Serviço social da indústria) e o Senai (Serviço nacional de aprendizagem industrial) que foram as primeiras que chegaram aqui e com o tempo o CIEP 022 que é a coirmã e o 358 que é bem mais novo em relação ao primeiro. Tendo mais ou menos 18 ou 19 anos e a comunidade aceita junto as outras escolas que aceitam.

12. Originariamente não era um CIEP, o que era?

R: Antes trabalhávamos a escola como curso maduresa e o Ginásio Público (GP) do 6º ano até o 10º ano com a proposta de horário integral esta propostas já estava se diluindo quando lá chegou, nossos vizinhos e ex-alunos do GP visitam frequentemente a escola uns são vigilantes, instrutores, professores que atualmente trabalham em nossas escolas (todos foram nossos alunos no 10º ano).

13. A relação com os egressos é boa?

R: É muito boa toda semana tem visita na escola e falam que saudade, mudou tanta coisa, dá vontade de voltar novamente. É um prazer ter esses ex-alunos, eles vão retornando e essa relação é de muito carinho, e muitos deles são da própria comunidade. Essa escola é especial para eles.

APÊNDICE N° 12: ENTREVISTA COM O DIRETOR DA CIEP B

1- Quanto tempo de Magistério?

R: Formei-me em 1968, na Escola Normal Nossa Senhora das Neves. Cursei Português e Literatura na SESNI. Em 1976 concluí no ABEU o Curso de pós - graduação em Medidas Educacionais. Em 1993 fiz curso para diretor na Secretaria Extraordinária e em 2006 pós - graduação em Gestão Escolar.

2- Quanto tempo de Direção?

R: Após o Curso da Secretaria Extraordinária de Educação, em janeiro de 1994 fui nomeada diretora geral do CIEP.

3. Como é seu relacionamento com o corpo docente e demais funcionários?

R: No CIEP, praticamos a gestão participativa. Nosso trabalho, junto à equipe escolar é pautado no respeito mútuo e na democracia.

4. Como é seu relacionamento com a comunidade?

R: Nossa comunidade é cordial e amiga, mas não tanto participativa como gostaríamos.

5. Diante de tantas mudanças na SEEDUC/RJ como você vê o desempenho das Gides. Esclareça quem é esse profissional e o que faz?

R: A GIDE (Gestão Integrada da Escola) é um Projeto de Governo, cujo objetivo é melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem do Estado do Rio de Janeiro, para colocá-lo entre os 5 Estados melhor colocado, no IDEB((Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).O IGT(Integrante do Grupo de Trabalho),profissional da Rede com curso específico em Gestão, foi indicado para dar suporte à direção, no desenvolvimento das atividades ditadas pelo Projeto. É de grande valor dentro da Escola .O elemento de apoio, um facilitador " da GIDE " .

6. Como você concebe a autonomia e como ocorre no cotidiano?

R: Nossa autonomia obedece às normas ditadas pela lei.

7. Como é a relação da escola com os egressos?

R: Quando nos procuram, fazemos uma breve entrevista com a qual tentamos esclarecer os seus motivos e a sua motivação atual para o retorno e aí fazemos a sua reintegração.

8. A escola propicia atividades culturais? Como ocorrem

R: Sim. Planejadas pela equipe e inseridas no PPP, acontecem periodicamente dentro do ano letivo, com a comunidade escolar e a do entorno.

9. Como é feita a prestação de contas?

R: De acordo com as determinações da SEEDUC, iniciando-se com a atestação das notas fiscais pelos funcionários que recebem a mercadoria. Estas notas são analisadas pelos componentes do conselho fiscal, em reunião cujo desenrolar é relatado em ata. Formalizado o processo, é encaminhado ao setor financeiro da metropolitana, onde é conferido pela equipe que o envia para o protocolo onde recebe capa, numeração, nome da unidade escolar e a que se refere (manutenção ou merenda). Posteriormente é enviado para o órgão central de contabilidade na SEEDUC para análise final.

10- Você considera que as mudanças implementadas pela SEEDUC/RJ foram para melhor?

