

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EXERCER A AUTONOMIA: um desafio para a gestão  
da escola pública**

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Waldemar Marques

Orientanda: Iolanda Rodrigues Nunes

São Carlos  
2005

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EXERCER A AUTONOMIA: um desafio para a gestão  
da escola pública**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Waldemar Marques

Orientanda: Iolanda Rodrigues Nunes

São Carlos  
2005

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

N972ea

Nunes, Iolanda Rodrigues.

Exercer a autonomia: um desafio para a gestão da escola pública / Iolanda Rodrigues Nunes. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

128 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2005.

1. Escolas públicas. 2. Gestão democrática. 3. Projetos pedagógicos. 4. Educação e autonomia do sujeito. I. Título.


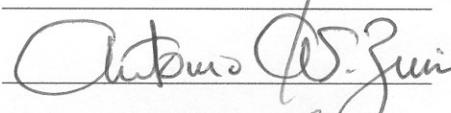
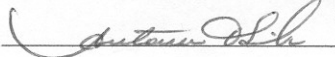
CDD: 372.10421 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Waldemar Marques

Prof. Dr. Antonio Álvaro Soares Zuin

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Antonia Teresinha Silva

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

*As minhas filhas Natália,*

*Gabrielle e Martha.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Ao meu orientador, pela paciência, dedicação, críticas e sugestões e com quem muito aprendi.*

*Aos meus alunos, motivo da minha incessante busca.*

*Aos autores com os quais estive dialogando.*

*A todos da escola Corina de Oliveira - diretores, funcionários, professores e alunos, que me receberam tão bem e que muito me ajudaram na construção desse novo saber.*

*Ao meu marido, filhas, mãe, irmãos e amigos, que estão sempre ao meu lado dando a força que tanto preciso para que eu possa continuar minha trajetória.*

*A todos, muito obrigada.*

*Por mais iluminada que seja a descoberta de uma verdade ou por mais consistente e oportuna que seja uma tomada de decisão individual, se não socializada, ela corre o risco de morrer com quem a descobriu ou ter dificuldade de ser implementada na prática.*

José Eustáquio Romão

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	01
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	02
Apresentação do tema e justificativa.....	05
Referencial teórico-metodológico .....	07
<b>I – A ESCOLA COMO AUTO-ECO-ORGANIZAÇÃO</b> .....	17
1.1 O desafio da visão multidimensional.....	18
1.2 A teoria dos sistemas e o conceito de organização.....	23
1.3 A escola como auto-eco-organização e as imagens organizacionais da escola...31	
<b>II – O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O CONCEITO DE AUTONOMIA</b> .....	38
2.1 Aspectos legais e históricos do Projeto Político-Pedagógico.....	38
2.2 Aspectos operacionais do Projeto Político-Pedagógico .....	48
2.3 Autonomia e Projeto Político-Pedagógico .....	52
<b>III – A ESCOLA, O CONTEXTO E O SEU PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO</b> .....	60
3.1 Um breve histórico da escola .....	62
3.2 Diagnóstico da Escola .....	65
3.3 Filosofia da Escola .....	69
<b>IV – O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A REALIDADE ESCOLAR</b> ...76	
4.1 A escola do ponto de vista da direção .....	79
4.2 A escola do ponto de vista dos professores .....	84
4.3 A escola do ponto de vista dos alunos.....	104
<b>V – DESMISTIFICANDO CONCEITOS: autonomia e democracia</b> .....	109
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	120
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125



## RESUMO

**Palavras-chave:** Projeto Político-Pedagógico, Gestão Escolar, Autonomia, Complexidade, Organização.

A gestão escolar é um tema de grande interesse, não só para diretores(as), mas para educadores em geral, principalmente se compreendermos o papel do educador de uma forma mais ampliada, não restrita apenas às dimensões limitadas da sala de aula. Mesmo sabendo que a escola é profundamente afetada pelas políticas educacionais, sociais e econômicas do país e que estas, por sua vez, também interferem no fazer do professor dentro de sala de aula, não se pode desconsiderar que são os sujeitos no interior de uma escola que fazem dela aquilo que ela é. Nesse sentido, é fundamental que se discuta a identidade do Projeto Político-Pedagógico da escola pois, ao discuti-la, está se discutindo a identidade da escola e dos sujeitos que a compõem. Uma vez que pretendia conhecer o fenômeno em sua essência, optei por realizar um estudo de caso analisando-o em uma perspectiva fenomenológica com base no pensamento complexo, dialogando com a incerteza e com a contradição. Para tal, escolhi alguns autores a fim de construir um referencial teórico que pudesse dar sustentação às minhas observações e análises. Esses autores são: Sanders, Magda Soares, Edgar Morin e Adelino Costa. Analisar a gestão da escola na busca de compreender como os sujeitos exercem a autonomia na elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico, até que ponto os sujeitos da escola têm consciência desse documento, em que medida ele é fator preponderante na qualidade da escola e o papel dos gestores nesse processo, levando em consideração, nessa análise, a multidimensionalidade dos fenômenos, que produz sujeitos autônomos, porém dependentes, é a questão-chave deste trabalho.

## ABSTRACT

**Key-words:** *Political-pedagogic project, School Administration, Autonomy, Complexity, Organization.*

*The school administration is a theme of great interest, not only for directors, but for educators in general, mainly if we understand the educator's in a way paper more enlarged, no restricted just to the limited dimensions of the classroom. Same knowing that the school is deeply affected for the politics education, social and economical of the country and that these, also interfere in doing of the teacher inside of classroom, we cannot disrespect that are the subjects inside school that do what the school is. In that sense, it is fundamental that the identity of the Political-pedagogic Project of the school is discussed because, when discussing it, it is discussing the identity of the school and of the subjects that compose it. Once intended to know the phenomenon in his essence, I opted to accomplish a case study analyzing in a fenomenologic perspective with base in the complex thought, dialoguing with the uncertainty and with the contradiction. For such, I chose some authors in order to build a theoretical referencial that could give base to my observations and analyse. Those authors are: Sanders, Magda Soares, Edgar Morin and Adelino Costa. To analyze the administration of the school in the search of understanding as the subjects exercises the autonomy in the elaboration and execution of the Political-pedagogic Project, to what extent the subjects of the school are aware of that document, in that measured it is preponderant factor in the quality of the school and the paper of the direction in that process, taking into account, in that analysis, the multidimensionalidade of the phenomenon, that produces subjects autonomous, however dependent, is the subject-key of this work*

## INTRODUÇÃO

Durante vinte e dois anos de magistério, transitei entre a docência e a administração escolar em escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro, atuando no ensino fundamental e médio, hoje denominada Educação Básica. Nessa trajetória, sempre me deparei com problemas de toda ordem: professores mal remunerados, falta de materiais adequados, falta de estrutura física adequada, desinteresse dos alunos, dificuldades de aprendizagem, evasão e repetência, violência e outros problemas.

Ao iniciar minha carreira no ensino superior, há apenas nove anos, e trabalhar com os cursos de licenciatura, na Universidade de Uberaba, não encontrei um panorama muito diferente, ou seja, também encontrei problemas e, muitos deles, decorrentes de uma educação anterior precária.

Sendo assim, apesar de estar diante de alunos universitários, meu olhar volta-se, mais uma vez, para a escola básica, onde formamos nossos alunos, muitos dos quais ficam pelo caminho ou seguem outros rumos e, poucos, chegam aos bancos universitários, trazendo toda a sua bagagem escolar, boa ou ruim. Mas o fato de não estar, atualmente, diretamente na escola básica não me fez esquecê-la. Ao contrário, essa escola ainda me atrai e seus problemas me instigam a pensá-la ainda mais.

Apesar de ter grande interesse por tudo que se refere à educação, a gestão escolar sempre despertou em mim um interesse especial, por acreditar que a forma como uma diretora

ou diretor conduz uma escola interfere positiva ou negativamente no aspecto pedagógico. Por toda a minha história de vida profissional e pela paixão que tenho pela escola pública, é que me propus a desenvolver uma pesquisa que tem como temática central “A gestão da escola pública”.

Já o interesse por estudar mais especificamente a questão da autonomia na gestão escolar em relação à elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico, advém de observações que venho realizando como professora-orientadora da Prática de Ensino nos cursos de licenciatura da Universidade de Uberaba.

A Prática de Ensino, na Universidade de Uberaba, é um componente curricular que possibilita ao aluno vivenciar as questões temáticas discutidas em sala, com base no referencial teórico adotado, numa tentativa de valorizar a prática como momento de construção do conhecimento, já nas séries iniciais dos cursos.

No entanto, não se trata de uma atividade linear em que, primeiro, o aluno tem acesso ao referencial teórico para, após o estudo, constatar, verificar ou analisar o que ocorre na realidade. Trata-se, sim, de uma atividade complexa, na qual tanto a teoria contribui para que o aluno possa compreender a realidade, como as experiências e observações realizadas em campo contribuem para enriquecer as leituras, os estudos e os debates realizados em sala, buscando a formação do professor reflexivo.

Para realizar as atividades da Prática de Ensino os alunos elaboram um projeto, que é desenvolvido durante o ano nas escolas públicas de Uberaba. Ao irem às escolas eles observam, analisam, registram, socializam seus registros em sala de aula, buscam orientação com o professor-orientador e produzem um relatório.

No primeiro ano do curso, o projeto tem como objetivo principal estudar a relação da escola com a comunidade e, no segundo ano, o objetivo é conhecer a escola por dentro,

analisando o Projeto Político-Pedagógico da escola em relação aos aspectos administrativos, físicos e pedagógicos.

Nesses relatórios, os alunos questionam muito o distanciamento entre o discurso oficial e o que ocorre, de fato, nas escolas; relatam que a maioria das escolas públicas não é democrática, não possui Projeto Político-Pedagógico e que tanto a comunidade interna como a externa têm pouca ou nenhuma participação nas decisões da escola.

Por meio desses relatos pode-se perceber que os alunos elaboram muitas hipóteses para compreender os problemas levantados. Alguns atribuem esses problemas ao fato do governo ter se descompromissado com a educação, deixando as escolas sem condições, até mesmo financeiras, de exercerem a autonomia. Outros atribuem os problemas às relações de autoridade que se estabelecem no interior das escolas. Relatam que muitos(as) gestores(as) são autoritários(as) e que os professores acabam por assumir uma postura passiva. Mas também relatam que há diretores(as) que se queixam da falta de engajamento dos professores.

Por outro lado, há relatos de experiências bem-sucedidas em escolas públicas do mesmo sistema de ensino; escolas bem conceituadas pela comunidade, que conseguem o engajamento dos professores e que elaboram o Projeto Político-Pedagógico de forma coletiva, sendo este constantemente avaliado pela comunidade escolar. A justificativa que mais aparece nesses relatos em casos assim é que a gestão da escola é democrática. Diante de realidades tão distintas, embora em escolas do mesmo sistema, surge uma questão fundamental: o que há de diferente entre essas escolas?

Tomada por essa questão, resolvi fazer um estudo de caso em uma dessas escolas tidas como bem conceituadas e democráticas. Para tal, fiz um levantamento a partir dos relatórios dos meus alunos e também consultei vários professores da cidade de Uberaba. Relacionando o levantamento feito a partir dos relatórios dos meus alunos com as indicações dos professores consultados foi que escolhi a Escola Estadual Professora Corina de Oliveira.

Sendo assim, estou partindo do pressuposto de que a Escola Estadual Professora Corina de Oliveira possui um Projeto Político-Pedagógico (PPP) e que, sendo a gestão democrática, conforme consta no relatório de meus alunos, os sujeitos dessa escola exercem a autonomia na elaboração e implementação do PPP. Entretanto, mesmo partindo desse pressuposto, algumas questões suscitaram:

- 1- Como é o processo de elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico dessa escola e qual a importância que ele tem para que essa escola seja bem conceituada?
- 2- Como é essa escola do ponto de vista da gestora, dos professores e dos alunos?
- 3- Os sujeitos dessa escola consideram que exercem a autonomia? Qual a relação existente entre o exercício da autonomia e gestão democrática?
- 4- Qual o papel da gestora nesse processo?

Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar a gestão da escola a partir do seu Projeto Político-Pedagógico, o que significa discutir a identidade da escola. Partindo do pressuposto de que a Escola Estadual Professora Corina de Oliveira é bem conceituada externamente, cabe saber como isso se dá internamente, ou seja, como as relações se estabelecem no interior dessa escola.

### **Apresentação do Tema e Justificativa**

A gestão escolar é um tema de grande interesse, não só para diretores(as), mas para educadores em geral, principalmente se compreendermos o papel do educador de uma forma mais ampliada, não restrita apenas às dimensões limitadas da sala de aula.

Mesmo sabendo que a escola é profundamente afetada pelas políticas educacionais, sociais e econômicas do país e que estas, por sua vez, também interferem no

fazer do professor dentro de sala de aula, não se pode desconsiderar que são os sujeitos no interior de uma escola que fazem dela aquilo que ela é. Nesse sentido, é fundamental que se discuta a identidade do Projeto Político-Pedagógico da escola pois, ao discuti-la, está se discutindo a identidade da escola e dos sujeitos que a compõem uma vez que o processo de construção do projeto e sua implementação são fortes indicadores de autonomia.

A elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola visa, não só, a transformação da gestão escolar como a transformação das práticas pedagógicas por meio da construção da identidade dos sujeitos que participam do processo de sua elaboração. “Construindo sua identidade social, o docente pode também acreditar na necessidade de investigar os saberes dos quais é portador, refletindo acerca deles dos pontos de vista teórico e conceitual” (NÓVOA, 1995).

Não que tenha a ingênua crença de que basta tomar consciência dos problemas para que tudo se resolva, mas acredito que, muitas vezes, os gestores e gestoras não conseguem envolver a comunidade escolar para planejar a escola justamente por que lhes falta saber como fazer, que direção tomar, quais problemas irão encontrar se tomarem esta ou aquela atitude.

Por outro lado, professores e demais membros da comunidade escolar podem não se envolver nos processos de decisão da escola justamente por não se identificarem com seu projeto. Saber fazer e compreender porque se está fazendo algo é importante, pois “o que define um ser humano é saber tanto o que se está fazendo como por que se está fazendo algo” (GIDDENS, 1991, p. 32), sendo esta a condição fundamental para exercer a autonomia.

Sendo assim, o resultado desta pesquisa pode contribuir com os sujeitos das escolas no sentido de possibilitar mudanças qualitativas na gestão e, conseqüentemente, na prática docente; uma vez que, ao tomar consciência dos problemas, os sujeitos das escolas podem

tomar decisões mais diretivas, exercendo a autonomia e participando efetivamente da elaboração e execução do projeto da escola.

### **Referencial teórico -metodológico**

Uma vez que pretendia conhecer o fenômeno em sua essência, optei pelo método fenomenológico para realizar um estudo de caso e escolhi alguns autores para construir um referencial teórico que pudesse dar sustentação as minhas observações e análises. Esses autores são: Sanders, Edgar Morin, Magda Soares e Adelino Costa. Além desses, no decorrer deste trabalho, surgem outros autores que não foram citados neste momento por não constituírem o meu referencial principal, mas que foram consultados em função da necessidade que surgia ao descrever o fenômeno, seja no esclarecimento de alguns conceitos, na complementação de algumas idéias ou na análise das práticas discursivas dos sujeitos da escola.

Em Sanders busquei a fundamentação sobre o método fenomenológico utilizando suas sugestões para a coleta e análise de dados. Em Edgar Morin busquei a teoria da complexidade, a partir da qual trabalhei os conceitos de autonomia e organização. Adelino Costa ajudou-me a reconstruir as imagens organizacionais da escola em uma e com Magda Soares defini que utilizaria uma metodologia não-convencional.

Uma vez apresentado o quadro referencial, passo a detalhar como esses autores contribuíram para a análise do fenômeno observado.

Decidi sobre Magda Soares quando li um memorial-tese defendido por ela em um concurso de professor-titular, em 1981, na Universidade Federal de Minas Gerais. No referido trabalho acadêmico, a autora utilizou uma metodologia que, mais tarde, em 1991, tornou-se

tema de um Painel apresentado na “VI Conferência Brasileira de Educação – CBE”, em São Paulo, “Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas”<sup>1</sup>

Nesse painel discutia-se sobre o convencional e o não-convencional em teses acadêmicas (portanto, em pesquisas) e Magda Soares então dizia que essa discussão deveria partir de um pressuposto:

Não se trata, na verdade, de duas categorias, de duas alternativas de pesquisa: trata-se de um “continuum”, que se estende do convencional ao não-convencional, não havendo um ponto que separe nitidamente uma coisa de outra. Além disso, o convencional e o não-convencional podem coexistir em uma mesma pesquisa; não se repelem nem se contradizem (1992, p. 121).

Ao discorrer sobre o tema, Magda Soares conta a história da pesquisa no Brasil e, ao contá-la, mistura-se, envolve-se como sujeito dessa história e, assim, conta também a própria história, conta sua travessia<sup>2</sup>.

Com essa leitura, não só fui compreendendo o que Magda Soares queria explicar sobre o convencional e o não-convencional em pesquisas, como também fui me percebendo como pesquisadora e descobrindo que era exatamente assim que gostaria de realizar a presente pesquisa.

Em primeiro lugar é preciso esclarecer que o que diferencia o convencional do não-convencional, segundo Magda Soares, são os seguintes elementos: “... o *locutor* da pesquisa, o *interlocutor* da pesquisa e o *gênero* da pesquisa” (1992, p.122). Sendo assim, em metodologias não-convencionais, o locutor não fala em 3ª pessoa, mas na primeira; é o pesquisador, é o “eu” quem assume o papel daquele que revela. Os interlocutores são os próprios pesquisados, aqueles que informaram e revelaram, sendo parceiros nessa construção.

---

<sup>1</sup> A síntese da apresentação oral feita nesse painel está publicada em: FAZENDA, Ivani (Org.). Novos Enfoques da Pesquisa Educacional. 2 ed.; São Paulo: Cortez Editora, 1992.

<sup>2</sup> O memorial-tese de Magda Soares foi transformado em livro. SOARES, Magda. Metamemória – memórias: travessia de uma educadora. 2 ed.; São Paulo: Cortez Editora, 2001.



Quanto ao gênero, percebe-se nitidamente ausência de regras rígidas de estruturação e de estilo e da associação da narração à dissertação.

Magda Soares explica da seguinte maneira o surgimento de metodologias não-convencional em pesquisas:

...no “continuum” do convencional ao não-convencional, partimos da *neutralidade pretendida*, passamos à *não-neutralidade reconhecida*, ou até *suportada*, para chegarmos à *não-neutralidade valorizada*. A não-neutralidade valorizada é o reconhecimento do eu como objeto de pesquisa possível, porque, na verdade, o eu somos nós (1992, p.126).

Neste trabalho coloco-me como sujeito da pesquisa no sentido de que, como pesquisadora, penetro em uma realidade e procuro compreendê-la a partir da convivência com seus sujeitos. Portanto, narro fatos, conversas, reuniões, entrevistas; descrevo minha percepção e defendo pontos de vista. A minha percepção junta-se à dos pesquisados e, assim, “eu/nós” desenvolvemos a pesquisa. Uma metodologia convencional não me possibilitaria essa construção.

Cabe esclarecer que não se trata de julgar ou de valorizar o não-convencional como melhor que o convencional. “Na verdade, convencional e não-convencional não é propriamente a metodologia da pesquisa, é a maneira com as pessoas vêem a metodologia” (SOARES, 1992, p. 127).