R: Sim. As metas são para a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem. Conseguindo-se alcançá-los, teremos melhores resultados.

APÊNDICE N° 13: ENTREVISTA COM O ANIMADOR CIEP B

1. Qual a sua função aqui na escola?

R: A minha função na Unidade Escolar é de animador cultural, desenvolvo este trabalho há 18 anos, e tenho a formação de ator (com registro na DRT-Delegacia Regional do Trabalho) 2º grau completo e sempre trabalhei em projetos ligados a cultura e cidadania.

2. O que é ser animador cultural na rede estadual?

R: Ser animador cultural é articular as atividades que possam dinamizar a unidade escolar e participar junto com professores de momentos que incite o aluno a desenvolver potencialidade que, diretamente contribuam no entendimento dos conteúdos de sala de aula.

3. Nesta ótica você está afirmando que a escola faz uma articulação com a comunidade?

R: O projeto da Animação Cultural prega que a unidade escolar trabalhe junto à comunidade, parceria esta, que tem como finalidade aproximar a mesma com a escola e vice-versa apontando as necessidades mais imediatas procurando saná-las.

4. Fale sobre os projetos desenvolvidos com a comunidade que você teve êxito?

Tenho um dia/horário (5ª feiras) destinados a visitação na comunidade, pois faço parte do FICAI(Ficha de acompanhamento de alunos infrequentes) e participar a mesma das atividades desenvolvidas no interior da escola que a envolve. O projeto "Guerreiros do dia-a-dia contra o mosquito", com visitas diárias sensibilizando os moradores da necessidade de se precaver e evitar os males da doença, causadas pelo mosquito, acompanhado de panfletos, instrumentos musicais e outros. A escola há tempo recebe alunos e comunidade n projeto "Escola Aberta" onde são ministradas oficinas culturais e tem tido boa aceitação junto aos interessados. Com o desenvolvimento do projeto "Compostagem" (reaproveitamento dos resíduos orgânicos na produção de adubo) foi organizado visitas onde os moradores tiveram a oportunidade de conhecer o projeto, e aplicar em seu dia-a-dia na confecção de hortas para a sua subsistência.

5. Essa inserção de trabalho que você faz aqui se deve a secretaria estadual enquanto órgão institucional ou a questão do apoio da direção, como você percebe isso?

R .A direção é presente e apóia as iniciativas de todos,especificamente a animação cultural.Percebo que o que faz a diferença é o trabalho da equipe gestora.

6. Como você vê a relação da escola com os funcionários, com os professores e os demais componentes?

R: A direção tem uma relação muito estreita com os demais setores da unidade escolar proporcionando momentos de interação, aproveitando o calendário letivo vigente, possibilitando confraternização com os aniversariantes e brindando setores que se destacam na execução do trabalho.

7. A escola tem reuniões de prestação de contas?

R: Reuniões periódicas são realizadas para repasse de informações que envolvam a prestações de contas, priorizando os gastos devidos.

8. Vocês todos participam do planejamento anual? Como é feito?

No início do ano letivo (semana anterior ao comparecimento do corpo discente) a direção e coordenação ministram reuniões para fazer o planejamento anual, onde todos os profissionais (professores e outros) tem a oportunidade de se colocar na confecção/formatação do plano de trabalho.

9. Todos têm liberdade de colocar suas ideias e opiniões

R: Sim temos diálogo com todos os setores da escola.

10. A relação com os egressos é boa?- No caso de egressos, exercitamos a "cartilha", onde nenhuma criança/adolescente pode ficar fora da sala de aula, esgotando todas as possibilidades para tê-los conosco.

11. Fala um pouco da história da escola da sua inserção, da sua relação com a comunidade.

A nossa unidade escolar assim como muitas outras, se localiza em áreas muito carente, onde procuramos "fórmulas" de como fazer os responsáveis ter uma participação maior na vida escolar do filho. A escola entende que o aluno que tem a participação dos responsáveis em sua vida escolar, em sintonia com os profissionais, tem rendimento maior que os demais.