No caso desta pesquisa é assim que vejo a metodologia, ou seja, como algo que se construiu à medida que eu convivia com os sujeitos da escola. Encontrei em Joel Martins uma aproximação com essa metodologia não-convencional, quando ele diz:

Na postura de análise fenomenológica, o olhar cuidadoso precede a qualquer classificação e sistematização; trata-se de ver atentivamente os objetos que se apresentam na experiência. É com base nessa visão que se procede então a descrição que não se confunde com a explicação (MARTINS, 1990, pp 75-70).

Ao estabelecer a relação entre metodologia não-convencional e a postura de análise fenomenológica percebi que teria de levar em consideração a teoria da complexidade e definir como se aplicaria nesta pesquisa, de tal forma que adotei os conceitos de teoria e de método apresentados por Edgar Morin:

Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. É essa intervenção do sujeito que dá ao termo método seu papel indispensável (MORIN, 2003, p.335).

E assim, Morin estabelece a diferença de postura de um pesquisador que adota a perspectiva clássica e de um pesquisador que adota a perspectiva complexa. Na primeira, o pesquisador utiliza o método como um *corpus* de receitas, de aplicações quase mecânicas. Nessa perspectiva, o sujeito é excluído de seu exercício e o método degrada-se em técnica apenas. Na segunda, ao contrário, o método para ser estabelecido precisa de estratégia, de ação, precisa do sujeito, da sua criatividade.

Há, assim, uma relação recorrente entre método e teoria. Teoria e método imbricam-se; confundem-se, são dois componentes indispensáveis do conhecimento complexo. Não são receitas nem programas, mas “avenidas” pelas quais o sujeito caminha e reconstrói seu pensamento. Nesse sentido, Morin acrescenta a reflexibilidade, que abre a fronteira com a filosofia:

...a reflexão não é nem filosófica, nem não filosófica, é a aptidão mais rica do pensamento, o momento em que ele é capaz de se autoconsiderar, de se metassistemar. O pensamento é o que é capaz de transformar as condições do pensamento, isto é, de superar uma insuperável alternativa...(MORIN, 2003, p.p. 338-339).

Sendo o método, na perspectiva complexa, “atividade pensante e consciente”, considereei conveniente adotar as diferentes “avenidas” que conduzem ao desafio da complexidade (MORIN, 2003).

A primeira avenida é a da irreduzibilidade do acaso e da desordem: ao investigar a escola como organização e o fenômeno que ali ocorre, não se pode desconsiderar o acaso, a incerteza, a contradição e a aleatoriedade.

A segunda avenida é a da transgressão: não se pode eliminar a singularidade, a localidade e a temporalidade. “A biologia atual não concebe a espécie como um quadro geral do qual o indivíduo é um caso singular. Ela concebe a espécie viva como uma singularidade que produz singularidades” (MORIN, 2003, p.p. 178-179).

Neste trabalho, portanto, não troquei o singular e o local pelo universal; ao contrário, procurei uni-los. Por isso, optei por um estudo de caso, considerando a localidade, a singularidade da escola e de seus sujeitos, sem desconsiderar, entretanto, o universal, ou seja, o sistema escolar, a sociedade, o contexto histórico.

A terceira avenida é a da complicação: o problema da complicação surge, segundo Morin, quando percebemos a interdependência dos fenômenos biológicos e sociais. As interações e inter-retroações de um fenômeno são tão incalculáveis que se quiséssemos estudá-las, teríamos de “matar” o sistema vivo no qual ocorrem.

Diante dessa idéia, não poderia estudar o fenômeno fora de seu contexto, nem poderia estudá-lo a partir de um método clássico, pré-definido, pois estaria “matando” o objeto de estudo. Assim, não teria um estudo de um fenômeno, mas o estudo de um organismo “morto”, estático:

Precisamos de um método que saiba distinguir, mas não separar e dissociar, e que saiba promover a comunicação do que é distinto. Precisamos de um método que respeite o caráter multidimensional da realidade antropossocial, isto é, que não escamoteie nem sua dimensão biológica, nem a dimensão do

social, nem a do individual, isto é, que possa enfrentar as questões do sujeito e da autonomia (MORIN, 2003, p. 279).

A quarta avenida é a misteriosa relação complementar e, ao mesmo tempo, antagônica, das noções de ordem, de desordem e de organização. Essa idéia ou princípio *order from noise* (ordem originária da desordem) se opõe ao princípio clássico *order from order* (ordem originária da ordem), obedecendo às leis naturais; e ao princípio estático *order from disorder* (no qual uma ordem, em nível maior, nasce de uma desordem, em nível menor). O princípio *order from noise*, portanto, “... significa que os fenômenos ordenados podem nascer de uma agitação ou de uma turbulência desordenada (MORIN, 2003, p. 179). Por isso, estudei a escola como uma organização, levando em consideração toda a turbulência, desordem e acasos do seu dia-a-dia.

A quinta avenida é a da organização em si, aparecendo aqui uma dificuldade lógica:

A organização é aquilo que constitui um sistema a partir de elementos diferentes; portanto, ela constitui, ao mesmo tempo, uma unidade e uma multiplicidade. A complexidade lógica de *unitas multiplex* nos pede para não transformarmos o múltiplo em um, nem o um em múltiplo (MORIN, 2003, p. 180).

A sexta avenida é, exatamente, o problema de autoprodução e de auto-organização:

Uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para co-produzi-los enquanto indivíduos humanos, o que eles não seriam se não dispusessem da instrução, da linguagem e da cultura (MORIN, 2003, p. 182).

É nesse sentido que compreendo a escola como organização e é a partir daí que estudei e procurei compreender como os sujeitos da escola se relacionam e exercem a autonomia.

A sétima avenida é a da crise dos conceitos fechados e claros, isto é, a crise da clareza e da separação nas explicações:

Nesse caso, há uma ruptura com a grande idéia cartesiana de que a clareza e a distinção das idéias são um sinal de verdade; ou seja, que não pode haver uma verdade impossível de ser expressa de modo claro e nítido. Hoje em dia, vemos que as verdades aparecem nas ambigüidades e numa aparente confusão (MORIN, 2003, p. 183).

A oitava avenida da complexidade é a volta do observador na sua observação:

Não passava de ilusão quando acreditávamos eliminar o observador nas ciências sociais. Não é só o sociológico que está na sociedade; conforme a concepção hologramática, a sociedade também está nele; ele é possuído pela cultura que o possui.

(...)

O problema do observador não está limitado às ciências antropossociais; a partir de agora, o problema é relativo às ciências físicas; assim, o observador altera a observação microfísica (MORIN, 2003, p. 185).

Ao caminhar por essas avenidas, fui construindo um conhecimento, que não é absoluto; ao contrário, um conhecimento que abre um diálogo constante com a realidade e com os sujeitos, porque o desafio da complexidade “...nos faz renunciar para sempre ao mito da elucidação total do universo, mas nos encoraja a prosseguir na aventura do conhecimento que é o diálogo com o universo” (MORIN, 2003, p. 191).

Apesar de ter definido um referencial teórico a priori, não me preocupei em enquadrar a escola nesse referencial. Ao contrário, procurei descrever o fenômeno tal qual eu ia percebendo. A medida em que ia percebendo o fenômeno voltava às leituras do referencial

teórico adotado a fim de refletir sobre ele e a realidade, e nesse movimento de ação – reflexão - ação, muitas vezes precisei recorrer a outras leituras que não estavam planejadas.

Procurei, pois, conhecer como a realidade da escola é construída pelos seus sujeitos, interpretando sua dinâmica. Entretanto, essa interpretação precisava ser mediada, sendo a linguagem a primeira mediação. Nesse sentido, analisei as práticas discursivas dos sujeitos da escola; tanto o discurso escrito e oral como o próprio contexto escolar.

Para tal, utilizei os instrumentos de coleta de dados sugeridos por Sanders (1982), que admite as seguintes possibilidades: entrevistas com os participantes; estudo documental efetuado sobre material escrito e técnicas de observação.

Sendo assim, consultei o Projeto Político-Pedagógico da escola e por meio da leitura desse documento procurei identificar a identidade pretendida pela escola; freqüentei a sala dos professores nos intervalos das aulas e conversei informalmente com alguns; assisti a conselhos de classe, reuniões da diretora com professores e com a supervisora e fui às salas de aula aplicar questionário aos alunos e aos professores; fiz visitas esporádicas à escola a fim de observar seu dia-a-dia...Enfim, fui gradativamente compreendendo a vida dessa organização.

Quanto à análise fenomenológica dos dados coletados, utilizei a sugerida por Sanders (1982). Para Sanders, a análise fenomenológica é efetuada nas seguintes etapas:

a. Descrição do fenômeno tal como revelado nas transcrições das entrevistas. As transcrições “identificam e descrevem as qualidades da experiência e consciência humanas que dão à pessoa sendo estudada a sua identidade própria” (SANDERS, 1982, p. 357).

b. Identificação de temas ou invariantes que emergem das descrições. Os temas referem-se a elementos comuns que aparecem dentro das descrições e entre elas, sendo que o que identifica um tema são sua importância e sua centralidade, e não a frequência com que ocorre.

c. Caracterização da estrutura do fenômeno por meio da relação dos temas em conjunto de essências.

Sanders sugere que as palavras exatas dos entrevistados estejam registradas para melhor qualidade da análise. Além disso, é melhor usar poucas questões para garantir a qualidade da análise.

A princípio pode parecer que este trabalho não passa de simples “impressões” pessoais, sem mérito científico. Entretanto, é preciso considerar que o rigor científico é diferente em cada tipo de pesquisa. Merleau-Ponty, explicando como Husserl tenta encontrar um caminho entre psicologismo e logicismo por meio da visão das essências, acaba por nos mostrar como experiências concretas pessoais podem tornar-se saber válido para todos:

...enquanto apreendo através das minhas experiências concretas mais que um fato contingente, uma estrutura inteligível que se me impõe sempre que penso no objeto intencional de que se trata, obtendo por ela um conhecimento, não me limito a uma particularidade qualquer da minha vida individual, alcanço um saber válido para todos.  
Ultrapasso minha singularidade na medida em que minha consciência não é apenas uma série de fatos ou de acontecimentos e que todos estes acontecimentos têm um sentido. A intuição das essências consiste simplesmente em reconquistar este sentido não ainda tematizado na vida espontânea (1999, p. 29).

O papel da fenomenologia, portanto, nesta pesquisa, foi o de me ajudar a formular o método de coleta e de análise dos dados, baseados na realidade experiencial; a teoria da complexidade ajudou-me a perceber a incompletude do conhecimento, isto é, foi o meu ponto de partida para formular os conceitos básicos. Significou, também, a possibilidade de descrever o fenômeno, mostrando-me a necessidade de desapego a princípios que são pontuais e historicamente construídos, mas que perdem ou fragilizam seu significado diante das inúmeras possibilidades de sua superação; e a minha tarefa enquanto pesquisadora foi a de obter as percepções nas quais me baseei para descrevê-las de maneira mais rigorosa possível a fim de tornar a minha experiência um saber válido para além de mim.

Ao escrever isso não quero parecer arrogante, como se tivesse as respostas para as questões que a ciência enfrenta hoje. Ao contrário, sinto-me temerosa, pois sei que corro o risco de usar a complexidade como instrumento da simplificação. Por isso mesmo coloco-me, não como uma pesquisadora que tem a teoria perfeita e o método exato para alcançar a explicação correta, mas sim como uma pesquisadora, que caminha pelas avenidas, como um ser pensante, procurando organizar o pensamento de tal forma que outros possam compartilhar com ele e dele discordar, concordar, propor, discutir.

Se por um lado sinto-me temerosa em estar tentando desenvolver uma pesquisa na perspectiva do paradigma da complexidade, por outro sinto-me motivada a tentar pensar de uma forma diferente pois, assim como Morin, considero que investigar significa: explorar, questionar, arriscar e aventurar.

Assim, este trabalho está organizado da seguinte forma: nos capítulos 1 e 2, estabeleço um diálogo com os autores, tecendo a teoria com a prática e elaborando conceitos; no capítulo 3, descrevo a análise que fiz do Projeto Político-Pedagógico da escola e nos capítulos 4 e 5, procuro descrever a dinâmica da escola tal qual eu a percebi, desmistificando os conceitos: autonomia e democracia. Descrevê-la, porém, não significa desvendá-la - e explico o que isso significa parafraseando Morin: o objetivo desta pesquisa não é desvendar os mistérios, mas é dialogar com eles. Caso contrário, qual seria a motivação?



## I

### A ESCOLA COMO AUTO-ECO-ORGANIZAÇÃO

O que é uma escola? Quando alguém faz essa pergunta a outra pessoa, muitas podem ser as respostas dependendo da experiência vivida por quem responde. Na tentativa de caracterizá-la, muitas imagens podem vir à cabeça no momento da resposta. Escola pode lembrar hino tocando, bandeira subindo, uniforme, caderneta...; salas, carteiras, quadros, palmatória, jardins, quadras...; projetos, fichas, diários, currículos, planos, planilhas, regimentos...; mas também pode lembrar metodologia, ensino, aprendizagem, tarefas, avaliação..., pasta, lancheira, fichários, livros, cadernos...; aluno, professor, diretor...; conflito, choro, decepção, reprovação...; alegria, risadas, brincadeiras, merenda, recreio, amizade... Enfim, todos temos uma imagem da escola.

Essas imagens podem ser devidamente separadas, categorizadas, sistematizadas e formar um modelo que sirva de base para uma pesquisa de um pesquisador que siga o princípio de explicação da ciência clássica. O princípio de explicação dessa ciência tendia a reduzir o conhecível ao manipulável, excluindo a aleatoriedade, o acaso e a contradição. Daí a necessidade de separar, de distinguir, para eliminar qualquer possibilidade de erro; por isso também a necessidade de eliminar o observador da observação.

Apesar de estar me propondo a realizar uma pesquisa que tem como foco estudar

a gestão a partir do Projeto Político-Pedagógico da escola, deixo claro que não o tomo aqui como um documento burocrático e descontextualizado para explicá-lo, pois o meu desafio é justamente o de superar esse princípio de explicação da ciência clássica e tentar me aproximar, o máximo possível, do princípio de explicação do paradigma da complexidade.

Sendo assim, procurei compreender o Projeto Político-Pedagógico dentro do contexto escolar e a escola enquanto auto-eco-organização, desvendando as imagens que os sujeitos constroem dessa organização. Nesta pesquisa, portanto, o Projeto Político-Pedagógico não é tomado como um documento formal, mas como um fenômeno vivo, pois sua essência são os sujeitos da escola.

Neste capítulo, fundamental para a compreensão deste trabalho, procuro esclarecer como a teoria da complexidade ajudou-me a conceber a escola como auto-eco-organização para, a partir daí, compreender como os sujeitos da escola exercem a autonomia e o significado que atribuem ao PPP da escola.

Assim como Magda Soares e Edgar Morin o que proponho não é uma alternativa de pesquisa que elimine as outras alternativas, mas a utilização de uma metodologia e de um método que levem em consideração a visão multidimensional, gerando resultados que possam ser um complemento para outras pesquisas. Desse ponto de vista, reconheço a incompletude do conhecimento sem, contudo, torná-lo insignificante. Trata-se, pois, de um desafio.

### **1.1 O desafio da visão multidimensional**

Desenvolver uma pesquisa na perspectiva do paradigma da complexidade é um grande desafio, porque a problemática da complexidade ainda é marginal no pensamento científico, epistemológico e até no filosófico, gerando vários mal-entendidos sobre a sua

compreensão. Segundo Morin (2003), isso é decorrente dos grandes debatedores da epistemologia, tais como Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, Hanson, Holton e outros, que não consideraram a complexidade em seus tratados; e os bons discípulos franceses, percebendo que isso acontece, concluem que ela não existe.

Mas há uma exceção que Morin considera respeitável, que é Gaston Bachelard, “que considerou a complexidade como um problema fundamental, já que, segundo ele, não há nada simples na natureza, só há o simplificado” (2003, p.175). Porém, Morin nos diz que essa idéia-chave não foi particularmente desenvolvida por Bachelard e permaneceu como uma idéia isolada. Morin nos diz que o primeiro grande texto sobre a complexidade foi de Warren Weaver que, segundo Morin, por ser tratada por um autor marginal, suscita mal entendidos fundamentais.

O primeiro mal-entendido, segundo Morin, é conceber a complexidade como receita, como resposta, em vez de considerá-la como um desafio, como uma motivação para pensar. Dessa forma, o paradigma da complexidade seria tão reducionista quanto o paradigma da simplificação. O segundo mal-entendido consiste em confundir a complexidade com a completude, o que seria extremamente incoerente, uma vez que a complexidade evidencia justamente a incompletude do conhecimento.

Tendo em vista essa compreensão, sabia que não se tratava de simples ruptura com um método clássico de pesquisa, mas de um processo contínuo de construção e reconstrução em busca de um equilíbrio entre análise/síntese; disjunção/conjunção; todo/parte.

Segundo Morin (1995), nunca podemos isolar um objeto de estudo do seu contexto, dos seus antecedentes, da sua evolução. Caso contrário, estaríamos reduzindo-o a uma simplicidade tal que nos levaria, inevitavelmente, a uma compreensão unidimensional ocasionada pelo pensamento disjuntivo, que produz um saber parcelado, incapaz de

reconhecer e apreender a complexidade do real. Para evitar essa visão unidimensional e abstrata é preciso, previamente, tomar consciência da natureza e das conseqüências dos paradigmas que mutilam o conhecimento e desfiguram o real (MORIN, 1995).

Na visão unidimensional predominam os princípios de disjunção, de redução e de abstração, muito bem formulados por Descartes em *O Discurso do Método*, no qual propõe a separação do sujeito pensante (ego cogitans) da coisa extensa (res extensa), quer dizer, filosofia e ciência, e também, como princípio, a busca da verdade através de “idéias claras e distintas”. A essa forma de pensar Morin chama de “paradigma da simplificação”, que quer colocar ordem no universo, compreendendo-o como uma máquina, selecionando os dados significativos e rejeitando os dados não significativos, ou seja, a busca por reduzir o complexo ao simples.

Esse paradigma vem predominando no pensamento ocidental desde o século XVII e, apesar de ter possibilitado o progresso da ciência e da tecnologia presentes no mundo atual, estamos percebendo algumas conseqüências negativas. Uma das conseqüências negativas geradas pelo pensamento disjuntivo ou paradigma da simplificação é o isolamento de três grandes campos do saber: ciências físicas, biológicas e humanas, gerando a necessidade de uma hiper-especialização baseada na medição e no cálculo, criando abismos cada vez maiores entre as disciplinas.

À medida que o conhecimento avança, entretanto, torna-se possível uma nova compreensão do mundo. Com o desenvolvimento da Física Quântica, por exemplo, foi possível compreender a realidade de uma outra forma, surgindo a necessidade de uma revolução paradigmática, resultando na compreensão da vida, segundo Morin, não como uma substância, mas como um fenômeno multidimensional de auto-eco-organização extraordinariamente complexo.

Essa visão multidimensional tem como princípio a distinção/conjunção que permite distinguir sem separar, associar sem identificar ou reduzir. Esse paradigma de ciência, que compreende os sistemas vivos pelo princípio da auto-eco-organização, tem implicações decisivas na compreensão do conceito de autonomia, que será desenvolvido no capítulo 2.

O desafio de desenvolver uma pesquisa na perspectiva da complexidade é justamente conseguir perceber e descrever como se dá o fenômeno observado sem reduzi-lo. Para o pesquisador é como estar no meio de uma turbulência já que o fenômeno, sendo um sistema vivo e multidimensional, se modifica a cada dia, a cada momento, surgindo situações novas e inesperadas, provocando reações nem sempre previsíveis por parte de seus sujeitos.

Perceber a escola nessa perspectiva exige do pesquisador, não o domínio completo de todas as áreas do conhecimento, mas a consciência de que essas dimensões existem e levá-las em consideração na descrição do fenômeno permitindo que outros pesquisadores possam, a partir de suas experiências e de seus saberes construídos, rever, contestar, aprofundar e, assim, construir outros saberes:

Hoje, há que insistir fortemente na utilidade de um conhecimento que possa servir à reflexão, meditação, discussão, incorporação por todos, cada um no seu saber, na sua experiência, na sua vida (...)  
Trata-se de estabelecer a relação entre ciências naturais e ciências humanas, sem as reduzir umas às outras (pois nem o humano se reduz ao biofísico, nem a ciência biofísica se reduz às suas condições antropossociais de elaboração) (MORIN, 2003, p.p. 30-31).

Ao considerar a complexidade, portanto, não estou querendo dar conta de todos os aspectos do fenômeno estudado, mas considerá-lo em suas diversas dimensões, pois “não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos, etc.” (MORIN, 2003, p.177).

Isso significa dizer que procurei romper com o princípio de explicação da ciência clássica e fui em busca de compreender como a escola funciona, como é a dinâmica das

relações, das ações e das retroações; como o contexto político-sócio-econômico interfere nessa dinâmica interna da escola e como os sujeitos no interior da escola apreendem tudo isso e constroem sua identidade, a identidade da escola e se misturam e se distinguem, em um movimento contínuo de transformação interior e exterior, individual e coletiva.

Ao realizar esta pesquisa sabia que estava diante de um desafio e, por isso, a necessidade de muita reflexão sobre a ação e de muita ação a partir das reflexões que realizei, o que me levou a pensar sobre os conceitos que utilizo neste trabalho, escrever sobre eles e confrontá-los, constantemente, com a realidade. Ao mesmo tempo em que, ao mergulhar na realidade, fui levada a repensar os conceitos, reescrevê-los e assim como que tecendo a teoria com a prática, fui construindo o método do presente trabalho, assim como concebe Morin:

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para estabelecermos as articulações entre o que foi esperado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras (2003, p. 192).

O sentimento que surge ao desenvolver uma pesquisa nessa perspectiva é exatamente como descreve Morin ao definir o método e a teoria, ou seja, ao realizar a presente pesquisa senti-me como se estivesse caminhando por “avenidas”, observando, analisando, pensando, organizando e reorganizando o pensamento. Trata-se, pois, de um método de pesquisa que rompe com a linearidade da ciência clássica, pois toma a teoria não como um ponto de chegada que busca “encaixar” a realidade, mas como um ponto a partir do qual abre-se uma gama de possibilidades de reconstrução do pensamento e da construção de novos conhecimentos.

No desenrolar desta pesquisa percebi que o desafio da visão multidimensional é pensar o fenômeno em todas as suas dimensões, mas é, também, pensar-se a todo momento, sendo esse pensar em si uma das dimensões do fenômeno. Esse pensar em si implica pensar a

partir de quê eu penso e como eu penso, ou seja, como a teoria com a qual eu penso influencia na maneira como eu vejo, penso e compreendo o fenômeno. Nesse caso, o pesquisador, a teoria e o método são, também, dimensões do fenômeno. E, aqui, retomo Morin: “...nosso mundo faz parte de nossa visão de mundo, a qual faz parte de nosso mundo” (2003, p. 223).

Esse é um grande desafio porque estamos acostumados a uma “... lógica clássica que tinha valor de verdade absoluta e geral e, quando chegávamos a uma contradição, o pensamento devia dar marcha à ré, a contradição era o sinal de alarme que indicava o erro” (MORIN, 2003, p. 186). Agora, ao contrário, busco abrir um diálogo com a contradição e com a aleatoriedade sem desconsiderar o pensamento formalizante e quantificante, ou seja, a complexidade é a junção de conceitos que lutam entre si.

## **1.2 A teoria dos sistemas e o conceito de organização**

Morin concebe a autonomia e a organização como conceitos interdependentes. Mas, primeiramente, vou descrever o conceito de organização, para compreender a escola como auto-eco-organização e, assim, chegar ao conceito de autonomia. Morin (2003), fundamenta o conceito de organização na teoria dos sistemas, da qual decorrem três princípios básicos: 1- o princípio da homeostase; 2- o princípio hologramático; 3- o princípio da ordem/desordem.

Buscando fundamentos na cibernética fundada por Nobeert Wiener e na teoria dos sistemas fundada por Von Bertalanffy para formular o conceito de organização, Morin afirma que o mérito dessas teorias é o foco cibernético e sistêmico sobre a questão da organização enquanto organização:

Aqui, a cibernética traz um conceito importante: o de *retroação*, que efetua uma revolução conceitual porque rompe com a causalidade linear, fazendo-nos conceber o paradoxo de um sistema causal cujo efeito repercute sobre a causa e a modifica (MORIN, 2003, p.279).

Esse paradoxo de que fala Morin, é vivido tanto pelo sociólogo como pelo ator político ou social. “O paradoxo é que, se aplicarmos a visão científica “clássica” à sociedade, só vemos determinismos. Esse tipo de conhecimento exclui toda a idéia de autonomia nos indivíduos e nos grupos, exclui a individualidade, exclui a finalidade, exclui o sujeito” (MORIN: 2003, p.177), idéias que serão desenvolvidas mais detalhadamente no próximo capítulo, quando será abordada a questão da autonomia na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola.

O princípio de explicação da ciência clássica não concebia a organização enquanto tal. Reconheciam-se organizações (sistema solar, organismos vivos), mas não o problema da organização. Hoje o estruturalismo, a cibernética, a teoria dos sistemas operam, cada um à sua maneira, avanços para uma teoria da organização, e esta começa a permitir-nos entrever, mais além, a teoria da auto-organização, necessária para conceber os seres vivos (MORIN, 2003, p. 29).

Para explicar a auto-organização Morin retoma o princípio da homeostase nos seres vivos mostrando-nos que o nosso organismo, por exemplo, funciona a 36°C de uma forma autônoma, ou seja, não precisamos nos preocupar em manter o nosso organismo nessa temperatura. Entretanto, essa temperatura pode se alterar dependendo de fatores externos. Por exemplo, se a temperatura ambiente cair para 16°C, 15°C ou 14°C a nossa temperatura interna também tende a baixar. Da mesma forma, se a temperatura ambiente subir para 40°C, 41°C ou 42°C a nossa temperatura interna tende a aumentar. A reação do nosso organismo será a de tentar manter a temperatura normal e, por isso, iremos tremer de frio, na tentativa de provocar o calor interno ou iremos suar, na tentativa de provocar um resfriamento interno.



Com esse exemplo, Morin quer nos mostrar que a autonomia do nosso organismo não exclui a dependência do meio externo; ao contrário, depende dele para manter a sua constância. Portanto, o nosso organismo se mantém vivo graças a um sistema aberto, que possibilita uma constante interação com o meio externo sendo por meio dessa interação que ele se auto-organiza, se auto-reproduz.

Sistema aberto, segundo Morin (2003, p. 281) “É um sistema que está aberto energética e, às vezes, informacionalmente para o universo externo, ou seja, que pode alimentar-se de matéria/energia e até de informação”. Isso significa que qualquer sistema precisa alimentar-se extraindo do meio externo a matéria/energia de que precisa para sua existência.

Nessa perspectiva, entender a escola como organização significa considerar que seus sujeitos, no interior da escola, por meio de suas interações, acabam por produzir uma auto-organização sem a qual não seria possível a existência da escola. Entretanto, essa auto-organização não pode desconsiderar o meio externo em suas esferas micro e macro. Uma escola que se fecha em si mesma tende a implodir.

Sendo assim, pelo princípio da homeostase, temos uma primeira idéia de organização como um sistema aberto pelo qual ocorrem as interações e as retroações. Mas existe algo ainda mais surpreendente na compreensão da organização, que é o princípio hologramático, assim explicado por Morin:

Holograma é a imagem física cujas qualidades de relevo, de cor e de presença são devidas ao fato de cada um de seus pontos incluírem quase todas as informações do conjunto que ele representa. (...) Nesse sentido, podemos dizer que não só a parte está no todo, mas também que o todo está nas partes (2003, p. 181).

Desse ponto de vista, entendo que a escola, enquanto organização, não é simplesmente a soma de suas partes, mas o resultado das interações e retroações que ocorrem

no sentido de que, nesse movimento, o todo modifica as partes que modifica o todo. Segundo Morin, (2003, p. 180) a organização provoca coações que inibem as potencialidades existentes em cada parte,. Essas coações são de ordem jurídica, política e muitas outras, que fazem com que muitas das potencialidades dos sujeitos sejam reprimidas.

Por outro lado, o todo organizado faz surgir qualidades que não existiriam nessa organização. Essas qualidades, segundo Morin, são “emergentes”, ou seja, “... podem ser constatadas empiricamente, sem ser dedutíveis logicamente; essas qualidades emergentes retroagem ao nível das partes e podem estimulá-las a exprimir suas potencialidades” (2003, p.180).

Nesse sentido, a escola é produzida pelas interações de seus sujeitos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre seus sujeitos para co-produzi-los. Da mesma forma, a escola como um todo organizador interage com a comunidade e com a sociedade que retroagem sobre a escola, co-produzindo-a. Trata-se, pois, “...de um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz” (MORIN, 2003, p. 182).

A escola, assim como nossas sociedades históricas contemporâneas, se auto-organizam não só a partir de um centro de comando decisão (Estado, governo), mas também de diversos centros de organização (autoridades estaduais, municipais, empresas, partidos políticos, etc.) e de interações espontâneas entre grupos de indivíduos (professores, alunos, diretores, supervisores, pais, funcionários, comunidade); ou seja, a escola produz a sociedade que a produz.

O princípio da homeostase, portanto, facilita compreender por que a escola tem autonomia para se auto-organizar sem, entretanto, excluir a dependência com o meio externo e o princípio hologramático facilita compreender como a escola constrói sua identidade a partir da relação todo/parte. Tentar compreender a escola pelo princípio de uma ordem

estruturada, apenas baseada em leis, documentos, hierarquias, sem considerar todas essas possibilidades, é operar com base em um pensamento reducionista, manipulador, como bem explica Morin:

O imperativo da complexidade é, também, o de pensar de forma organizacional; é o de compreender que a organização não se resume a alguns princípios de ordem, a algumas leis; a organização precisa de um pensamento complexo extremamente elaborado. Um pensamento de organização que não inclua a relação auto-eco-organizadora, isto é, a relação profunda e íntima com o meio ambiente, que não inclua a relação hologramática entre as partes e o todo, que não inclua o princípio de recursividade, está condenado à mediocridade, à trivialidade, isto é, ao erro (2003, p. 193).

Esse pensamento tem suas bases no paradigma da complexidade, que “...se esforça por abrir e desenvolver amplamente o diálogo entre ordem, desordem e organização...” (MORIN, 2003, p. 30), sendo esse o terceiro princípio fundamental, isto é, pensar conjuntamente a ordem e a desordem, para conceber a organização.

Em um primeiro momento o leitor pode ser levado a pensar que entender a escola como organização significa concebê-la como uma instituição organizada, com regras, determinismos, constâncias a fim de se conseguir o controle; ou, ao contrário, o leitor pode pensar que, na perspectiva da complexidade, entender a escola como organização significa concebê-la como uma instituição sem regras, sem constâncias, enfim, sem controle. Na verdade, as duas formas de pensar não se excluem, mas se complementam.

Na perspectiva da complexidade a ordem produz a constância necessária à vida. Entretanto, a organização não pode ser reduzida à ordem, embora a comporte e produza. Isso significa dizer que as organizações podem estabelecer suas próprias constâncias; podem estabelecer sua regulação e produzir suas estabilidades. Portanto, as organizações produzem ordem, sendo co-produzidas por princípios de ordem.

Por outro lado, sabendo que as organizações não sobrevivem sem interações e retroações, ou seja, sem um sistema aberto, não se pode desconsiderar a desordem, tão necessária à vida quanto a ordem. E o que seria a desordem? São as agitações, dispersões, colisões; as irregularidades, as instabilidades; os desvios que aparecem num processo, que o perturbam e transformam; os choques, os encontros aleatórios, os acontecimentos, os acidentes; as desorganizações; as desintegrações, tão comuns em nosso dia-a-dia.

Para Morin, desordem é um macroconceito que envolve realidades muito diferentes, mas sempre comportando a aleatoriedade:

A desordem coopera na geração da ordem organizacional; ao mesmo tempo, presente na origem das organizações, ameaça-as incessantemente com a desintegração, ameaça que tanto vem do externo (acidente destrutivo) quanto do interno (aumento da entropia). (...) Em outras palavras, a desordem pouco perceptível no universo planetário traduz-se por efeitos absolutamente maciços que transformam o ambiente e as condições de vida, e afetam todos os seres vivos; de fato, a idéia de desordem é não só ineliminável do universo, mas também necessária para concebê-lo em sua natureza e evolução (MORIN, 2003, p.102).

Como na perspectiva da complexidade o observador nunca é eliminado da observação, Morin atenta para o fato de que a idéia de aleatoriedade sempre demanda o observador-concebedor humano, em quem provoca a incerteza. Para Morin essa idéia da incerteza é enriquecedora, porque diante da aleatoriedade nunca podemos saber se a incerteza que surge “resulta da insuficiência dos recursos ou dos meios do espírito humano, que o impede de encontrar a ordem oculta na desordem aparente, ou se resulta do caráter objetivo da própria realidade” (2003, p. 201).

Sendo assim, a incerteza, segundo Morin, incita ao pensamento complexo, pois incita ao diálogo; incita a criticar o saber estabelecido, ao auto-exame e à tentativa de auto-crítica. Porém, Morin também chama a atenção para não cairmos no engodo dos conceitos fechados e alerta que nem a ordem nem a desordem são conceitos definitivos para dar conta

dos fenômenos, porque no nível antropossocial a desordem pode significar a liberdade ou o crime, e a ordem pode significar, por exemplo, a coação ou a auto-regulação. Assim, precisamos nos dar conta de que os conceitos são sempre relativos ao contexto.

Assim, Morin propõe um tetragrama: ordem/desordem/interação/organização, mostrando-nos que nunca haverá uma palavra-chave, uma fórmula-chave, uma idéia-chave que comande o universo:

Um universo estritamente determinista, que fosse apenas ordem, seria um universo sem devir, sem inovação, sem criação; um universo que fosse apenas desordem, entretanto, não conseguiria constituir organização, sendo, portanto, incapaz de conservar a novidade e, por conseguinte, a evolução e o desenvolvimento. Um mundo absolutamente determinado, tanto quanto um completamente aleatório, é pobre e mutilado; o primeiro, incapaz de evoluir, e o segundo, de nascer (2003, p. 202).

No caso da escola, uma idéia importante a ser construída de toda essa reflexão sobre organização é considerar que a identidade da escola não é construída por um documento, projeto ou pelos sujeitos individualmente. Mas pelas interações que se estabelecem entre os sujeitos no interior da escola e pelas interações da escola com o meio externo.

Outra idéia a ser construída é que a ordem é tão necessária quanto a desordem. Se por um lado a legislação, os documentos internos, as normas... dão a segurança para agir e, de certa forma, inibem ações autoritárias; por outro, são os conflitos, os problemas, os acidentes, que incitam à busca por outras alternativas, por novos caminhos; enfim, que mantém viva a escola.

Morin convida a romper com a mitologia ou a ideologia da ordem: “A mitologia da ordem não está só na idéia reacionária em que toda inovação, toda novidade significa degradação, perigo, morte; está também na utopia de uma sociedade transparente, sem conflito e sem desordem” (2003, p. 206).

Compreender a escola como auto-eco-organização significa, no presente trabalho, ultrapassar a visão reducionista da escola como algo estático, descontextualizado, previsível, linearmente estruturado, para alcançar uma visão ampliada, uma compreensão sistêmica, reconhecendo a escola como um organismo vivo, dinâmico, com múltiplas possibilidades de interações, retroações, de combinações, de acordos, de conflitos e de “contratos”, nem sempre explícitos, entre seus sujeitos.

Nessa perspectiva, a escola não deve temer a inovação nem os conflitos; ao contrário, deve se abrir ao diálogo. A escola pública precisa trabalhar com uma concepção de sistema educacional que considere a interferência do meio externo, que valorize a participação dos pais, alunos, professores e funcionários.

Uma escola que pretende formar o cidadão, conhecedor e reivindicador de seus direitos e cumpridor de seus deveres, deve valorizar a contradição, a mudança e o conflito. A única possibilidade de aprender a exercer a cidadania é exercendo-a e a escola é o lugar ideal para que essa aprendizagem ocorra.

Entretanto, não é tarefa fácil suscitar nas pessoas o desejo de participar, como também não é tarefa fácil saber lidar com as diferenças, os conflitos, as mudanças. Nesse sentido, o papel do gestor ou da gestora da escola é fundamental. A postura do gestor ou da gestora diante dos problemas a serem resolvidos, a maneira como se relaciona com os sujeitos da escola e com a comunidade externa pode criar um ambiente favorável ou não a uma gestão verdadeiramente democrática.

Buscando compreender melhor as relações que se estabelecem entre os sujeitos da escola e entre a escola e a comunidade, o que revela o tipo de organização e de gestão, foi que recorri ao autor Adelino Costa e sua obra *Imagens Organizacionais da escola*.

### 1.3 A escola como auto-eco-organização e as imagens organizacionais

A opção por Adelino Costa (1998) foi porque o autor, dentre os vários teóricos que investigam sobre tipologias (perspectivas, modelos, marcos, paradigmas, e outros) presentes no âmbito do quadro teórico da organização e administração educacional, retomou seis distintos modos de organização escolar, sem apresentá-los como modelos, mas como Imagens Organizacionais:

- 1- *A Escola Como Empresa.*
- 2- *A Escola como Burocracia.*
- 3- *A Escola como Democracia.*
- 4- *A Escola como Arena Política.*
- 5- *A Escola como Anarquia.*
- 6- *A Escola como Cultura.*

Essa obra reforça o sentido que estou atribuindo à escola quando a concebo como organização e não como estrutura, sobre a qual formamos imagens e não modelos. Quando uso os termos organização e imagem em contraposição aos termos estrutura e modelo, parto do princípio de que a escola não é uma estrutura a partir da qual podemos criar um modelo capaz de traduzi-la para em seguida enquadrá-la.

Os termos estrutura e modelo sempre nos remetem à idéia de algo pronto, rígido, determinado, que não leva em conta o sujeito, a subjetividade, a incerteza. Já os termos organização e imagem, ao contrário, nos remetem à idéia de vida, de movimento, de um pensamento construído por um sujeito, portanto, flexível, inacabado, que leva em conta o sujeito, a contradição e a aleatoriedade.

Considero que o autor foi muito perspicaz, pois conseguiu transitar entre as concepções mais clássicas, que deram corpo a esta área disciplinar, até os paradigmas

emergentes de análise da organização escolar, sem se prender a uma linearidade rígida, mas contribuindo imensamente para a compreensão da evolução, do movimento ou ainda dos vários olhares que já foram lançados à escola na tentativa de compreendê-la ou descrevê-la.

Ao retomar a obra de Adelino Costa, não estava preocupada em ter um “modelo” a ser seguido, como já esclareci anteriormente, mas apenas em ter uma base teórica para compreender o fenômeno pesquisado, sempre à luz do paradigma da complexidade proposto por Morin. O outro motivo é que a escola em análise, ao longo da obra de Adelino Costa, não se encontra institucional ou organizacionalmente identificada, podendo, por isso, inferir-se que as imagens organizacionais apresentadas podem-se aplicar a diversos contextos escolares, desde a Educação Básica até o nível superior.