10. Você aqui tem algum encontro de convivência e de lazer durante o ano e quais são

R: Vale registrar o projeto " Eu leio, tu lê, ele lê... Quem lê e interpreta tem vitória na certa". Todo educador tem a certeza que o aluno cada vez menos se interessa pela leitura (mesmo que alguns veículos preguem o contrário). O projeto teve uma aceitação muito grande e o resultado foi muito satisfatório, pois durante os encontros com os alunos, ficou claro, que a timidez (falta autoestima, confiança) atrapalhava a execução dos exercícios propostos. "Quando se tem uma plateia legal o mestre de cerimônia conduz melhor o trabalho."

Agradeço a oportunidade de expor o meu trabalho e fazer parte deste grupão de educadores que pensam que é por meio da educação, que está o futuro deste país, de qualquer país!!!

APÊNDICE N° 14.1 – FOTOS DA ESCOLA REGULAR A



Fachada1



Fachada 2 / Espaço de convivência



Área de lazer 1

Fonte: Fotos tiradas pela autora da tese.

APÊNDICE N° 14.2 – FOTOS DA ESCOLA REGULAR A



Área de lazer



Biblioteca



Menções / Projetos / Jogos

Fonte: Fotos tiradas pela autora da tese.

APÊNDICE N° 15.1 – FOTOS DA ESCOLA REGULAR B



Fachada1



Fachada/ Espaço de convivência



Área de lazer 1

Fonte: Fotos tiradas pela autora da tese.

APÊNDICE N° 15.2 – FOTOS DA ESCOLA REGULAR B



Projeto / Semana interdisciplinar



Biblioteca



Projetos

Fonte: Fotos tiradas pela autora da tese.

APÊNDICE N° 16.1 – FOTOS DA ESCOLA RURAL



Fachada1



Espaço de convivência



Área de lazer 1

Fonte: Fotos tiradas pela autora da tese.

APÊNDICE N° 16.2 – FOTOS DA ESCOLA RURAL



Culminancia de Projetos



Projeto/culminância/Folclore brasileiro



Menções

Fonte: Fotos tiradas pela autora da tese.

APÊNDICE N° 17.1 – FOTOS DO CIEP A



Fachada1



Espaço de convivência



Área de lazer 1

Fonte: Fotos tiradas pela autora da tese.

APÊNDICE N° 17.2 – FOTOS DO CIEP A



Projeto



Biblioteca



Auditório

Fonte: Fotos tiradas pela autora da tese.

APÊNDICE N° 18.1 – FOTOS DO CIEP B



Fachada1



Espaço de convivência



Área de lazer 1

Fonte: Fotos tiradas pela autora da tese.

APÊNDICE N° 18.2 – FOTOS DO CIEP B



Projetos



Biblioteca



Auditório

Fonte: Fotos tiradas pela autora da tese.

ANEXOS

ANEXO N° 1: TERMO DE COMPROMISSO



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
CORDENADORA REGIONAL METROPOLITANA I

O estudante do CIEP Brizolão _____ e seu responsável, quando menor, se comprometem ao matricular-se ou renovar matrícula nesta U. E., conhecer parte do Regulamento, cumpri-lo e fazê-lo cumprir, a saber.

- 1º. Participar de todas as atividades escolares: aulas, palestras, vídeos, exposições, avaliações, projetos, etc. colaborando para o êxito dos mesmos.
- 2º. Ser pontual
- 3º. Ser assíduo: a Legislação vigente brigada a 75% da presença das h/aulas, em caso contrário a U.E. encaminhará as autoridades competentes.
- 4º. Apresentar à carteira de identidade a entrada sempre que solicitada.
- 5º. Usar o uniforme completo, diariamente.
 - calça ou bermuda jeans azul ou preta (sem pichação e recortes)
 - Blusas com emblema da U. E. (sem pichação e recortes)
 - Tênis ou sapatos pretos / meia- branca.
 - Blusa branca para o fundamental o EJA, e cinzas para o Ensino Médio.
- 6º. Zelar pelas dependências da U. E., seu mobiliário e o material didático.
- 7º. Colaborar com a manutenção da limpeza e organização das salas, banheiros e demais espaços da U. E.
- 8º. Utilizar os banheiros preferencialmente nos intervalos.
- 9º. Reparar, repor ou indenizar a escola quanto a prejuízos causados em suas dependências ou no seu patrimônio.
- 10º. Não fumar ou usar bebida alcoólica nas dependências da U. E.
- 11º. Solicitar autorização para entrada com atraso ou saída antecipada, à Coordenação ou a Direção (Apresentando comprovante do impedimento)
- 12º. Freqüentar a biblioteca.
- 13º. Respeitar a Direção, Coordenação, professores, funcionários e colegas.
- 14º. O estudante só fará a avaliação no final de cada período, se o mesmo tiver a sua assiduidade comprovada.
- 15º. Os responsáveis dos estudantes menores devem comparecer na U. E., sempre que solicitado, sabendo que a sua negativa, implicará procedimentos da forma da Lei.