Porém, torna-se visível através de alguns exemplos utilizados pelo autor para ilustrar a escola como organização e o percurso pelas imagens organizacionais da escola, que ele está se referindo à escola secundária portuguesa. Sendo assim, passo a descrever de forma sucinta as principais características das imagens organizacionais apresentadas por Adelino Costa.

*A Escola como Empresa* é vista a partir de um conjunto de características que tiveram a sua origem em concepções e práticas utilizadas na área de produção industrial, tendo como referência teórica Tylor e Fayol. Com a Revolução industrial, por volta de 1920, a escola é vista e organizada como empresa.

As classes são maiores e divididas de acordo com a idade dos alunos; a forma como se organiza o horário e as relações de trabalho dentro da escola também passam a ser vistas na perspectiva de um modelo econômico; o professor, por exemplo, passa a ganhar por hora-aula e por disciplina a partir de um contrato de trabalho; os currículos são organizados levando-se em conta os conteúdos, do mais simples ao mais complexo, e as avaliações são



pontuais, verificadoras, reguladoras, resultando em uma fragmentação cada vez maior do tempo escolar.

*A Escola como Burocracia* é vista como uma organização orientada pela racionalidade instrumental. Max Weber foi o primeiro e, certamente, o maior teorizador da burocracia enquanto modelo organizacional. Para Weber, a organização burocrática é uma forma superior de organização social, porque neutraliza a influência pessoal. Por outro lado, existe, para Weber, o efeito negativo da burocracia, que hierarquiza e divide o trabalho, tornando-o impessoal.

A escola, entretanto, tende a se burocratizar por se tratar da formação de grandes contingentes de pessoas e da necessidade de ampliar a educação ao máximo para a sociedade. O Estado-nação se identifica por um território, cultura, língua e a educação objetiva reproduzir essa cultura. No Estado de São Paulo, por exemplo, o desenvolvimento do ensino público foi estruturado em cima do modelo burocrático: os cargos de direção são assumidos por concurso. No Estado de Minas Gerais os cargos de direção também são assumidos por concurso. Nesse sentido, a via burocrática neutraliza o clientelismo (indicação de pessoas).

Um outro exemplo que ilustra a imagem burocrática são os currículos escolares, que são organizados em disciplinas, umas com maior carga-horária que outras, como Português e Matemática, por exemplo, as quais asseguram a condição fundamental de cidadania. A imagem burocrática é baseada em estruturas rígidas, leis, determinações e controle.

*A Escola como Democracia*, surge numa tentativa de flexibilizar a escola. A fundamentação teórica inicia-se pelos estudos da Teoria das Relações Humanas, atribuída, inicialmente, a Elton Mayo. Conceber a escola como uma organização democrática, significa partir do princípio de que as escolas devem estar a serviço da sociedade..

Sendo assim, as decisões são entendidas como tendo na base um processo de consenso ou compromisso e não decorrentes de procedimentos conflituais; a crença no conjunto de valores partilhados deve permitir que as possíveis diferenças de opinião sejam, através da discussão dos diversos argumentos, atenuadas, de modo a chegar-se a consensos (ou pelo menos a compromissos) sobre as diversas situações, mesmo as mais complexas.

Desde os anos 1930 e durante várias décadas, foi o paradigma dominante para o entendimento da gestão escolar. No Brasil estamos em busca de realizar esse ideal de escola democrática, mas as dificuldades são muitas. Mesmo que a legislação vigente enfatize em seus artigos a necessidade de uma gestão democrática, valorizando a participação da comunidade por meio de colegiados e o incentivo para que as escolas elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos, ainda faltam as condições para que tudo isso ocorra.

Já a *Escola como Arena Política*, recusa tanto a racionalidade linear e a previsibilidade das imagens empresarial e burocrática, como a unidade de objetivos e a visão consensual da imagem democrática. Os modelos políticos de organização afirmam-se a partir de um conjunto de indicadores que os defensores desta imagem organizacional apontam como caracterizadores da organização escolar.

A partir dessa perspectiva, a escola é vista como um sistema político em miniatura, portanto, tem os mesmos conflitos existentes nos contextos macro-sociais. Os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados.

A vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder; as decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir

de processos de negociação, interesses e conflitos. Sendo assim, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta imagem organizacional.

Contudo, para os defensores dessa imagem, o conflito não é um problema a ser evitado nem é visto como um fato inapropriado, mas como algo natural e inevitável perante o qual os gestores escolares devem estar preparados para entenderem enquanto uma parte e um momento do processo global de funcionamento da organização, podendo mesmo ser percebido como um fator que, para além de inevitável e normal, é mesmo benéfico para o desenvolvimento de uma saudável mudança organizacional.

Analisando a escola como uma organização democrática, percebemos uma intenção prescritiva, ou seja, o que gostaríamos que a escola fosse. A perspectiva da escola democrática bem como as anteriormente apresentadas traduzem o paradigma da simplificação, que não leva em conta a complexidade do real. Na perspectiva da imagem da escola como arena política, encontramos uma descrição mais próxima da realidade e, portanto, mais próxima do paradigma da complexidade, uma vez que considera a incerteza, a agitação, o conflito e a interação com o meio externo.

Já a *Escola como Anarquia*, apareceu na década de 1970 como uma teoria alternativa, para confrontar-se com as teorias racionalistas, rompendo totalmente com as outras imagens anteriores. O conceito de anarquia não surge aqui negativamente conotado, mas como uma metáfora cujo uso permite visualizar um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas nas organizações escolares.

Finalmente a *Escola como cultura*, apresenta a perspectiva cultural das organizações escolares como sendo uma das principais imagens (em termos não só de importância e novidade, mas também de controvérsia) que, desde o início da década de 1980, diversos estudos situados nesta área de investigação têm vindo a utilizar e que o autor Adelino Costa sintetizou nos seguintes aspectos: não só as organizações são diferentes, não só a escola

é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola.

Em termos de investigação os defensores dessa imagem, entendendo a realidade organizacional como construção social, enquadram-se majoritariamente numa metodologia qualitativa e apontam o seu objeto de estudo para o interior da cultura escolar, mais especificamente para as dimensões simbólicas, mágicas e subjetivas do seu funcionamento.

O movimento das escolas eficazes veio, assim, nos últimos tempos, encontrar nas investigações sobre a cultura organizacional um dos seus mais fortes aliados e nos conceitos de “qualidade” e de “excelência” algumas das suas mais utilizadas “bandeiras”. Segundo Adelino Costa, o desenvolvimento da abordagem cultural na análise da realidade escolar terá sido com certeza influenciado pelos sucessos editoriais e pelas investigações realizadas no campo da cultura de empresa.

Porém, o autor também atribui esse interesse à mudança de sentido operada na linha de investigação seguida pelos estudos em organização e administração escolar com a introdução de novas formas de abordar a realidade social presente na escola com base em pressupostos teóricos e metodológicos oriundos da tradição fenomenológica. Contudo, o autor alerta que a abordagem cultural não é percebida de modo unívoco pelos investigadores, mas de duas grandes tendências que Chanlat (1989) citado por Adelino Costa, designou por tendência “managerial” e tendência “sócio-antropológica”.

A primeira tendência (managerial) mostra-se prescritiva, defensora da gestão pela cultura, procurando intervir em todos os aspectos simbólicos que permitam criar identidade e eficácia organizacional; a segunda tendência (sócio-antropológica), de carácter interpretativo, que entende as manifestações culturais e simbólicas a partir dos interesses, das diferenças e dos conflitos, valorizando, assim, as culturas (as subculturas e as contraculturas) presentes na

cena organizacional, podendo mesmo ser entendida, no dizer de Bonami (1993) citado por Adelino Costa, como um prolongamento do modelo político.

O que chama a atenção no final da leitura da obra de Adelino Costa é que o autor, no último capítulo, volta aos primeiros capítulos, ou seja, ele amarra a escola como cultura com a imagem da escola como empresa. Isso vem ao encontro do paradigma da complexidade, pois, na realidade, não existe uma escola que apresente uma única imagem. Todas essas imagens abordadas na obra podem ser percebidas em várias escolas e em uma mesma escola ao mesmo tempo.

## II

### **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O CONCEITO DE AUTONOMIA**

#### **2.1 Aspectos legais e históricos do Projeto Político-Pedagógico**

Ao investigar qual a importância do Projeto Político-Pedagógico em uma escola tida como bem conceituada por sua comunidade e como os sujeitos da escola exercem sua autonomia na elaboração e implementação desse projeto, percebi a necessidade de pensar a educação no âmbito da escola, considerando toda a sua complexidade, como já exposto no capítulo anterior.

Ao considerar a complexidade, portanto, é preciso considerar a incerteza, a desordem, a aleatoriedade, mas também é preciso considerar as certezas instaladas, as determinações, a previsibilidade, a constância... De tal forma que, neste capítulo, priorizei os aspectos formais, legais, conceituais - historicamente construídos - e operacionais do Projeto Político-Pedagógico.

Para tanto, recorri à Constituição Federal, promulgada em 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, destacando os artigos que se referem à questão da autonomia das escolas e estabelecendo um diálogo com autores que, atualmente, têm suas obras divulgadas no meio acadêmico, contribuindo para o entendimento do que vem a ser Projeto Político-Pedagógico.

Dentre os vários autores que atualmente discutem sobre Projeto Político-Pedagógico nas escolas, escolhi Gadotti (2002), Ilma Passos Veiga (1998 e 2001) e Celso Vasconcellos (2000), tendo como base para esse diálogo o princípio de complexidade de Edgar Morin (2003) e é nessa perspectiva que delinearei, neste capítulo, esse quadro conceitual.

Todos os documentos oficiais, que tratam da educação formal no nosso país (a Constituição Federal de 1988, a LDB9394/96, o Plano Nacional de Educação, os Planos Estaduais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e outros), apontam para uma educação democrática ressaltando a autonomia da gestão escolar como fator fundamental para que essa democracia se efetive.

O artigo 1º da Constituição Federal de 1988, institui a “democracia participativa” e no que se refere à educação, o artigo 206 estabelece como princípios básicos o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” e a “gestão democrática do ensino público”, sendo esses os fundamentos constitucionais da autonomia das escolas.

Segundo GADOTTI (2002, p. 44), “...a autonomia sempre foi associada ao tema da liberdade individual e social, da ruptura com esquemas centralizadores e, recentemente, da transformação social”. Para o autor, a autonomia faz parte da própria natureza da educação.

Gadotti reforça essa idéia quando esclarece como deve ser a Escola Cidadã:

A Escola Cidadã é certamente um projeto de criação histórica. Para uma administração pública construir essa escola, ela precisa trabalhar com uma concepção aberta de sistema educacional. Existe uma visão sistêmica estreita que procura acentuar os aspectos estáticos – como o consenso, a adaptação, a ordem, a hierarquia – e uma visão dinâmica que valoriza a contradição, a mudança, o conflito, a autonomia (2002, p. 48).

Tendo como princípio a descentralização da educação, a LDB9394/96 delega aos Estados as decisões financeiras, como no Art. 10:

Os Estados incumbir-se-ão de:

II – definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e **os recursos financeiros disponíveis** em cada uma dessas esferas do Poder Público; (grifo nosso)

Além da autonomia financeira, encontra-se nos Arts. 12 e 15, referência à autonomia administrativa e pedagógica dos estabelecimentos de ensino:

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**; (grifo nosso)

II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros.(...)

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de **autonomia pedagógica e administrativa** e de gestão financeira, observando as normas gerais de direito público. (grifo nosso)

Como pode ser observado, são vários os artigos da LDB9394/96 que se referem à autonomia da escola. Mas o presente estudo está delimitado na questão da autonomia pedagógica, traduzida na elaboração do Projeto Político - Pedagógico, conforme os princípios estabelecidos nos Arts. 13 e 14 da referida LDB:

Os docentes incumbir-se-ão de:

I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

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**; (grifo nosso)

II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.(...)

Vale chamar a atenção para a diversidade de termos utilizados na legislação: proposta pedagógica (arts. 12 e 13), plano de trabalho (art. 13), projeto pedagógico (art. 14), o



que pode trazer confusões conceituais e, conseqüentemente, operacionais como alerta Veiga (1998, p. 12). A autora, então, esclarece:

A proposta pedagógica ou projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o plano de trabalho está ligado à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa que o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto.

Gadotti (2002, p. 34), também faz esclarecimentos sobre esses termos:

Freqüentemente se confunde **projeto** com **plano**. Certamente o plano diretor da escola – como conjunto de objetivos, metas e procedimentos – faz parte do seu projeto, mas não é todo o seu projeto.

Neste trabalho trato do Projeto Pedagógico da escola entendido como um documento elaborado pela comunidade escolar. Para maior clareza do sentido dado a esse documento trago algumas definições com as quais compartilho:

O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.  
(...)

O projeto político-pedagógico explicita os fundamentos teóricos-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola (VEIGA, 1998, p. 13).

A outra definição é de Vasconcellos (2000, p. 169):

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e

mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

(...)

Construído participativamente, é uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento.

Outra definição é de Gadotti (2002, p. 34):

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

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

Em relação à diversidade de nomenclatura, prefiro utilizar Projeto Político-Pedagógico por entender ser mais abrangente, uma vez que ressalta o caráter político da educação, envolvendo a diversidade cultural, econômica e outras. Como afirma Gadotti (2002, p. 35) “...o projeto pedagógico da escola está hoje inserido num cenário marcado pela **diversidade**. Cada escola é resultado de um processo de suas próprias contradições.”

Antes de discorrer sobre as questões operacionais do Projeto Político-Pedagógico e sobre o conceito de autonomia, penso ser interessante investigar o motivo da valorização da elaboração do Projeto Político-Pedagógico nas escolas.

Fica claro nas obras de Nóvoa (1995), Veiga (1998) e de Vasconcellos (2000), bem como nas de outros autores com os quais estive dialogando durante a realização deste trabalho, que as investigações no campo da educação estão voltadas para o interior das escolas considerando-as como uma organização complexa. Entende-se, hoje, que os problemas da educação não se resolvem só com políticas públicas educacionais nem apenas com novas metodologias de ensino.

Se por um lado superamos o otimismo pedagógico e chegamos ao entendimento de que o professor não é o único responsável pela qualidade do ensino e que a escola não pode sozinha resolver os problemas sociais, por outro superamos o discurso pessimista e chegamos ao entendimento de que problemas complexos exigem ações complexas, no sentido de se considerar as diversas dimensões da realidade. As soluções, portanto, não estariam nem no macro - sistema nem no micro - sistema, mas na inter-relação desses sistemas.

Apesar de Nóvoa não ter se referido ao Projeto Político-Pedagógico, acredito que a valorização da elaboração coletiva desse documento pode ser entendida a partir de uma explicação do autor sobre as tendências de pesquisa nas Ciências da Educação.

Segundo o autor, encontramos-nos diante de uma série de tendências que lançam novos desafios ao campo educativo, levando as escolas para uma fase de desenvolvimento dos meios e dos instrumentos para o exercício da autonomia. Para explicar historicamente essas tendências, Nóvoa (1995) sugere uma evolução das idéias sobre educação ao longo das últimas cinco décadas.

Até os anos 1950, embora as práticas pedagógicas assentassem em uma perspectiva sociológica, à maneira de John Dewey ou Adolfo Lima, a pedagogia esteve centrada nos alunos, sofrendo grande influência da psicologia, e o discurso pedagógico dava atenção privilegiada às metodologias de ensino.

Durante os anos 1950/1960 acentuaram-se as técnicas de comunicação e de expressão e a comunicação, a partilha, o diálogo e o trabalho em comum passaram a ser os saberes que mais importavam na escola, em detrimento dos outros saberes escolares.

Nos anos 1960/1970 o discurso pedagógico privilegiava a educação permanente ao mesmo tempo em que se apregoava a descolarização da sociedade. Apesar de serem movimentos distintos, o que havia de comum entre eles era a crítica às instituições escolares existentes, o que apontava para a necessidade de políticas de intervenção social.

No entanto, a reação a estes movimentos não tardou a chegar e, logo no início dos anos 1970, surgem as correntes pedagógicas preocupadas com a racionalização e a eficácia do ensino. Nos anos 1970/1980 o discurso pedagógico voltou a centrar-se na sala de aula privilegiando metodologias de observação e um novo incremento curricular.

Nos anos 1980/1990, surge a valorização da escola enquanto organização e o seu reconhecimento como espaço dotado de margens de autonomia, de formação e de auto-formação participada; como centro de investigação e de experimentação capaz de fazer intervenção social e comunitária, o que implicou na elaboração de uma nova teoria curricular; idéia que complementa a de Adelino Costa, quando apresenta as Imagens Organizacionais da escola, abordadas no capítulo anterior.

Para complementar esse panorama histórico apresentado por Nóvoa, trago, também, as idéias de Cavagnari (1998), quando analisa o contexto social dos anos 90 para explicar a necessidade do Projeto Político-Pedagógico nas escolas. O cenário é de ascensão do estado neoliberal e do fenômeno da globalização, fazendo surgir uma exigência de melhoria de qualidade da escola básica, não só no sistema educacional brasileiro, mas no mundial:

...as políticas para a América Latina e o Brasil concentram medidas para a melhoria da escola básica e procuram responsabilizar a escola pelos resultados do ensino. Do planejamento burocrático e centralizado, a prioridade passa a ser centrada na gestão da escola, em sua realidade imediata. Nesse sentido, medidas de descentralização administrativa e pedagógica, autonomia da escola via construção do Projeto Político-Pedagógico, formação continuada dos educadores entre outras, ganham força nas políticas educacionais para os países em desenvolvimento, que no caso brasileiro se consubstanciaram no Plano Decenal de Educação para Todos e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (1998, p. 96).

Apesar dessa ‘arrumação’ demasiadamente simplista, como o próprio Nóvoa se refere, considero-a suficiente para o entendimento do que me proponho neste ponto do trabalho, que é observar como a investigação no campo da educação já transitou entre as

teorias *macroscópicas* e as *microscópicas*, chegando atualmente em uma meso – abordagem, o que, a meu ver, explica esse movimento de valorização da elaboração de um planejamento participativo dentro da escola, que é o Projeto Político-Pedagógico.

Nóvoa (1995) ressalta, por exemplo, a tendência que emerge no universo das Ciências da Educação de focar particularidades sobre a realidade educativa que valorizam as dimensões contextuais e ecológica, procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares.

A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermediário de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro universo dependente do jogo dos atores sociais em presença (NÓVOA, 1995, p.20).

Ao analisar essa posição de Nóvoa, fico motivada a abordar a questão da cidadania. Há vários conceitos de cidadania e estes vieram se modificando ao longo da história.

Na realidade greco-romana, por exemplo, cidadania significava uma igualdade de direitos políticos. Com o passar dos tempos, o conceito de cidadania passou a se referir a outras esferas que não apenas à política, levando-nos a considerar os direitos civis e sociais, situando a cidadania também nas esferas jurídica e moral.

Para Gadotti (2002, p.p. 46-47): “Cidadão é aquele que participa do governo; e só pode **participar do governo** (participar da tomada de decisões) quem tiver poder e tiver liberdade e autonomia para exercê-lo”.

Assim, atualmente, entendemos que um cidadão deve atuar em benefício da sociedade, bem como esta deve garantir-lhe os direitos básicos à vida. Para que um cidadão consiga exercer sua cidadania é preciso, em primeiro lugar, conhecer as leis que garantem seus direitos e, em seguida, se reconhecer e reconhecer o outro como portadores de direitos. É

importante, também, participar de organizações a fim de que seus interesses e os interesses da coletividade ganhem representatividade.

**Cidadania e autonomia** são hoje duas categorias estratégicas de construção de uma sociedade melhor em torno das quais há freqüentemente consenso. Essas categorias se constituem na base de nossa identidade nacional tão desejada e ainda tão longínqua, em função do arraigado individualismo tanto das nossas elites, quanto das fortes corporações emergentes, ambas dependentes do Estado paternalista (GADOTTI, 2002, p. 39).

Muito provavelmente por estarmos amadurecendo socialmente os conceitos de democracia e de cidadania é que chegamos a uma compreensão de que a escola não pode mais continuar à mercê de projetos elaborados por instâncias superiores sem levar em conta suas necessidades reais. Também não adianta elaborar um projeto que não traduza a expectativa da comunidade escolar por meio de uma legítima representatividade de seus sujeitos.

A necessidade do Projeto Político-Pedagógico dentro da escola, portanto, se revela mais forte quanto maior for o nível de consciência e de amadurecimento político da comunidade interna e externa, apesar de que isso não significa ausência de resistências e de conflitos. Ao atingir esse entendimento, torna-se possível compreender o paradoxo de que fala Morin, quando nos diz que não existe linearidade entre causa e efeito.

Ao mesmo tempo em que se busca um projeto de escola em que toda a comunidade escolar seja participe de sua construção, deparamo-nos com resistências e conflitos na sua elaboração. Nesse caso, o que ocasiona a necessidade do Projeto participativo na escola é o amadurecimento político da sociedade; mas o efeito, que é a efetiva participação das pessoas não ocorre de forma linear, pois nem todos estão amadurecidos para essa participação, gerando conflitos. Assim, o efeito retroage sobre a causa e a modifica, formando um sistema aberto de reações e retroações.

Apesar desse sistema não ser ágil, pois nem todas as partes reagem e retroagem da mesma forma, com a mesma intensidade nem com o mesmo amadurecimento, compreendo

que esse é o meio pelo qual a sociedade de uma maneira geral e a escola em particular alcançam transformações, que não são imediatas, mas processuais.

Por isso, compartilho com Veiga (1998) a idéia de que não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente. Nesse sentido, o gestor da escola tem um importante papel a desempenhar.

A autora ainda afirma que a adesão à construção do projeto não deve ser imposta e sim conquistada e que a legitimidade de um Projeto Político-Pedagógico está diretamente relacionada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Construir um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola (VEIGA, 1998, p. 15).

Portanto, estamos falando de um documento que não depende só da lei; está, também, no plano da Ética. Depende principalmente de transformações da visão de mundo, comportamento das pessoas e da maneira como se relacionam as pessoas e os grupos sociais.

Para Gadotti, autonomia e gestão democrática, que são pressupostos do Projeto Político-Pedagógico da escola, exigem, em primeiro lugar, 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 gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais (2002, p. 37).

Nesse aspecto, Vasconcellos (2000) alerta para o fato de que o(a) diretor(a) da escola pode não querer que mudanças ocorram e, nestes casos, a estratégia utilizada geralmente é deixar que as pessoas falem o que pensam, mas escrevem o projeto utilizando termos bem genéricos, com “belas palavras”, de forma que não tenham força de cobrança das transformações pretendidas pela comunidade escolar.

Segundo Vasconcellos um Projeto Político-Pedagógico, quando feito baseado numa autêntica ética, é um *Métodos* de transformação, tendo em vista expressar o compromisso do grupo com uma caminhada. Sendo assim, toda a comunidade escolar ganha força de cobrança, sem que essas cobranças sejam tomadas como críticas pessoais, mas como forma de superar as contradições do cotidiano.

Após essa breve caracterização histórico-conceitual e legal do Projeto Político-Pedagógico, passo a descrever como os autores propõem sua operacionalização para, em seguida, trabalhar o conceito de autonomia.

## **2.2 Aspectos operacionais do Projeto Político-Pedagógico**

Quanto ao processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, há vários caminhos a serem percorridos, mas neste trabalho adotei o caminho proposto por Veiga (1998), que não é divergente do caminho proposto por Vasconcellos (2000). Ambos os autores enfatizam a necessidade de uma reflexão inicial, uma espécie de sensibilização da comunidade escolar.

Vasconcellos (2000) destaca a importância dessa etapa pois, segundo o autor, é muito comum as escolas passarem rapidamente por ela, considerando-a quase desnecessária. Entretanto, deve-se estar atento para não cair em um ritual vazio. De acordo com



Vasconcellos é fundamental que as pessoas nesse momento joguem claro, coloquem suas dúvidas, suas desconfianças, para que as questões do grupo possam aparecer, serem discutidas, e assim se chegar a uma decisão baseada em uma realidade não falseada.

Após essa etapa e uma vez decidida coletivamente a realização do Projeto, Vasconcellos propõe que se defina o nível de abrangência (sistema, plano global da escola, planos setoriais dos serviços, departamentos); nível de participação dos atores da comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais, comunidade local, mantenedora, equipe de coordenação e direção), bem como a forma de participação (direta ou através de representação); nível de complexidade da elaboração (plano de médio prazo, curto prazo, objetivo geral-específico x programa-projeto; política-estratégia x linha de ação).

Além disso, Vasconcellos sugere fazer uma previsão dos passos e do tempo de início e término do Projeto e se constituir uma equipe de coordenação para a sua elaboração, que, segundo o autor, deve ser uma equipe preparada para tal. Os demais participantes não necessitam dominar toda a metodologia de elaboração, mas para a equipe de coordenação isso é imprescindível.

Veiga (1998) destaca a importância de se considerar a teoria pedagógica progressista, que parte da prática social, compromissada em solucionar os problemas da educação, do currículo e do processo ensino-aprendizagem da escola e, assim, propõe três pressupostos norteadores do Projeto: o filosófico-sociológico, o epistemológico e o didático-metodológico.

Os pressupostos filosófico-sociológicos consideram a educação como compromisso político, o que leva a comunidade escolar a definir o tipo de sociedade que se quer construir discutindo sobre qual a concepção de educação correspondente.

Os pressupostos epistemológicos levam em conta o conhecimento que deve ser construído na escola, o que leva a comunidade escolar a ampliar a compreensão sobre currículo:

O importante é, sobretudo, a garantia da unicidade entre teoria e prática, conhecimento geral e específico, conteúdo e forma e dimensão técnica e política. É preciso muita intencionalidade para provocar mudanças no processo de produção do conhecimento. O conhecimento deixa de ser visto numa perspectiva estática e passa a ser focado como processo (VEIGA, 1998, p. 20-21).

Sendo assim, segundo Veiga, o Projeto Político-Pedagógico é um definidor de critérios para a organização curricular, quando se deve discutir sobre o que significa construir o conhecimento na Educação Básica; o que é fundamental e o que é complementar na organização do conhecimento curricular e qual a concepção de conhecimento, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação da comunidade escolar.

Quanto aos pressupostos didático-metodológicos, Veiga entende que a sistematização do processo ensino-aprendizagem precisa favorecer o aluno na elaboração crítica dos conteúdos e, para tal, necessita desenvolver um trabalho interdisciplinar que fundamente o processo ensino-aprendizagem relacionando-o aos princípios da pesquisa do cotidiano escolar.

Na elaboração propriamente dita, Veiga (1998) e Vasconcellos (2000), sugerem três atos distintos, porém interdependentes. Veiga: o Ato Situacional, o Ato Conceitual e o Ato Operacional e Vasconcellos: o Marco Situacional, o Marco Doutrinal e o Marco Operativo.

a) O Ato Situacional (VEIGA, 1998) ou Marco Situacional (VASCONCELLOS, 2000), deve descrever, de acordo com Veiga, a realidade sociopolítica, econômica, educacional e ocupacional, o que significa ir além da percepção imediata. É o momento de análise da realidade na qual a escola está inserida.

Vasconcellos afirma que nesse momento deve-se localizar as necessidades da instituição a partir da análise da realidade e/ou confronto com um parâmetro aceito como válido (2000, p. 188) e, assim, o autor apresenta as seguintes tarefas correspondentes ao ato de diagnosticar: conhecer a realidade, julgar a realidade e localizar as necessidades.

b) O Ato Conceitual (VEIGA, 1998) ou Marco Doutrinal (VASCONCELLOS, 2000), diz respeito à concepção ou visão de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem, a partir da realidade situada. Segundo Vasconcellos o Marco Doutrinal “é a tomada de posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos (...) implica, portanto, opção e fundamentação (2000, p. 182).

c) O Ato Operacional (VEIGA, 1998) ou Marco Operativo (VASCONCELLOS, 2000) orienta quanto a como realizar a ação. É, segundo Veiga, o momento de assumir posicionamentos com relação às atividades a serem desenvolvidas para transformar a realidade da escola. Segundo Vasconcellos, Marco Operativo ainda não é a programação, mas a tomada de posição. De acordo com o autor, é preciso estar atento a sua compatibilidade com o Marco Situacional e, em especial, com o Marco Doutrinal, pois, caso contrário, pode ficar desarticulado relativamente à realidade geral e às grandes finalidades assumidas (p. 184).

Por fim, destaca-se a importância dos movimentos avaliativos. A avaliação é vista pelos dois autores como ação fundamental para a garantia do êxito do Projeto. É por meio da avaliação sistemática que se corrige e aprimora os rumos de toda a extensão do ato educativo e não somente da dimensão pedagógica.

É importante considerar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, que todo projeto implica, sobretudo, **tempo**: “tempo político; tempo institucional; tempo escolar;

tempo para amadurecer as idéias” (GADOTTI, 2002, p. 37). Isso significa que não se pode conceber um projeto na base da imposição.

O autor ainda destaca os elementos facilitadores de êxito de um projeto:

1) Comunicação eficiente; 2) Adesão voluntária e consciente ao projeto; 3) Suporte institucional e financeiro; 4) Controle, acompanhamento e avaliação do projeto; 5) Uma atmosfera, um ambiente favorável; 6) Credibilidade; 7) Referencial teórico que facilite encontrar os principais conceitos e a estrutura do projeto. (p. 38)

Segundo Gadotti, a falta desses elementos dificulta a elaboração e a implantação de um projeto novo para a escola.

### **2.3 Autonomia e Projeto Político-Pedagógico**

Depois de delineado esse quadro conceitual sobre o Projeto Político-Pedagógico e descritos alguns aspectos operacionais, torna-se latente a necessidade de conceituar autonomia a fim de entender até que ponto é possível à escola pública e seus sujeitos exercerem a autonomia na realização desse projeto, principalmente levando-se em conta que essas escolas estão submetidas às diretrizes de uma legislação comum e a um núcleo básico de currículo de um sistema Nacional de Educação.

Para conceituar autonomia retomei Morin. O que Morin defende é que é possível considerar a autonomia, o indivíduo, o sujeito não como noções metafísicas, mas como noções que podem encontrar seu enraizamento e suas condições físicas, biológicas e sociológicas. Segundo o autor, o desenvolvimento das Ciências Naturais é que vem nos permitindo dar sentido científico à idéia de autonomia.

Porém, para os cientistas que ainda são prisioneiros daquilo que Morin denomina paradigma de simplificação (separação e redução), é impossível que vejam a autonomia, e, por isso, o autor alerta que algo para que os conceitos são cegos não é, necessariamente, algo que não existe. Isso significa dizer que, não reconhecer a autonomia é o mesmo que não reconhecer o indivíduo e a vida.

Tendo como princípio que a autonomia existe, resta compreender como ela se manifesta nos grupos sociais.

Para compreender a autonomia humana Morin parte do conceito de organização, fazendo uma revolução na compreensão desse conceito. Apesar de reconhecer que a idéia de organização está presente, desde o século 18, no âmago da problemática biológica, quando distinguia o orgânico do inorgânico e, no século 19, quando considerava o corpo como organismo; o que Morin traz de novo é o foco cibernético e sistêmico sobre a questão da organização, que é o conceito de *retroação*:<sup>3</sup>

... a causalidade retroativa permite conceber a constituição de uma causalidade interna ou *endocausalidade* que, de certo modo, emancipa o organismo das causalidades externas, embora sofra seus efeitos. Sofre efeitos, mas, reagindo a eles, contraria-os ou anula-os (2003, p. 280).

Partindo desse princípio sistêmico, Morin apresenta três idéias-chave para a compreensão da autonomia. A primeira idéia é a *causalidade em anel*, “... um sistema que se anela em si mesmo cria sua própria causalidade e, por isso, sua própria autonomia” (2003, p. 280).

Uma outra idéia decorrente dessa é que não existem partes isoladas de um todo, surgindo a idéia de *propriedades emergentes*.

---

<sup>3</sup> Conceito discutido no Capítulo anterior para compreensão da escola como organização. Entretanto, neste capítulo, procuro enfatizar mais como a autonomia é compreendida por Morin.

“O interessante é que, uma vez produzidas, essas propriedades retroagem sobre condições da sua formação. Entre essas propriedades, há a qualidade de autonomia” (2003, p. 280).

Assim, Morin afirma que “...a idéia sistêmica de emergência e a idéia cibernética de retroação permitem conceber, ao mesmo tempo que a idéia de organização, a *autonomia de uma organização*.

A segunda idéia importante que a teoria dos sistemas revela é a de *sistema aberto*:

Um sistema aberto é um sistema que pode alimentar sua autonomia, mas mediante a dependência em relação ao meio externo. Isso significa que, contrariamente à oposição simplificadora entre uma autonomia sem dependência e um determinismo de dependência sem autonomia, vemos que a noção de autonomia só pode ser concebida em relação à idéia de dependência, e esse paradoxo fundamental é invisível a todas as visões dissociadoras para as quais há antinomia absoluta entre dependência e independência. É esse pensamento-chave entre autonomia/dependência que a realidade nos obriga a conceber. E, de resto, quanto mais um sistema desenvolver sua complexidade, mais poderá desenvolver sua autonomia, mais dependências múltiplas terá. (...) Toda a vida humana autônoma é uma trama de incríveis dependências (MORIN, 2003, p. 282).

E a terceira idéia que Morin apresenta como capital para fundar a idéia de autonomia viva é a de *auto-organização*:

A auto-organização viva é uma organização que incessantemente se auto-repara, se auto-reorganiza (reproduzindo as moléculas que se degradam e as células que degeneram). (...) A idéia de autoprodução ou de auto-organização não exclui a dependência em relação ao mundo externo: pelo contrário, implica-a. A auto-organização é, de fato, uma auto-eco-organização (2003, p. 283).

Essa idéia de autonomia apresentada por Morin é fundamental para que se possa compreender como os sujeitos da escola exercem sua autonomia. Fica claro que a autonomia estabelece uma relação complexa com o ambiente, com a ascendência genética do sujeito e com a sociedade em que esse sujeito se inscreve. Concebendo a autonomia dessa forma pode

surgir um questionamento: Existe, então, liberdade? Morin acredita que sim, mas não essa liberdade que exclui a complexidade, e o autor explica da seguinte forma:

Para que haja liberdade, é preciso um universo com determinismos, constâncias, regularidades, nos quais a ação possa apoiar-se, mas é preciso que haja também potencialidades de jogo, aleatoriedades, incertezas, para que a ação possa desenvolver-se. A liberdade supõe, por conseguinte, determinismos e aleatoriedades. Mas essas são apenas as primeiras condições externas da liberdade, que demanda também suas condições internas fundamentais: aparelho neurocerebral capaz de representar uma situação, de elaborar hipóteses e estratégias. Enfim, é necessário que haja possibilidades de escolha, ou seja, as condições externas que permitem a escolha e as condições internas que permitem concebê-la (2003, p. 287).

Assim, Morin conclui que somos livres ou não em função das determinações sociológicas, econômicas e políticas que suportamos; e estabelece uma relação com a questão da liberdade política, afirmando que os direitos dos homens constituem de certo modo condições externas que permitem possibilidades de escolha e de decisões.

Segundo o autor, tudo o que restringe a liberdade, restringe as possibilidades de escolha. Portanto, restringir a informação significa retirar as possibilidades de conhecimento que permitem de fato as condições de escolha e de decisão.

Tomando por base esse conceito, seria muito simplista dizer que um(a) gestor(a) consegue exercer a autonomia e elaborar o Projeto Político-Pedagógico da escola, somente porque é democrático(a) ou porque os professores daquela escola são mais participativos ou mais interessados do que os de outras. Diante dessa forma de pensar estaria priorizando o indivíduo e excluindo aspectos mais gerais, tais como o político, o cultural, o econômico.

Por outro lado, seria também simplista afirmar que o Projeto Político-Pedagógico advém de uma ideologia capitalista, portanto empresarial, e que a autonomia não existe uma vez que as escolas estão sujeitas a obedecer a regras já determinadas por instâncias superiores. Essa última forma de pensar é tão reducionista quanto a anterior, pois estaria excluindo aspectos mais particulares, tais como o psicológico, o físico, o biológico. De uma forma ou de

outra estaria desconsiderando a complexidade de que fala Morin.

Eis aí um paradoxo: as subjugações que são impostas ao sujeito (a própria Lei de Diretrizes e Bases, as informações que o(a) gestor(ra) escolar disponibiliza ou não à comunidade, etc.), inibem ou suprimem a liberdade desse sujeito, mas, por outro lado, sua autonomia só se pode afirmar e fazer emergir sua liberdade na e pelas dependências.

Gadotti (2002), Veiga (1998) e Vasconcellos (2000) abordam a questão da autonomia e, a meu ver, com grande aproximação às idéias de Edgar Morin.

Gadotti assim concebe a autonomia:

A autonomia se refere à criação de novas relações sociais, que se opõem às relações autoritárias existentes. Autonomia é o oposto da uniformização. A autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso, escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade (2002, p. 47).

Veiga afirma que a autonomia da escola é uma questão importante para o delineamento de sua identidade e ressalta que para a escola ser autônoma não pode depender somente dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora.

A escola deve ter autonomia para elaborar, executar e avaliar seu projeto, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola. A autora define autonomia como “... um valor que não é absoluto, fechado em si mesmo, mas como um valor que se determina numa relação de interação social” (VEIGA, 1998, p. 15).

Com relação à autonomia, Vasconcellos chama a atenção para o sentido ideológico que esse discurso pode ter, levando a entender que as escolas, na medida em que têm seus projetos, são responsáveis pelo sucesso ou fracasso de suas práticas. Mas o próprio autor reconhece que, apesar de ser um risco concreto, isso vai depender muito da maneira



como a comunidade escolar se posiciona frente à elaboração e importância que concebe ao projeto da escola:

Quando vemos escolas fazendo projeto ‘porque o MEC está a exigir’, é claro que não podemos esperar muito diante deste risco de manipulação. Por outro lado, quando a escola despertou para a necessidade de se definir, de construir coletivamente sua identidade e de se organizar para concretizá-la, então o projeto pode ser um importante instrumento de luta e, inclusive, de denúncia, no caso de omissão da mantenedora (VASCONCELLOS, 2000, p. 173).

Em uma perspectiva operacional Veiga (1998) apresenta quatro dimensões básicas da autonomia em relação à elaboração do projeto da escola: *administrativa, jurídica, financeira e pedagógica*. Essas dimensões, segundo a autora, estão relacionadas e articuladas entre si, destacando a presença dos professores como sujeitos vinculados aos processos de socialização, que devem combinar o fazer pedagógico com a reflexão de suas práticas, o que resulta em propostas de planos de ensino, atividades e novas formas de organização do trabalho pedagógico.