OBS: Os atos de indisciplina serão registrados em ficha, em forma de advertência, que será assinada pelo estudante. Três registros implicarão **em suspensão** (com a presença e assinatura do responsável) ou não menor. A incidência ou grau de gravidade das mesmas levarão a ser convidado a continuar o ano letivo em outra U.E. e/ ou não renovar a matrícula.

Após tomar conhecimento dos itens acima, comprometo-me a cumpri-los,
Nova Iguaçu, ____ de _____ de ____

Assinatura do discente

Responsável

Testemunha

ANEXO N° 2: ATA DO CONSELHO DE CLASSE



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENADORA REGIONAL METROPOLITANA

Aos ___ dias do mês de ____ do ano de _____ às _____, realizou-se a _____ reunião de Conselho de Classe desta U. E.

Professor(a) _____ Turma _____ Total de alunos _____ Total de dias letivos _____
1° Semestre _____ Alunos desistentes _____ Alunos Transferidos _____

ANÁLISE DO PERFIL DA TURMA

1- Quanto aos hábitos e atitudes?

2- Quanto as dificuldades encontradas para atingir os objetivos durante o 1° semestre?

3- Alternativas sugeridas:

4- Alunos participantes das aulas de reforço

Alunos faltosos

ANEXO N° 3: RELATÓRIO BIMESTRAL – SGE – EJA

Assinatura _____ Data : ____/____/____
 Aluno (a) _____ Ano 20____
 Professor(a) _____ Turma _____
 Carga Horária: _____ Aulas dadas: _____ Freq. por bimestre _____
 Legenda: EP – em processo C – Construir NC – não construiu

COMPETÊNCIA AVALIADA		1ºBIM			2ºBIM		
		EP	C	NC	EP	C	NC
01	Adaptou- se às rotinas escolares						
02	Realiza pequenas tarefas com autonomia						
03	Participa das atividades propostas em aula						
04	Possui iniciativas para resolver situações do cotidiano						
05	Respeita as regras de convivência da turma						
06	Trabalha com autonomia e responsabilidade						
07	Contribui para o crescimento do grupo com ideias sugestões e opiniões						
08	Criatividade na proposição e resolução de problemas, desafios e atividades						
09	Participa sem dificuldades das atividades em grupo						
10	Respeita a laia do colega, sabendo ouvir						
11	Curiosidade em relação a novos conhecimentos						
12	Expressa-se oralmente comunicando seus pensamentos com clareza						
13	Localiza informações explícitas em um texto						
14	Identifica o tema de um texto						
15	Interpreta textos verbais e não-verbais(história em quadrinho, propagandas e charges)						
16	Lê e interpreta pequenos textos, ouve histórias e consegue dar novos Unais, sabendo recontá-las sem dificuldade						
17	Identifica os personagens de um texto/história caracterizando-os						
18	Identifica os efeitos de ironia ou humor em diversos textos						
19	Produz pequenos textos escritos fazendo uso da coerência e coesão textuais						
20	Utiliza as normas ortográficas de pontuação na escrita bem como, lê obedecendo a pontuação e imprimindo ritmo adequado à leitura						
21	Resolve problemas utilizando as operações elementares adição/subtração/multiplicação e divisão						
22	Identifica unidades de medidas adequadas a situações expostas, bem como efetua as diversas transformações com as mesmas						
23	Resolve problemas envolvendo figuras geométricas planas e sólidas						
24	Efetua as operações na máquina de calcular						
25	Escreve frações na forma decimal						
26	Resolve problemas envolvendo frações						
27	Resolve problemas envolvendo porcentagem						
28	Reconhece o papel das tecnologias dos meios de comunicação e dos transportes na vida dos seres humanos						
29	Reconhece as diferentes fontes de energia utilizadas pelo homem						
30	Identifica as diversas partes do corpo humano						
31	Identifica os seres vivos e não vivos ao seu entorno						
32	Reconhece e entende relação de dependências (cadeia alimentar) entre os seres vivos						
33	Escreve frases nos tempos, presente, passado e futuro empregando-as em pequenos textos						
34	Localiza e compara acontecimentos no tempo histórico cultural						
35	Reconhece e compara a paisagem local com outras paisagens						
36	Caracteriza os modos de vida dos grupos formadores da sociedade brasileira						
37	Identifica e compreende as funções dos diferentes órgãos do corpo humano percebendo a necessidade da boa alimentação para preservá-los						
38	Compreenda a necessidade da prevenção da saúde do organismo humano						
39	Enumera as formas de prevenção de doenças sexualmente transmitidas						
40	Identifica o próprio grupo de convívio						
41	Identifica os fenômenos da natureza e estabelece relações de causa e efeito entre eles						

42	Demonstra conhecimentos da preservação ambiental						
43	Utiliza-se da argumentação e da fundamentação para produção de diversos textos						
44	Elabora esquemas gráficos, indicadores de caminho com noções de direita/esquerda, frente/ atrás						
45	Lê e interpreta gráficos de barras						
46	Localiza-se no espaço com noções de fronteiras e vizinhanças, identificando seus municípios vizinhos.						
47	Localiza e reconhece seu estado e outros pertencentes a sua região						
48	Identifica as diferentes regiões do seu país						
49	Percebe os seus vizinhos no mundo						
50	Lê e interpreta mapas						
51	Interpreta o significado de fração						

ANEXO N° 4: RELATÓRIO BIMESTRAL – SGE

Professor(ª) _____ Turma _____ C/H: _____ Aulas dadas: _____ Freq. por bimestre _____

Legenda: EP – em processo C – Construir NC – não construiu

COMPETÊNCIA AVALIADA		1° bim	2° bim	3° bim	4° bim
01	Adaptou-se às rotinas escolares				
02	Realiza pequenas tarefas com autonomia				
03	Participa das atividades propostas em aula				
04	Possui iniciativas para resolver situações do cotidiano				
05	Respeita as regras de convivência da turma				
06	Trabalha com autonomia e responsabilidade				
07	Contribui para o crescimento do grupo com ideias sugestões e opiniões				
08	Criatividade na proposição e resolução de problemas, desafios e atividades				
09	Participa sem dificuldades das atividades em grupo				
10	Respeita a laia do colega, sabendo ouvir.				
11	Curiosidade em relação a novos conhecimentos				
12	Se expressa oralmente comunicando seus pensamentos com clareza				
13	Identifica seu nome, dos colegas e do professor.				
14	Identifica as letras da nossa base alfabética, relacionando-as a nomes significativos				
15	Compreende a base alfabética da nossa escrita construindo pequenos textos, conseguindo comunicar-se				
16	Lê e interpreta pequenos textos, ouve histórias e consegue dar novos sentidos, sabendo recontá-las sem dificuldade				
17	Identifica os personagens de um texto/história caracterizando-os				
18	Sabe descrever fatos				
19	Lê e interpreta pequenos textos				
20	Produz textos escritos dentro das normas ortográficas básicas como: uso de letras maiúsculas, acentuações básicas e pontuações				
21	Já está construindo a noção de números, relacionando, juntando, acrescentando, retirando e diferenciando maior e menor				
22	Relaciona número e numeral, construindo o conceito de representação.				
23	Diferencia as diversas formas geométricas elementares				
24	Utiliza os conceitos matemáticos para solução de problemas elementares				
25	Reconhece o papel das tecnologias dos meios de comunicação e dos transportes				
26	Reconhece as diferentes fontes de energia utilizada pelo homem				
27	Identifica as diversas partes do corpo humano				
28	Identifica os seres vivos e não vivos ao seu entorno				
29	Reconhece e entende relação de dependência (cadeia alimentar) entre os seres vivos				
30	Escreve frases nos tempos, presente, passado, futuro empregando-as em pequenos textos				
31	Localiza e compara acontecimentos no tempo histórico cultural				
32	Reconhece e compara paisagem local com outras paisagens				
33	Caracteriza os modos de vida dos grupos formadores da sociedade brasileira				
34	Identifica e compreende as funções dos diferentes órgãos do corpo humano percebendo a necessidade da boa alimentação para preservá-los				
35	Compreende a necessidade da prevenção da saúde do organismo humano				
36	Identifica o próprio grupo de convívio				
37	Constrói pequenos textos com princípio, meio e fim.				
38	Identifica os fenômenos da natureza e estabelece relações de causa e efeito entre eles				
39	Constrói textos dentro das diversas áreas do conhecimento como: português, matemática, história e geografia com argumentação e fundamentação.				
40	Localiza-se no espaço com noções de fronteiras e "vizinhanças, identificando seus municípios vizinhos".				
41	Localiza-se e reconhece seu estado e outros pertencentes a sua região				
42	Identifica as diferentes regiões do seu país				
43	Percebe os seus vizinhos no mundo				
44	Utiliza a linguagem cartográfica				