De acordo com Veiga, isso significa uma enorme mudança na concepção do Projeto Político-Pedagógico e na própria estrutura da administração central pois, segundo ela, essa postura da escola acaba por inibir as instâncias superiores, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, de proporem um modelo pronto e acabado de projeto, implicando, assim, uma alteração substancial nas suas práticas, ampliando a concepção de gestão democrática. Isso nos remete à idéia de retroação, amplamente discutida no capítulo anterior.

Se por um lado Veiga apresenta todo esse otimismo em relação ao Projeto Político-Pedagógico da escola; Vasconcellos, por outro, traz à tona uma face da realidade que é inegável quando tratamos de relações entre pessoas: a questão dos conflitos.

Vasconcellos (2000) destaca o caráter dialético do projeto o que provoca uma contínua ruptura, pois não há como se introduzir algo novo sem que se possa haver reflexão

crítica e coletiva sobre as idéias expressas inicialmente e as práticas que estão sendo realizadas; e alerta para o fato de que muitas pessoas pensam que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico será a saída ‘mágica’ para todos os problemas ou, ao contrário, atribuem ao Projeto a culpa pelos conflitos que surgem. Quanto a isso, o autor se manifesta:

Na verdade, numa análise mais atenta, percebemos que o que passa a ocorrer é apenas a manifestação, a explicitação dos conflitos já presentes na comunidade, mas que estavam ‘represados’ (ou camuflados) em função da falta de canais apropriados para manifestação. O Projeto Político-Pedagógico pode ajudar a encará-los de uma maneira refletida, comunitária. Possibilita também a combinação das diferenças: alguns atinam mais para o sonho, outros para a crítica da situação presente, outros ainda para o fazer (VASCONCELLOS, 2000, p. 180).

Complementando essa idéia, é interessante trazer o que Cavagnari identificou em seus estudos, quando percebeu que há entraves para que a efetivação do Projeto Político-Pedagógico ocorra:

1- rotatividade do corpo docente; 2- a falta de espaço coletivo para estudos e discussão periódica entre os professores; 3- fragilidade dos conceitos teóricos aliada a pouca experiência democrática dos atores da escola e 4- a implantação apressada de novas políticas educacionais, pelo reduzido tempo com que contam os sistemas de ensino para assimilar e colocar em ação mudanças tão profundas (1998, p.p. 99-102).

Trazendo as experiências desses autores citados para serem compreendidas à luz do paradigma da complexidade passo a conceber o sujeito, a autonomia e a liberdade em interação e associação com as noções de coletividade, dependência e determinismos. Assim, a liberdade e a autonomia são dependentes de suas condições de emergência, mas podem retroagir sobre essas condições, modificando-as.

Essas idéias me levam a conceber o Projeto Político-Pedagógico mais do que um documento formal, que apresenta as diretrizes de uma escola. Trata-se de uma postura, uma forma de se colocar diante das situações - problemas que surgem no cotidiano escolar; sendo

que essa forma de encarar os problemas e de buscar caminhos para solucioná-los, revela uma concepção de homem, de mundo, de ciência, de sociedade, de educação, o que, por sua vez, define a identidade da escola.

Essa concepção de homem, de mundo, de ciência, de sociedade e de educação faz parte da formação do indivíduo e ele a traz para dentro da escola modificando-a, mas ao fazer parte de uma organização, as manifestações que ali ocorrem retroagem sobre o indivíduo, modificando-o.

Assim, a autonomia não é algo concedido ao sujeito, mas é algo conquistado pelo sujeito na medida em que estabelece interações com outros sujeitos. A autonomia, portanto, é sempre relativa ao contexto; é fruto das interações. Na prática significa que ao assumir determinadas posturas (participar ou não das decisões da escola; questionar ou calar; provocar mudanças ou permanecer na rotina), o sujeito está, de alguma forma, exercendo a autonomia. Por outro lado, as condições que são dadas podem conferir um grau maior ou menor de autonomia.

É importante que os sujeitos no interior das escolas tenham essa consciência, pois, em geral, pensa-se que a autonomia é absoluta. Esse pensamento é paralisante, porque como a autonomia é sempre relativa o professor tende a pensar que não tem autonomia, provocando desânimo e a baixa auto-estima.

Termino este capítulo retomando mais uma vez Morin quando nos diz que conceber a ciência na perspectiva da complexidade “... permitiria reconhecer e ajudar as aspirações individuais, coletivas e étnicas de autonomia e de liberdade. Então, a resposta que a ciência dá à questão social não será manipulação, mas contribuição para as aspirações profundas da humanidade” (2003, p. 290).

### III

#### **A ESCOLA, O CONTEXTO E O SEU PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

Neste capítulo, procuro contextualizar a Escola Estadual Professora Corina de Oliveira (EEPCO) descrevendo um pouco da sua história, situando-a, assim, em um tempo e espaço. Essa contextualização foi realizada a partir da leitura do Projeto Político-Pedagógico da escola, por meio da qual fiz também uma análise destacando trechos que evidenciavam qual a direção e qual o compromisso estabelecido coletivamente; quais fundamentos teóricos-metodológicos foram adotados, quais os objetivos traçados, o tipo de organização e as formas de implementação do Projeto; como é realizada a avaliação da escola e, finalmente, quais as evidências de uma intenção de intervenção na realidade.

Sendo assim, neste capítulo, ainda não descrevo o fenômeno em si, mas procuro, por meio da análise desse documento, perceber a identidade pretendida por essa escola para, em seguida, penetrar em sua realidade e, aí sim, descrever o fenômeno, procurando identificar de que modo esse Projeto se constrói e se reconstrói na dinâmica da realidade, quando acordos, contradições e conflitos são revelados.

Portanto, todas as descrições realizadas neste capítulo foram feitas a partir da leitura desse documento. Seguindo as orientações de Sanders (1982), sobre a análise

fenomenológica dos dados, procuro fazer transcrições fiéis do documento identificando os temas ou invariantes que emergem das descrições.

Cabe ressaltar que no momento em que realizei a primeira leitura do Projeto Político-Pedagógico ele estava em fase de elaboração, com algumas partes já digitadas e outras ainda manuscritas, sendo que todo o documento estava em folhas soltas, dentro de um envelope pardo. Não havia, portanto, um documento estruturado. Assim, para analisá-lo, procurei estabelecer uma relação do Projeto Político-Pedagógico da EEPCO com a estrutura de projeto proposta por Veiga e Vasconcellos

O meu primeiro acesso a esse documento ocorreu em 2004. No final do mês de março de 2005, quando recorri ao documento pela segunda vez, fazendo uma releitura e tirando dúvidas sobre algumas anotações, o mesmo ainda encontrava-se nas mesmas condições.

### **3.1 Um breve histórico da Escola**

A Escola Estadual Corina de Oliveira está localizada na zona urbana, na Avenida da Saudade, 289, bairro Mercês, na cidade de Uberaba- MG e destina-se ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Foi criada pelo PREMEM (Programa de Reforma, Expansão e Melhoria do Ensino Médio) através do decreto nº 5760 DE 14/09/1971, publicado no Diário Oficial de Minas Gerais de 15/09/1971, e depois PREMEN (Programa de Reforma, Expansão e Melhoria do Ensino Nacional), com o nome de Escola Polivalente.

Assim, trata-se de um momento de especial rigor e controle no auge do período militar, na plena vigência dos acordos MEC/USAID. Tais programas são resultantes de uma

experiência dos americanos, que foi trazida para melhorar o ensino de 5ª à 8ª séries, no qual o aluno montava seu próprio currículo. Os professores, na ocasião, passaram por um processo de seleção e foram preparados para desenvolverem esses programas. O projeto tinha início, meio e fim, com datas marcadas para início e término.

Com o decreto nº 18.766, de 19/10/1977, publicado no Diário Oficial de Minas Gerais de 20/12/1977, os programas terminaram e a escola passou a denominar-se Escola Estadual Professora Corina de Oliveira, de 1º grau, tipologia RO35B3. Mais tarde, a portaria nº 234/93, publicada no Diário Oficial de Minas Gerais de 16/02/1993, autoriza o funcionamento do Ensino Médio.

Durante os anos de 1991 a 1999, a escola ofereceu à comunidade o curso Técnico de Segurança do Trabalho, autorizado pela portaria 282/91 de 07/03/91 e através da resolução nº 9433/98, que instituiu o projeto “A Caminho da Cidadania”. Este Projeto implantou a estratégia pedagógica de aceleração de estudo para o Ensino Médio, destinada a alunos com atraso em seu processo de escolarização. A escola passou a oferecer a sua clientela mais esta opção em estudos até o ano de 2001, quando terminou este projeto da Secretaria de Estado da Educação. Atualmente, a escola trabalha com regime seriado, oferecendo as 5ª, 6ª e 7ª séries do Ensino Fundamental período vespertino; a 8ª série nos períodos matutino e vespertino e o Ensino Médio nos períodos matutino e noturno. No total de 1328 alunos, assim distribuídos:

**Quadro I: Número de alunos por período e nível de ensino<sup>4</sup>**

Período/nível de ensino	Matutino		Vespertino		Noturno		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Ensino Fundamental</b>	132	21,2	491	78,8			623	100,0
<b>Ensino Médio</b>	440	62,4			265	37,6	705	100,0
<b>TOTAL</b>	572	43,0	491	37,0	265	20,0	1328	100,0

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola Corina de Oliveira - 2004

<sup>4</sup> Embora seja maioria a quantidade de alunos no Ensino Médio, sobretudo no período da manhã, esta diferença não é acentuada quando comparamos com a quantidade de alunos no Ensino Fundamental, predominantes no período vespertino. Portanto, no período matutino convivem, no mesmo espaço físico, pré-adolescentes, adolescentes e jovens; e no vespertino só pré-adolescentes e adolescentes; e no noturno jovens, provavelmente muitos já trabalhadores.

Na escola trabalham 01 (uma) diretora e 02 (duas) vice-diretoras; 30 (trinta) professores efetivos e 21 (vinte e um) designados; 02 (duas) supervisoras; 07 (sete) auxiliares administrativos e 15 (quinze) auxiliares de serviço. Temos, portanto, um quadro de 78 funcionários para 1328 alunos.

Por se tratar de uma escola do sistema estadual de ensino a Escola Estadual Professora Corina de Oliveira segue o Plano Mineiro de Educação, de caráter decenal. No presente trabalho destaco alguns aspectos do Plano Mineiro de Educação apenas para compreender a escola no contexto da política estadual de educação.

A Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais (2001) buscou em Guimarães Rosa a inspiração do termo Sagarana para denominar a política educacional adotada no Estado, a partir de 1999: “A Escola Sagarana”. A inspiração em Guimarães Rosa, segundo a Secretaria da Educação de Minas Gerais, contém uma simbologia muito forte, que confere uma identidade ao Plano Mineiro de Educação.

A palavra Sagarana é um hibridismo cunhado por Guimarães para denominar o seu primeiro livro. É a união do radical germânico SAGA – que significa narrativa épica em prosa, ou história rica em acontecimentos marcantes ou heróicos – com o elemento RANA, de origem tupi e representa a idéia de “à maneira de”, típico ou próprio de”. Com o neologismo Sagarana, Rosa quis deixar a sugestão “de histórias em que o elemento local, regionalista, se associa a uma dimensão maior de interesse universal” (SE-MG, p. 14, 2001).

A proposta da Escola Sagarana tem como pressuposto filosófico o pluralismo humanista e parte do princípio da participação e da construção coletiva, essencialmente democrática, alicerçada nos seguintes eixos:

- A- Garantia de acesso e permanência dos estudantes na escola.
- B- O Projeto Político-Pedagógico de qualidade para todos.
- C- A autonomia e a gestão democrática da escola.
- D- A valorização dos profissionais da educação.

E- A relação da Escola com a comunidade (SE-MG, p. p. 14-17, 2001).

Desses eixos, destaco alguns aspectos referentes aos itens “Projeto Político-Pedagógico de qualidade para todos” e “A autonomia e a Gestão democrática da escola”.

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico, o Plano Mineiro de Educação reforça a necessidade da participação de todos os segmentos da comunidade:

A construção coletiva de um projeto político-pedagógico passa, necessariamente, pelo planejamento participativo. Isto significa que a participação dos profissionais da educação e de outros segmentos da comunidade deve se efetivar em todas as etapas de elaboração e execução do projeto, sem perder de vista as especificidades do trabalho escolar. Os professores, especialistas e servidores não devem se preocupar apenas sobre o “como fazer” ou o “com que fazer”, mas também sobre “o que fazer” e “para que fazer”(SE-MG, p. 15, 2001).

Em seguida, faz referência à necessidade de se partir, na elaboração do projeto, de um marco referencial, garantindo o compromisso da escola de contribuir com a transformação da sociedade:

A necessidade de se partir de um marco referencial, bem como o caráter participativo do planejamento significa que o projeto pedagógico tem o compromisso de contribuir com a transformação da sociedade, na perspectiva da justiça social (SE-MG, p. 15, 2001).

Mais adiante esclarece o que se entende por participação:

A participação efetiva supõe a convivência com a pluralidade das idéias, com a discordância, com o conflito e a garantia de poder decidir. É assim que a proposta da Escola Sagarana entende que deve se dar a participação, para que o discurso da construção coletiva se transforme em prática permanente (SE-MG, p. 15, 2001).

Quanto a Autonomia e Gestão democrática da escola o Plano Mineiro de Educação destaca a preservação da identidade da escola:



A autonomia deve garantir à Escola a construção de uma identidade própria, levando em consideração as suas especificidades e as diferenças regionais. É preciso, entretanto, manter a articulação sistêmica entre as várias e diferentes escolas de Minas Gerais, preservando a sua identidade coletiva, ou seja, o seu caráter público. A capacidade de inter-relacionar as particularidades próprias de cada unidade escolar com os aspectos gerais do sistema é o que pode assegurar uma política educacional fundamentada no coletivo e com a necessária visão de organicidade do todo (SE-MG, p.p. 16-17, 2001).

A assertiva, acima, ressalta a relação todo/parte, do princípio hologramático descrito por Morin para construir o conceito de organização. Não só a escola individualmente mantém essa relação sistêmica (cada indivíduo dentro da escola faz parte de um todo, que é a escola, construindo a sua identidade) como as escolas do sistema estadual de ensino, enquanto unidades, fazem parte de um todo, construindo, assim, uma identidade individual e coletiva, ao mesmo tempo.

Situando a EEPCO nesse contexto macro da política educacional, no qual está inserida passo a dar continuidade à análise do PPP da escola.

### **3.2 Diagnóstico da Escola**

Vasconcellos (2000), alerta para o fato de que muitas escolas confundem o sentido do Projeto Político-Pedagógico, priorizando o Marco Doutrinal, ou seja, “...apenas as idéias, os postulados filosóficos da escola e as boas intenções...”, não se comprometendo com a efetiva alteração da realidade. Segundo o autor, diagnosticar corresponde às seguintes tarefas: conhecer a realidade, que é uma análise que visa compreender o movimento do real; julgar a realidade, que se dá em função do referencial assumido pelo coletivo, sendo o confronto do real com o ideal e, finalmente, localizar as necessidades.

O diagnóstico, segundo Vasconcellos

...não é, portanto, simplesmente um retrato da realidade ou um mero levantar das dificuldades; antes de tudo, é um olhar atento à realidade para identificar as necessidades radicais, e/ou o confronto entre a situação que vivemos e a situação que desejamos viver para chegar a essas necessidades. Embora a descrição seja necessária, não é suficiente para sua compreensão crítica. (2000, p. 190)

Um diagnóstico bem feito, segundo o autor, é meio caminho andado para uma boa programação.

No Projeto Político-Pedagógico da EEPCO não consta o termo diagnóstico, mas pela leitura do texto percebe-se que a intenção é mostrar como a escola se encontra em alguns aspectos, a saber: o físico, o nível socioeconômico dos alunos - procurando caracterizar a clientela - e o pedagógico.

Ao analisar esse item do documento, portanto, procurei identificar o Ato Situacional, como sugere Veiga (1998) ou Diagnóstico, como sugere Vasconcellos (2000). De acordo com Veiga, nesse momento o projeto deve descrever a realidade sociopolítica, econômica, educacional e ocupacional, o que significa ir além da percepção imediata. É o momento de análise da realidade na qual a escola está inserida. Já Vasconcellos afirma que nesse momento deve-se localizar as necessidades da instituição a partir da análise da realidade e/ou confronto com um parâmetro aceito como válido (2000, p. 188).

No documento analisado, entretanto, não há grande ênfase à descrição da realidade nem uma análise detalhada das necessidades da escola, como também não há descrição de como foi realizado esse diagnóstico. Assim, o documento apresenta, apenas, algumas descrições do estado de conservação do prédio, algumas descrições, bem gerais, do nível socioeconômico dos alunos e do aspecto pedagógico, com ênfase na avaliação.

As descrições que se seguem foram retiradas do Projeto Político-Pedagógico da escola. Apesar de não serem transcrições literais do documento analisado, todas mantêm a

integridade do texto original quanto à idéia; nenhuma adaptação de linguagem comprometeu a fidelidade do que constava no texto analisado.

Segundo o documento, e o que se pode constatar ao entrar na escola, o prédio, apesar de antigo, está em boas condições de conservação. A administração da escola procura preservar o patrimônio reformando-o quando necessário. O material pedagógico recebe atenção especial. Sempre que possível são adquiridos novos materiais pedagógicos e os antigos recebem a manutenção adequada para o bom uso. Há um trabalho integrado na escola para que haja respeito ao patrimônio. Há, também, planos para a cobertura da quadra e para fazer piso nos locais de jogo de bola ao mastro, mas no documento não consta nenhuma descrição de como e quando isso ocorrerá. Árvores frutíferas são plantadas e os jardins estão sendo remodelados.

Quanto às características socioeconômicas dos alunos, consta no documento que a maioria dos alunos é de classe média. Há pais com nível de escolaridade superior, pais que voltaram a estudar e pais que não fizeram o Ensino Médio. A maioria das mães não trabalha fora de casa, mas contribui no orçamento doméstico com pequenos serviços feitos em casa e que são comercializados por elas próprias. As mães são, na maioria, as responsáveis por todo o serviço doméstico da casa. Há mães que trabalham e são arrimos de família, pois há muitos pais desempregados. Muitos alunos trabalham e a maioria pretende cursar um curso superior.

Quanto ao aspecto pedagógico, há na escola a preocupação em encaminhar os alunos para prosseguir os estudos, orientando-os para a escolha de uma profissão e inserção no mundo do trabalho. Segundo está escrito no documento, a escola informa aos alunos sobre os cursos profissionalizantes existentes na cidade de Uberaba e orienta-os sobre como cursá-los.

Consta também no documento que há um grande número de alunos aprovados em vestibulares. A escola é credenciada junto às universidades para o ingresso dos alunos através

dos projetos oferecidos por essas universidades, tais como: Programa de Acesso Seriado (PAS), Programa de Acesso Integrado ao Ensino Superior (PAIES), Programa Integrado de Acesso Seriado (PIAS) e Programa de Ensino Médio (PROEM).

Quanto à avaliação dos alunos, a escola prioriza a prova tradicional dando ênfase na avaliação de conteúdos. Por adotar o regime seriado, a escola distribui 100 (cem) pontos anuais. Os alunos precisam fazer 60% dos pontos para serem considerados aprovados. Aos que não alcançam essa pontuação em até duas disciplinas é permitida a progressão para a série seguinte, quando fazem estudos orientados até que vençam as dificuldades.

Ainda no Projeto Político-Pedagógico da Escola encontrei dados sobre o rendimento dos alunos, os quais extraí tal e qual estavam no documento:

De acordo com os resultados dos conselhos de classe e as informações dos professores, constatou-se que:

- Os alunos de 5ª à 8ª séries e Ensino Médio têm dificuldades de ler e interpretar;
- A frequência do curso noturno deixa a desejar;
- Os alunos de 5ª série têm dificuldades em Português e Matemática por não terem vencido dificuldades das etapas anteriores e muitos sentem a diferença na forma de tratamento dos conteúdos e número de professores;
- Os alunos não têm hábito de ler;
- Os alunos são interessados em participar dos projetos desenvolvidos pela escola (PPP da escola Corina de Oliveira - 2004).

A partir destes dados, consta no documento que os serviços especializados: Serviço de Supervisão Pedagógica (SSP) e Serviço de Orientação Educacional (SOE) têm procurado atender e sanar as dificuldades de professores e alunos.

São apenas estes os dados encontrados no documento analisado sobre o diagnóstico da escola. Como já havia salientado no início, não há no documento maiores esclarecimentos sobre os dados apresentados, ou seja, o documento não esclarece quando esses dados foram coletados e como foram coletados; não esclarece, também, o que se pretende fazer para mudar a realidade. Não há, como sugere Vasconcellos, uma descrição de

como as necessidades da instituição foram localizadas para, a partir dessa análise, confrontar com um parâmetro aceito como válido.

### 3.3 Filosofia da Escola

Ao fazer a leitura deste item do Projeto Político-Pedagógico relacionei-o com o Ato Conceitual (VEIGA, 1998) ou Marco Doutrinal (VASCONCELLOS, 2000), que diz respeito à concepção ou visão de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem, a partir da realidade situada.

Segundo Vasconcellos, o Marco Doutrinal “...é a tomada de posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos (...) implica, portanto, opção e fundamentação” (2000, p. 182). Para essa análise, procurei destacar trechos do documento que evidenciavam essa tomada de posição da escola e, ao destacá-los, fui fazendo comentários.

Assim, analisando o Marco Doutrinal ou Ato Conceitual, o documento não deixa explícito, mas sugere, por meio de algumas marcas do discurso, uma concepção histórico-crítica da educação e a adoção de uma pedagogia progressista, como pode ser observado no trecho, abaixo:

Para que a escola seja um ambiente onde as pessoas possam exercer a democracia, é preciso assumir a proposta político-pedagógica, em que a organização do espaço e a forma de relação professor/aluno possibilitem a autonomia dos discentes e docentes.(...) Os profissionais que aqui trabalham deverão saber ouvir, falar o que se deve sem medo, questionar, responder, perguntar e sintetizar idéias, posições e posturas (PPP da escola Corina de Oliveira - 2004).

Pela análise desse trecho, pode-se perceber a intenção de promover uma relação dialógica entre professores e alunos - “saber ouvir”, “falar sem medo”, “questionar”,

“responder” são palavras que sugerem uma participação ativa dos sujeitos; assim como defende Paulo Freire:

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer cultura e a história...(1997, p. 42).

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico analisado, a escola propõe-se a formar o cidadão consciente, atuante, que promova o desenvolvimento da coletividade à qual pertence, “...sendo a mola propulsora de desenvolvimento individual e coletivo que ajuda a transformar e a elevar a qualidade de vida”(PPP da escola Corina de Oliveira - 2004).

Para tanto, a escola se reconhece como articuladora dos saberes dos alunos e dos saberes sistematizados e ressalta a importância de aprender como aprender:

Em um país com tantos contrastes, ambigüidades e riqueza cultural, a escola precisa ser a articuladora dos saberes dos alunos e dos saberes sistematizados. Isto requer atenção especial aos aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e didáticos que organizam os eixos do aprender como aprender (PPP da escola Corina de Oliveira - 2004).

No trecho, acima, encontrei mais marcas discursivas que evidenciam a adoção de uma pedagogia progressista, que busquei relacionar com Paulo Freire, quando defende que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação com o ensino de conteúdos (1996, p. 33).

Além disso, encontrei no documento trechos que evidenciam a valorização da participação dos professores, que devem estar em formação permanente, como indica este trecho:

É imprescindível que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido nos vários campos do saber e que tenham, também, a consciência de que estes mesmos conhecimentos são ultrapassados a cada instante. Por isso, a escola precisa ser inovadora, para não ser obsoleta (PPP da escola Corina de Oliveira - 2004 ).

Considerar que os conhecimentos produzidos são “...ultrapassados a cada instante...”, como consta no documento analisado, pode significar a valorização da pesquisa docente, como afirma Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar a novidade (1996, p. 32).

Entretanto, o documento não deixa explícito como os professores devem ter “...acesso ao conhecimento produzido nos vários campos do saber...”, ou seja, não se sabe, pela leitura, se o fato de reconhecer essa necessidade leva a escola a providenciar meios para que a pesquisa docente possa acontecer de fato, se a escola propicia cursos de formação continuada, se reserva horário para grupos de estudo ou se apenas há a constatação da necessidade.

Segundo consta nesse mesmo documento, a escola tem preocupação não só com o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, mas com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, e, assim, apresenta a seguinte missão:

A escola tem como missão oportunizar aos alunos que a procuram o desenvolvimento das capacidades e habilidades tornando-os competentes para serem felizes, sujeitos da sua história, éticos, propulsores do desenvolvimento das comunidades em que habitam e construtores de um mundo melhor (PPP da escola Corina de Oliveira - 2004 ).

E, mais uma vez, estabeleço relação dessas palavras com as idéias de Paulo Freire, quando defende que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento* (1996, p. 10).

Evidenciando, mais uma vez, a adoção de uma pedagogia progressista a escola se assume, de acordo com o que está escrito em seu Projeto Político-Pedagógico, como um local onde seja possível o convívio da diversidade, promovendo o crescimento mútuo de professores e alunos:

Por meio do seu trabalho diário, a escola assume o seu espaço de construtora de identidades, de auto-imagem e de convívio na diversidade, redescobrando a força socializadora e formadora do convívio entre os alunos (PPP da escola Corina de Oliveira - 2004).

A posição de Paulo Freire de que a escola é uma instituição que existe num contexto histórico de uma determinada sociedade fica bastante clara quando afirma que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e de todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (1996, p. 46).

O documento cita, também, que se deve ampliar as relações entre a família e a escola como mecanismo da continuidade dos valores formativos, mas não diz como isso pode



acontecer. Continua o texto afirmando que “...a escola não deve se limitar à transmissão de conhecimentos, mas eles são meios importantes usados para desenvolver as competências e habilidades necessárias”.

O trecho, acima, deixa uma dúvida conceitual, pois não consigo perceber o que a escola entende por conhecimento, ou seja, se é algo que pode ser transmitido a outro, mas não sendo só isso, é também meio para desenvolver as competências e habilidades; ou se a escola considera que o conhecimento não é algo que possa ser transmitido, mas sim, meio para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Se a escola considera o conhecimento como algo que possa ser transmitido, ocorreu aí uma contradição com a pedagogia progressista, pois como afirma Paulo Freire “...ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p. 52).

Quanto aos objetivos encontrei 08 (oito), abaixo relacionados, no Projeto Político-Pedagógico da escola:

1. Reorganizar a escola, buscando um trabalho de qualidade;
2. Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades e para o exercício da cidadania;
3. Promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade, no sentido de melhorar o processo educativo;
4. Motivar nos alunos o espírito cooperativo, participativo, promovendo o bom relacionamento humano;
5. Estimular a criatividade e interesse dos alunos, nas diversas áreas do conhecimento;
6. Rever os projetos constantes do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), inovando-os de acordo com as necessidades sugeridas e incentivar a criação de outros, para melhorar o desenvolvimento das diferentes áreas do conhecimento;
7. Oportunizar a escolha da profissão de acordo com seus interesses e aptidões;
8. Implementar o uso da biblioteca, tornando-a um local de lazer (PPP da escola Corina de Oliveira - 2004).

Na análise do Projeto Político-Pedagógico da escola não encontrei nenhuma descrição do que seria o Ato Operacional sugerido por Veiga (1998) ou Marco Operativo

sugerido por Vasconcellos (2000), que seria a orientação quanto a como realizar a ação a partir das necessidades.

Como o diagnóstico não foi muito detalhado é de se esperar que as ações também não sejam muito detalhadas e mesmo levando em consideração os poucos dados sobre os problemas detectados não há referência, nem mesmo nos objetivos, sobre como superá-los.

Um exemplo disso que acabo de expor é um outro trecho que consta no PPP da escola:

...de acordo com os resultados dos conselhos de classe e as informações dos professores, constatou-se que os alunos de 5ª à 8ª séries e Ensino Médio têm dificuldades de ler e interpretar; consta, também, que a frequência do curso noturno deixa a desejar e que os alunos de 5ª série têm dificuldades em Português e Matemática por não terem vencido dificuldades das etapas anteriores e que muitos sentem a diferença na forma de tratamento dos conteúdos e número de professores (...) os alunos não têm hábito de ler (PPP da escola Corina de Oliveira - 2004).

Nos objetivos traçados no PPP da escola não consta nada sobre como superar esses problemas ou, pelo menos, como minimizá-los.

Segundo Veiga, o Ato Operacional seria o momento de assumir posicionamentos com relação às atividades a serem desenvolvidas para transformar a realidade da escola e segundo Vasconcellos o Marco Operativo seria a tomada de posição da escola sobre o que fazer diante da análise da realidade e da constatação das necessidades.

Ambos os autores valorizam esse momento do Projeto Político-Pedagógico, pois seria, enfim, um momento crucial, quando poder-se-iam analisar as coerências e as contradições entre as ações pretendidas e às grandes finalidades assumidas pela escola. Entretanto, essa parte não consta no documento.

Segundo Vasconcellos (2000), “O Marco Operativo expressa o ideal específico da instituição. É a proposta de critérios de ação para os diversos aspectos relevantes da instituição, tendo em vista aquilo que queremos ser (utopia meio)” (p. 183). Cabe ressaltar

que, para o autor, o Marco Operativo ainda não é a Programação, que seria o conjunto de ações concretas a serem realizadas.

A partir dos objetivos propostos pela escola, apresentados em seu Projeto Político-Pedagógico, pensei encontrar um Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), com descrições mais detalhadas dos projetos pretendidos; entretanto, também não encontrei esse Plano ou Programação.

Dessa forma, identifiquei, na análise do Projeto Político-Pedagógico da escola, que o Ato Situacional ou Marco Situacional (diagnóstico) é um item fraco do documento e que o Ato Operacional ou Marco Operativo é um item inexistente no documento. Há, entretanto, uma ênfase no Ato Conceitual ou Marco Doutrinal evidenciando uma ampla relação com o Plano Mineiro de Educação.

Assim, termino a análise do Projeto Político-Pedagógico da escola com uma grande lacuna, uma vez que não posso fazer considerações sobre as ações pretendidas pela escola, relacionando-as com as necessidades. Mas, por outro lado, essa grande lacuna abre espaço para outras inferências.

É possível inferir, por exemplo, que o PPP da escola não é um documento tão importante para essa escola quanto parecia anteriormente, antes de iniciar a pesquisa, uma vez que não está completo, não contém o Ato Operacional ou Marco Operativo nem mesmo um bom diagnóstico. Também posso inferir que, não sendo tão importante, não é determinante para a qualidade da escola.

Tais inferências serão analisadas no capítulo que se segue, quando passo a descrever a realidade escolar por meio das entrevistas e observações de seu cotidiano.

## IV

### **O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A REALIDADE ESCOLAR**

No desenvolvimento deste capítulo procurei descrever a realidade da escola a partir da convivência com seus sujeitos. Portanto, narro fatos, conversas, reuniões, entrevistas; descrevo minha percepção e defendo pontos de vista. A minha percepção junta-se à dos pesquisados e, assim, “eu/nós” fomos construindo um saber válido para além de mim e, espero, para além de nós.

Entrei na escola pela primeira vez. Uma escola que só conhecia pelos relatórios de meus alunos e pela fachada. Ao entrar, chamou-me a atenção de imediato as árvores, que dão à escola um clima agradável, fresco, acolhedor. Identifiquei-me para uma mulher que estava na portaria, sem crachá nem uniforme, mas que me informou onde se localizava a sala da diretora.

O prédio é de construção simples, todo térreo, com paredes de tijolinhos e concreto aparentes. De um lado, dois blocos de salas de aulas, um de frente para o outro, com janelas de vidro amplas e visão para a parte interna do pátio, onde se encontra um pequeno jardim separando os dois blocos. De outro lado, mais dois blocos de salas de aulas, com janelas menores e visão para outra parte interna, onde fica a cantina, uma pequena área

coberta com mesas e bancos para o lanche dos alunos. A quadra de esporte fica mais afastada das salas de aulas, logo na entrada da escola, à direita. Todas as instalações são bem conservadas e limpas.

Ao caminhar até a sala da diretora fui notando nos murais vários avisos sobre festas, término de projetos, alguns exibindo poesias e pinturas de alunos. Observei também uma faixa que parabenizava o professor de Química e seus alunos pelo prêmio que haviam ganhado com um projeto desenvolvido por eles.

Cheguei no local indicado e fiquei sentada em um banco, no corredor que antecedia a sala da direção; uma espécie de sala de espera. Enquanto aguardava ser recebida pude perceber que a diretora estava resolvendo um problema com o pai de um aluno da escola. Tratava-se do roubo de uma bicicleta. São as aleatoriedades, como diz Morin. Assim que a diretora terminou de conversar com esse pai, me fez entrar.

Fui recebida pela diretora Marilângela, quando apresentei-me e expliquei que estava realizando uma pesquisa sobre gestão da escola pública. Para tanto, precisava freqüentar a escola durante alguns meses para conhecer sua realidade.

Expliquei também que havia escolhido aquela escola pelo fato de ler nos relatórios dos meus alunos que se tratava de uma escola em que o PPP realmente é elaborado de forma coletiva sendo um instrumento de gestão democrática. A diretora mostrou-se muito interessada e muito satisfeita por eu estar ali, com o objetivo de realizar a pesquisa na escola. Foi quando me apresentou à supervisora pedagógica, Sheila Ottaiano, que também foi muito receptiva, colocando-me muito à vontade. Combinamos, então, nossos horários para outros encontros, não obstante me fosse facultado visitar a escola no horário que quisesse.

Visitei a escola diversas vezes, observei seu cotidiano, o movimento de entrada e de saída dos alunos e o recreio. Enfim, chegou o período das avaliações e do Conselho de Classe (julho de 2004). Somente depois de assistir aos Conselhos de Classe é que realizei as

entrevistas com os professores e alunos. Para elaborar as entrevistas, parti das questões que deram origem ao projeto de pesquisa e, assim, procurei elaborar um roteiro de entrevista a diretora, supervisora e alguns professores. As entrevistas eram feitas pessoalmente, seguindo o roteiro, embora, algumas vezes, eu precisei acrescentar mais perguntas. Os entrevistados iam respondendo oralmente e eu ia anotando. Com os alunos fui em sala e entreguei um questionário para que eles respondessem por escrito. Nesse momento, o professor que estava em sala também recebia um questionário.

Seguindo as sugestões de Sanders (1982), o questionário continha apenas duas questões. A primeira solicitava que apresentassem seus pontos de vista sobre a escola e a segunda solicitava que apontassem pontos positivos e negativos da escola. Para a observação dos Conselhos de Classe não elaborei nenhum roteiro, apenas fui fazendo anotações e coletando dados.

Assim, procuro descrever o fenômeno tal como revelado nas transcrições das entrevistas. A partir das descrições procurei identificar os temas ou invariáveis, lembrando que o que identifica um tema são sua importância e sua centralidade em relação ao foco da pesquisa.

Sendo assim, dentre as práticas pedagógicas, a avaliação foi escolhida por ter sido o assunto que estava em pauta nas reuniões da direção com os professores. Por esse motivo, foi necessário assistir às reuniões de Conselho de Classe, uma vez que essas reuniões são realizadas na escola justamente para tratar da avaliação dos alunos.

Das reuniões do Conselho de Classe, participei das seguintes:

<b>Período/nível de ensino</b>	<b>MANHÃ</b>	<b>TARDE</b>	<b>TOTAL</b>
<b>5ª à 8ª séries</b>	02 turmas	05 turmas	07 turmas
<b>Ensino Médio</b>	04 turmas	-----	04 turmas
<b>TOTAL</b>	06 turmas	05 turmas	11 turmas

Dos questionários aplicados aos alunos e aos professores:

<b>Nível de ensino/entrevistados</b>	<b>5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>TOTAL</b>
<b>alunos</b>	73	40	113
<b>professores</b>	10		10
<b>TOTAL</b>			123

#### **4.1 A escola do ponto de vista da direção**

No dia 22 de março de 2004, cheguei à escola para ler o Projeto Político-Pedagógico da escola. A secretária providenciou o documento e disse-me que poderia lê-lo na sala dos professores, mas que não poderia retirá-lo da escola. Passei toda a manhã lendo o documento e à tarde, quando retornei à escola, fui recebida por Sheila<sup>5</sup>, que estava com alguns professores decidindo sobre um projeto em andamento.

Logo que entrei em sua sala, Sheila falou-me sobre o projeto mostrando-se muito satisfeita com os resultados alcançados. Perguntei a Sheila como o Projeto Político-Pedagógico da escola era elaborado e ela respondeu que “não havia um momento em que todos os professores, alunos e pais se reuniam para pensá-lo, pois isso seria inviável, uma vez que nem os professores nem os pais teriam tempo”.

O que acontece, disse Sheila, “...é que nas reuniões de professores e nos Conselhos de Classe fazemos um levantamento das necessidades e combinamos alguns projetos, depois eu desenvolvo a idéia, apresento aos professores e executamos. Além disso, o próprio dia-a-dia nos revela novas necessidades. Não temos como parar somente para planejar”.

---

<sup>5</sup> Sheila Ottaiano Andrade Rodrigues é supervisora desde 1978. Foi professora de piano do conservatório de Uberaba durante muitos anos, pois é formada em música. Aposentou-se como professora de piano em 1995. É formada em Pedagogia com licenciatura plena em Inspeção Escolar e especialização em Supervisão Administração escolar. Sheila é muito atuante na escola, sendo a referência para todos os projetos desenvolvidos.

Quando perguntei sobre a participação dos professores na decisão sobre a escolha dos projetos a serem desenvolvidos, Sheila disse “...que todos são discutidos em reunião e que as sugestões dos temas são dadas pelos próprios professores”.

Para exemplificar o que disse a respeito da participação dos professores nas decisões, Sheila relatou que “...em uma das reuniões de planejamento, logo no início do ano, os professores perceberam que precisavam mudar a forma de avaliar; queriam uma forma mais processual, que possibilitasse um acompanhamento do processo de aprendizagem de cada aluno. Foi assim que optaram pelo portfólio como instrumento de avaliação”.

Entretanto, continuou Sheila, “decidiram que, antes de colocarem em prática essa forma de avaliar, era preciso estudar mais o assunto. Por isso, durante o ano de 2004 não estarão aplicando o portfólio, mas estudando sobre o portfólio como instrumento de avaliação para, posteriormente, utilizarem esse instrumento como forma de avaliar”.

Ao relatar esse fato, Sheila informou-me que no dia 05 de junho de 2004, haveria uma reunião com os professores. Nessa reunião, segundo Sheila, dentre outros assuntos, estariam organizando os estudos sobre portfólio como instrumento de avaliação. Sheila continuou explicando sobre os projetos dizendo que “...eles não são de ‘vitrine’, ou seja, eles não são criados fora de um contexto. Todos os projetos são pensados em reunião, com a participação dos professores e alguns membros da comunidade escolar”.