ANEXO N° 5: FICHA DE OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

1º BIMESTRE

Assinatura do responsável:

2º BIMESTRE

Assinatura do responsável:

3º BIMESTRE

Assinatura do responsável:

Professor (a)

ANEXO N° 6: RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

GOVERNO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA ADJUNTA DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO
COORDENAÇÃO DE ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

Ano de 20____ (1°) (2°) Semestre

Coordenadoria Regional: _____

Unidade Escolar: _____

Fase: (I) (II) (III) (IV)

Professor(a) Regente: _____

Aluno (a) _____

I – FORMAÇÃO PESSOA E SOCIAL

II – ÁREAS DE CONHECIMENTO

II – CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Nova Iguaçu, _____ de _____ de 2006

Professor Regente: _____

Orientação / Direção: _____

ANEXO N° 7: RELAÇÃO DE CADASTRO DE FORNECEDORES

EMPRESA:			
ENDEREÇO:			
BAIRRO:	CIDADE:	ESTADO:	TEL.
INSC. MUN.:	INSC. EST.:	CNPJ:	
ATIVIDADE ECONÔMICA PELO ALVARÁ:			
SÓCIOS:			

EMPRESA:			
ENDEREÇO:			
BAIRRO:	CIDADE:	ESTADO:	TEL.
INSC. MUN.:	INSC. EST.:	CNPJ:	
ATIVIDADE ECONÔMICA PELO ALVARÁ:			
SÓCIOS:			

EMPRESA:			
ENDEREÇO:			
BAIRRO:	CIDADE:	ESTADO:	TEL.
INSC. MUN.:	INSC. EST.:	CNPJ:	
ATIVIDADE ECONÔMICA PELO ALVARÁ:			
SÓCIOS:			

ANEXO N° 8: CADASTRO DE FORNECEDORES DO PROGRAMA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

CAMPO I – IDENTIFICAÇÃO DA COORDENADORIA REGIONAL

--

MUNICÍPIO(S) ATENDIDO(S) PELO FORNECEDOR

--

CAMPO II – DADOS DO FORNECEDOR CADASTRO

Incluir Alterar Excluir CNPJ / CGC

--	--

RAZÃO SOCIAL

--

INSCRIÇÃO ESTADUAL

INSCRIÇÃO MUNICIPAL

--	--

ENDEREÇO (Rua, Av. ou Praça e nº)

--

COMPLEMENTO

BAIRRO/DISTRITO

--	--

UF MUNICÍPIO
POSTAL

CEP

CAIXA

--	--	--	--

DDD TELEFONE

FAX

E-MAIL

--	--	--	--

CAMPO III – TIPOS DE ALIMENTOS FORNECIDOS

<input type="checkbox"/> Cereais e produtos industrializados	<input type="checkbox"/> Laticínios	<input type="checkbox"/> Pescados
<input type="checkbox"/> Horti-fruti	<input type="checkbox"/> Carne Bovina	<input type="checkbox"/> Ovos
<input type="checkbox"/> Frango	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CAMPO IV – REPRESENTANTE LEGAL

NOME

CIC/CPF

--	--

ASSINATURA

--

CAMPO V – USO EXCLUSIVO DO SETOR DE RECEBIMENTO DA SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO

Setor: _____ Município _____

Assinatura

_____/_____/_____
Data

Obs: Anexar cópia:

- Identidade e Cpf dos sócios;
- Contrato social e alterações contratuais;
- Cadastro nacional de Pessoa Jurídica – CNPJ
- Certidão Negativa de débitos com a fazenda Estadual
- Certidão Conjunta de Débitos relativos a tributos federais e Dívida ativa da União expedida pela Receita Federal

ANEXO N° 9: PLANEJAMENTO QUINZENAL

Projeto em desenvolvimento: _____ Período de:

Professor(a): _____ Turma: _____ ano do ___ Ciclo do Ensino
Fundamental

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Leitura					
Língua Portuguesa					
Matemática					
Ciência					
História/ Geografia					
Cultura Afro					
Recuperação Paralela					

ANEXO N° 10: NORMAS DE CONVIVÊNCIA

CIEP BRIZOLÃO



“Instrui o menino no caminho em que deve andar, e, até quando envelhecer não se desviará dele”

Provérbios 22.6

Apresentação

O CIEP é uma Unidade Escolar, que tem como finalidade contribuir para o pleno desenvolvimento do estudante e prepará-lo para a cidadania. Assim, pensamos construir uma Escola, onde todos tenham acesso, sejam bem acolhidos e tenham sucesso.

Pretendemos com o nosso trabalho atender aos princípios que constituem os quatro pilares da educação:

- Aprender a conhecer - habilidades cognitivas / aprendizagem;
- Aprender a fazer - competências sociais e de trabalho;
- Aprender a conviver - a descoberta do outro a interdependência do trabalho em projetos comuns;
- Aprender a ser - elaborar pensamentos autônomos, desenvolver a pessoa do estudante como indivíduo inteligente, sensível e responsável.

*O compromisso de trabalho inclui o dever de associar-se, a
criatura ao esforço de equipe, na obra a realizar.*

Direitos do Estudante

- 1- Ser respeitado pela direção, professores e funcionários,
- 2- Receber orientação para realização de suas tarefas escolares;
- 3- Assistir a todas às aulas e participar de todas as atividades programadas pela escola;
- 4- Desfrutar de um ambiente limpo e harmonioso;
- 5- Ser cientificado do critério de avaliação adotado pela escola;
- 6- Acompanhar através da ficha individual o seu desempenho escolar;
- 7- Expressar suas ideias e dúvidas quanto ao processo ensino-aprendizagem;
- 8- Questionar, opinar, sugerir sobre quaisquer aspectos dentro dos princípios democráticos;
- 9- Utilizar o espaço escolar observando os critérios adotados;
- 10- Desfrutar da escola como sua, usando-a com respeito;

"A terra, ó Senhor, está cheia da tua Benignidade"

Salmo 119.64

Deveres do Estudante

- a- Ser respeitoso;
- b- Seguir as normas disciplinares;
- c- Manter-se na sala de aula até que seja liberado;
- d- Manter o ambiente escolar limpo;
- e- Apresentar-se uniformizado, por medida de segurança;
- f- Procurar a secretaria, a direção ou a coordenação pedagógica para esclarecer quaisquer dúvidas;
- g- Manter suas tarefas atualizadas;
- h- Não pichar ou quebrar bens materiais da escola, tornando-se responsável por possíveis danos causados;
- i- Não se ausentar da escola sem permissão;
- j- Chegar à escola, obedecendo ao horário escolhido.

*"Faze-me andar na vereda dos Teus mandamentos, porque neta tenho
prazer."*

Salmo 119.35

Normas disciplinares

- I- O horário de entrada e saída devem ser obedecidos;
- II- O estudante que não puder chegar no horário, por trabalho deverá trazer declaração da firma informando seu horário, devidamente carimbada e assinada pelo chefe imediato. Tal declaração deve ser entregue na secretaria para receber autorização de entrada;
- III- Só será concedida dispensa de aula mediante apresentação de justificativa assinada pelo responsável;
- IV- Lei 2516 de 15/01/96 - É expressamente proibido o uso do cigarro ou similar nas dependências da escola;
- V- Em caso de falta cometida à disciplina, o estudante será advertido pela Coordenação de Turno, por escrito;
- VI- Após três advertências o estudante, poderá ser punido com suspensão das aulas;
- VII- De acordo com a gravidade da falta, o estudante poderá ser convidado a pedir transferência da Unidade Escolar;
- VIII- O estudante que perder qualquer avaliação deverá procurar o professor e se justificar. A ele será dada uma nova chance. Não havendo este interesse, poderá ficar sem nota;
- 9- O uso do uniforme é obrigatório.
- 10- Não será permitido o uso de bermudas, shorts, bonés, chinelos, aparelhos sonoros e de telefone celular.

Normas disciplinares

- i- Desrespeitar qualquer pessoa, dentro da Escola, principalmente funcionário (Código Penal - Art. 331, pena de detenção de seis meses a dois anos)
- ii- Usar bebida, cigarro ou qualquer tipo de material cortante, explosivo, na área da Escola.
- iii- Danificar bens de propriedade da Escola ou de sua guarda (pichar paredes, objetos, mobiliários ou quebrá-los) sendo o estudante responsável pelo reparo do dano causado.
- iv- Capítulo IV - Estatuto da criança e do adolescente-ECA. A pichação é um ato infracional sujeito a penalidades.
- v- Portar qualquer tipo de droga (lícitas ou ilícitas).

OBS: As advertências a serem aplicadas serão de competência do Professor, Coordenador de turno, Conselho de Classe ou da Direção e serão graduadas de acordo com a sua gravidade.

Aos responsáveis

A nossa escola se caracteriza como um espaço social onde pretendemos que todos aprendam, observando para que a articulação entre a escola e a família contribua para o sucesso dos estudantes.

Você nos procurou para confiar-nos o que tem de mais precioso, o seu filho, portanto sentimos que é preciso cobrar de cada um dos envolvidos, uma postura condizente com a Filosofia da Escola.

As críticas devem ser feitas frente à frente, dirigidas à pessoa de direito, visando corrigir falhas. Elas serão sempre bem vindas.

Obrigada pela escolha

A Direção.

"Mas, se alguém não cuida dos seus, e principalmente dos da família, negou a fé e é pior que o
incrédulo."

Timóteo 5.8

Conclusão

Esta escola e sua.

Amea-a!

Valorize-a!

Aproveite e a defenda para que outras gerações possam ter como você, a oportunidade de desfrutar dela.

Seja bem-vindo.

À Direção

Oh! Quão bom e quão suave é que os irmãos vivam em união!

Salmos 133-1

Críticas e sugestões

Ass.:

Ass.:

Termo de responsabilidade

Declaro que tomei ciência e recebi uma copia do documento contendo as Normas de Convivência e que me disponho a colaborar, na elaboração da proposta pedagógica da Unidade Escolar sempre que solicitado (a).

Nova Iguaçu, ____ de _____ de 20__

Nome do Estudante

Assinatura do Estudante ou Responsável

Turma

Turno

ANEXO N° 11: MODELO DE AUTORIZAÇÃO

Declaro que tomei ciência das fotos e autorizei as imagens do meu filho para uso exclusivamente acadêmico.

Nova Iguaçu, ____ de _____ de 20__

Nome do Estudante

Assinatura do Responsável

Turma

Turno

Obs.: Cópia do modelo original que se encontra arquivado nas respectivas escolas para uso das imagens dos estudantes