Segundo Sheila, “...os projetos não param a escola, eles fazem parte dos conteúdos que estão sendo trabalhados, portanto, são integrados às atividades diárias. Não são eventos à parte”, disse ela. E, assim, Sheila foi descrevendo sua função dentro da escola, a necessidade de estarem sempre estudando, revendo concepções e posturas.

Ao todo são 12 os projetos em andamento, que Sheila passou a descrever:

1. “Projeto Folclore: revendo nossas tradições”, com alunos e professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries;



2. “Projeto Imigrantes: formação do povo brasileiro”, com alunos e professores da 6ª série;
3. “Projeto preservação do meio-ambiente: coleta seletiva do lixo”, com alunos e professores da 5ª a 8ª séries;
4. “Mini-estação meteorológica”, com alunos e professores da 5ª a 8ª séries;
5. “O livro de poesias”, que envolve todas as disciplinas, com alunos e professores da 5ª a 8ª séries;
6. “Pinacoteca na escola” – é um projeto que vai começar no segundo semestre e não tem tempo para terminar. Os alunos irão fazer leitura e releitura de artistas plásticos. Esse projeto envolve os professores de Literatura e Redação. Segundo Sheila, os alunos estão muito interessados e comentou: “Os adolescentes gostam muito de arte. Se tiverem uma iniciação, por menor que seja, eles se interessam. Os professores também estão muito envolvidos. Os livros didáticos já estão trazendo obras de arte para fazer releitura e os professores se sentem até na obrigação de acompanhar isso.”
7. “Fabricação de sabão com reaproveitamento do azeite”, com professores de Química e alunos do Ensino Médio. Esse projeto já foi apresentado e ganhou prêmio estadual. A escola ganhou cr\$5.000,00 (cinco mil reais);
8. “Fabricação de vela de citorela para combater a dengue”, também desenvolvido com os professores de Química e alunos do Ensino Médio esse projeto ganhou prêmio nacional pelo MEC. A escola ganhou CR\$10.000,00 (dez mil reais);
9. “Programando o futuro” é um projeto coordenado pela supervisora Sheila, pois ela é representante da Universidade Nacional de Brasília (UnB) em Uberaba pelo órgão SESP. Nesse projeto, o objetivo é orientar os alunos do Ensino Médio na escolha da profissão. Sheila organiza eventos, palestras, que possam mostrar os

cursos que a cidade oferece e que eles podem fazer. Por exemplo: os cursos técnicos da Faculdade de Medicina, tais como enfermagem, radiologia, laboratório e outros. Além disso, Sheila orienta os alunos na participação dos vestibulares.

10. “Teatro na Escola”, que envolve alunos de todas as séries. Esse, segundo Sheila, é um projeto separado mesmo dos conteúdos escolares. Os alunos têm aulas em horários diferentes das aulas regulares e não podem sair de sala para ensaios. É totalmente separado;

11. “Iniciação à pesquisa Científica”, é um projeto que envolve as disciplinas de Geografia e Ciências. Foram formados 04 grupos de alunos e esses alunos estão sendo orientados por professores da escola e professores voluntários que não são da escola. Os temas pesquisados são:

- Sexualidade na Infância
- Sexualidade na terceira idade
- Alimentos transgênicos

12. “Jogos Olímpicos”, é um projeto da Educação Física.

Perguntei a Sheila se a escola não tem projetos que envolvam a família. Ela respondeu que “...todos envolvem a família, pois os pais colaboram muito mandando materiais, colaboram na organização, com o lanche e participam da culminância dos projetos, quando os resultados são socializados com festas, feiras e outras formas”.

Então perguntei se a escola desenvolve projetos para que as famílias também aprendam algo. Ela respondeu “...que esses tipos de projetos não funcionam, pois os pais não têm muita paciência para vir à escola, eles trabalham muito e os professores também não teriam tempo”.

Com relação ao corpo docente da escola, Sheila diz que “...é uma escola cujo corpo docente é bom, são professores preocupados em se atualizarem, que buscam sempre o melhor para o desempenho de sua função”; quanto aos alunos “...há os que têm perspectivas de continuidade de estudos e se interessam, mas há alunos desinteressados, que não se preocupam. A escola é pública, mas há preocupação de ser uma escola de qualidade, com ensino voltado para o desenvolvimento de competências, para as habilidades necessárias no mundo atual”.

Sheila ressalta como aspectos positivos da EEPCO:

- Preocupação com um ensino de qualidade;
- Professores envolvidos e comprometidos com a tarefa de educar;
- Preocupação com uma educação embasada em valores humanos;
- Gestão democrática;
- Corpo docente de alto nível

Quanto aos aspectos negativos, destaca que “...não conseguimos que as famílias assumam a responsabilidade pela educação dos seus filhos; muitos acham que a tarefa de educar é só da escola”.

Ao conversar com a diretora da escola, Marilângela, perguntei a ela como surgiu esse interesse de trabalhar com o portfólio como instrumento de avaliação; até que ponto os professores se envolvem com essa questão e como ela consegue verbas para as atividades de formação continuada dos professores.

Marilângela respondeu que “...o interesse surgiu da percepção, em Conselhos de Classe do ano anterior, de que a avaliação não estava indo bem. Na verdade, tinham uma concepção de ensino-aprendizagem que não correspondia com a prática realizada na avaliação”. Diante dessa constatação, segundo Marilângela, “...decidiram que a avaliação precisava fazer parte do processo ensino-aprendizagem. Como concebiam que a aprendizagem só ocorre se os conteúdos tiverem significados para os alunos, a avaliação também precisava ser significativa”.

Segundo Marilângela, “...a avaliação, de uma forma geral, está mudando. Veja os vestibulares, por exemplo. Hoje, as questões são contextualizadas. Os professores percebem a necessidade de mudar e querem estudar novas formas de avaliar.”

Com relação a verba para investir na formação continuada dos professores, Marilângela informou “que a escola não recebe verbas para isso. Em geral, os custos com palestras e cursos para os professores são cobertos com dinheiro arrecadado em festas que a escola realiza e, algumas vezes, com ajuda de empresas e/ou parcerias com escolas particulares. Ao fazer parceria com uma escola particular para trazer um palestrante, por exemplo, consegue-se a redução dos custos.”

Percebi um clima de envolvimento muito intenso com as questões pedagógicas por parte da direção da escola. Até este momento ainda não tinha conhecido nenhum professor e, por isso, não tinha como saber se esse envolvimento era compartilhado por eles também. O que já foi possível perceber até o momento foi a existência do acaso e como a direção lida com as situações inesperadas.

Administrar uma escola é uma tarefa que, com certeza, exige conhecimentos pedagógicos, mas, também, exige conhecimentos sobre administração e relações interpessoais. Quem exerce a função de gestor deve ter um perfil dinâmico, capaz de propor soluções diante das situações de conflito que acontecem. Esse dinamismo eu pude perceber tanto na diretora Marilângela como na supervisora Sheila.

## **4.2 A escola do ponto de vista dos professores**

Para essa análise, realizei 05 entrevistas, apliquei 05 questionários e assisti a 11 (onze) reuniões de Conselho de Classe. Início relatando minhas percepções nos Conselhos de

Classe e, em seguida, descrevo as percepções da supervisora e dos professores, os quais entrevistei nos intervalos das reuniões e, finalmente, analiso as respostas dadas nos questionários aplicados quando entrei em sala de aula.

### *Pelos Conselhos de Classe*

Todas as reuniões iniciavam com a leitura da avaliação que os alunos haviam feito das aulas e dos professores. Cada turma tem um professor responsável e um aluno representante. Essas avaliações dos alunos são feitas pela turma e registradas pelo aluno representante. No Conselho de Classe, quem lê a avaliação é o professor responsável pela turma.

As reuniões de Conselho giram em torno da avaliação individual de cada aluno. Geralmente é a supervisora que coordena a reunião, mas algumas foram coordenadas por professores e uma foi coordenada pela própria diretora Marilângela.

A coordenadora da reunião leva uma pasta com as fichas individuais dos alunos e vai chamando os nomes de cada um para que os professores façam comentários a respeito do rendimento e comportamento deles. Assim, os professores referiam-se aos alunos como “fortes”, “regulares” ou “fracos”, em relação às notas que haviam alcançado e como “comportados” ou “indisciplinados”, em relação ao comportamento em sala.

Há uma “carta de reconhecimento” que é dada como incentivo aos alunos “bons”. Essa carta reconhece o aluno como “aluno brilhante”. Mas para receber esse reconhecimento, o aluno não pode ter nenhuma nota vermelha e deve ter um comportamento exemplar. São raros os alunos que a recebem, pois a maioria deles é tida pelos professores como fraca em termos de aproveitamento (aprendizagem dos conteúdos).

## 2ª série A - Ensino Médio

A professora responsável leu a avaliação dos alunos. Segundo a avaliação dos alunos as aulas precisam melhorar, ser mais interessantes. Frente a essa avaliação, os professores logo interferiram dizendo que a turma é que precisa melhorar.

Nessa turma foi identificado um problema de relacionamento entre os alunos, mas os professores não entraram em detalhes sobre o caso. A supervisora Minéia, que estava coordenando a reunião, solicitou sugestões por parte dos professores para tentar resolver o problema. Alguns professores sugeriram desenvolver um trabalho de auto-estima com alguns alunos e uma professora (ex-aluna minha), sugeriu um trabalho de integração com a turma toda, “...tipo uma Feira de Ciências ou algo parecido...”, disse ela, então essas sugestões iam sendo anotadas e a reunião prosseguia.

O professor de Inglês dessa turma chegou atrasado e foi logo reclamando “... apenas 10 alunos tiraram nota azul. O restante todo está com vermelho. Essa turma é a pior do Ensino Médio, não adianta fazer uma análise individual, mas, sim, um trabalho com a turma toda.” O professor de Espanhol também chegou atrasado e ainda não havia terminado de corrigir as provas, mas reafirmou o que os demais professores havia falado sobre a turma.

Há um aluno nessa turma que anda escrevendo nas provas que se odeia e que quer morrer. Os professores fizeram esse comentário, mas não se mostraram muito preocupados com esse caso, pois julgam que o aluno só quer chamar a atenção.

A supervisora Minéia tentava identificar algum aluno que pudesse receber a carta de reconhecimento “aluno brilhante”, mas poucos foram citados como “bons” e mesmo esses alunos tidos como “bons”, segundo os professores, são considerados assim em relação ao restante da turma, que é muito ruim.

A reunião prosseguiu com os professores fazendo comentários sobre os alunos, suas notas e comportamentos.

#### 2ª série B - Ensino Médio

De acordo com a professora responsável por essa turma, essa é totalmente contrária à turma anterior, com o que os demais professores concordaram. Mas segundo a avaliação dos alunos, o que eles solicitam é que as aulas sejam mais criativas, mais interessantes.

O professor que tinha falado que a turma anterior era péssima, falou totalmente diferente sobre essa turma, dizendo que somente um aluno tinha tirado vermelho em sua matéria.

Os professores destacaram um “aluno brilhante” nessa turma. Segundo os professores, esse aluno se destaca pelo esforço, concentração, pelo interesse em querer aprender. “Não é um aluno que apenas quer nota, ele quer realmente saber e, assim, supera seus próprios limites...”, disse uma professora.

Apesar da turma ser considerada boa, a maioria dos alunos, segundo os professores, está apenas na média em relação à nota. Isto é, vem alcançando os 60% da pontuação.

#### 2ª série C - Ensino Médio

A professora responsável pela turma não estava presente. A supervisora Minéia, então, leu a avaliação feita pelos alunos. Nessa avaliação estava escrito que “...a turma é

desunida, há alunos que deveriam ser convidados a saírem da escola. As aulas precisam ser mais criativas.”

Segundo os professores, o aluno representante da turma não está correspondendo como representante, pois conversa muito e não vem tendo bom comportamento. Os professores reclamaram que a turma em geral conversa muito. Assim, iniciou-se a avaliação individual, que prosseguiu da mesma forma como nas demais turmas, ou seja, alunos “fortes” e “fracos”, sendo que a maioria é fraca.

Os professores comentaram a respeito de um aluno nessa turma que considera haver muito preconceito no Brasil. Ele é negro e diz que um dia vai para a África, pois se sente discriminado. Os professores fizeram esse comentário também sem dar muita importância.

Na continuidade, apenas uma aluna foi considerada como “aluna brilhante”, mas que não pôde receber a carta, pois havia tirado zero em duas disciplinas.

## 2ª série D - Ensino Médio

A professora responsável pela turma leu a avaliação que a turma fez. Nessa avaliação, consta que o desempenho da turma é fraco. A professora responsável pela turma considera que “...é preciso fazer alguma coisa para melhorar o rendimento da turma. Caso contrário, haverá reprovação em massa.” Um professor sugeriu que as provas fossem mais fáceis, mas a professora responsável considera que é preciso fazer algo que eleve o interesse da turma. Então, sugeriu fazer uma dinâmica, que possibilitasse saber o que está acontecendo com esses alunos.



O mesmo professor que sugeriu facilitar nas provas considera que essa medida (a dinâmica), “...vai fazer parecer para os alunos que os professores estão preocupados e, portanto, todos irão passar de ano”. A supervisora Minéia já pensa diferente desse professor e considera ser necessário mesmo fazer esse tipo de trabalho com a turma, pois, assim, poderia ajudar os professores a lidar melhor com a turma. Não se chegou a um consenso sobre que medida tomar e, assim, a avaliação individual continuou.

Identificaram uma “aluna brilhante” nessa turma que, embora não seja tão brilhante em notas, demonstra interesse e tem bom comportamento. Há uma aluna que os professores consideram que deveria sair da escola, pois “... não rende mais.” Segundo os professores é uma aluna que tem poder aquisitivo e que poderia ir para qualquer escola particular. Essa aluna “... está apática nas aulas...”, disseram os professores. E, assim, a análise individual dos alunos continuou da mesma forma que nas turmas anteriores.

#### 5ª série A

Na avaliação dos alunos consta que eles querem professores mais enérgicos, mas, por outro lado, eles reclamam que os professores gritam muito. Os professores reclamam da turma, dizendo que conversam muito e que são muito indisciplinados. Uma professora chegou a afirmar “...eles colam muito na prova, mas eu não vou me preocupar com isso, pois a própria vida irá selecioná-los...” e completou dizendo que “...nem conheço bem esses alunos, pois só dou aula no laboratório para eles.”

Ao serem questionados por sugestões, uma professora disse que “... era fazer o que eles mesmos estão solicitando, ou seja, serem castigados”. Uma outra professora alegou que o castigo deveria ser “... tirar o que eles mais gostam de fazer: o recreio”. Uma outra não

concordou, pois, dessa forma, “... o castigo também se volta para o professor”. Não houve um consenso sobre o que fazer e, mesmo sem uma decisão, iniciou-se a análise individual dos alunos.

Essa reunião seguiu da mesma forma que as outras, ou seja, os nomes dos alunos iam sendo chamados um a um para que os professores fizessem os comentários. Da mesma forma, os alunos iam sendo identificados como “fracos”, “regulares” ou “fortes” de acordo com as notas que alcançavam. Esses comentários sobre as notas eram seguidos de comentários pessoais a respeito dos alunos, ressaltando suas características pessoais (preguiçoso, conversa muito, disperso, sem educação, não faz as tarefas, falta muito, etc.).

Nessa turma os professores fizeram comentários a respeito da participação dos alunos no Teatro. Os professores alegam que alguns alunos, que participam do Teatro, não cumprem com as tarefas e exercícios solicitados; “... são alunos que se ‘escondem’ no Teatro, não participam das atividades dentro de sala e alegam que precisam ensaiar para apresentar o Teatro”. Uma professora chegou a reclamar dizendo “... fui questionada por alguns alunos que participam do Teatro como se o desinteresse deles fosse porque eu é que sou ruim e eles fossem os bons”.

Alguns alunos dessa turma foram recomendados para que chamassem as respectivas mães, mas algumas professoras reclamaram que não adianta conversar com as mães e que preferem até nem chamá-las. Depois de vários alunos mal avaliados, surgiram uns dois alunos que os professores consideram bons. Entretanto, os professores consideram que nenhum aluno merece a carta de reconhecimento. Nessa turma, os comentários negativos predominavam sobre os elogios.

Na avaliação dos alunos consta que eles próprios reconheciam que brigam muito e o representante da turma relacionou vários nomes de colegas que precisam ser chamados para conversar na diretoria da escola; reclamam também de professores que colocam apelidos nos alunos, usam celular na sala de aula e criticam os alunos ao entregarem as provas, fazendo-os passar por constrangimentos. Nessa turma, nenhum aluno foi destacado e, em geral, as notas estão na média.

Mais uma vez, a reunião prosseguiu sem muitas diferenças das demais.

#### 6ª série C

Na avaliação dos alunos consta que os colegas se xingam dentro de sala e reclamam que há alunos mais altos que sentam na frente atrapalhando os mais baixos a enxergarem o quadro. Reivindicaram que os professores conversem com eles antes de já chamarem a orientadora ou a supervisora. Segundo os alunos, diante de um problema, os professores deveriam procurar resolvê-lo com os próprios alunos.

Diante dessas reclamações, os professores consideram ser necessário novo mapeamento de sala e uma professora solicitou que esse mapeamento fosse feito com todos os professores e não apenas pela professora responsável pela turma, como costuma ser.

Os comentários dos professores sobre essa turma também seguem o mesmo padrão das demais turmas. Há uma aluna que um professor considera ter distúrbio hormonal, pois está exageradamente gorda, não aprende e recomenda que o serviço de orientação da escola chame a mãe para conversar a respeito, pois acredita que se a aluna fizesse um tratamento médico esses problemas poderiam ser sanados. Há uma outra aluna, que esse

mesmo professor disse que além de ser fraca está fumando muito. Foi conversar com a mãe e a mãe disse que isso é problema dela, pois ela sabe o mal que cigarro faz.

Assim, os comentários prosseguiram, sempre com o predomínio desse professor sob os demais. Esse professor, talvez por ser um dos professores mais antigos da escola e por ter uma carga-horária maior de aulas nas turmas, sabe de casos específicos, particulares dos alunos. Há um aluno, por exemplo, do qual esse professor chegou a dizer que frequenta um barzinho para jogar videogame e se alimentar por conta do proprietário do bar. O professor, ao relatar o caso, estava insinuando um caso de homossexualismo.

Os demais professores nada falaram a respeito, mas pareciam concordar com os comentários desse professor. Pelo menos ninguém o contestava.

#### 6ª série D

A professora responsável pela turma leu o que os alunos escreveram sobre eles mesmos. Na avaliação dos alunos a turma não está legal, pois conversam muito, jogam bola de papel uns nos outros o tempo todo. Eles próprios pedem para separar as “panelinhas”.

Os professores consideram a pior 6ª série, “... são cínicos, debochados, etc.” Consideram que não há o que fazer. Não houve consenso mais uma vez e começou a análise individual do desempenho dos alunos, que seguiu o mesmo padrão das demais turmas. Segundo os professores, “... são alunos sem compromisso, que não cumprem com as tarefas”. Segundo a secretária, que estava fazendo as anotações dessa reunião, os pais dessa turma são os que menos frequentam a escola, são os que menos participam ou acompanham os filhos na escola.

A reação dos professores foi unânime: “... então está explicado, se os pais não participam, os filhos também não participam, não têm compromisso”. Alguns alunos conseguem notas boas com um professor, mas não com outros. Algumas vezes, se um professor falava bem de um aluno e os demais falavam mal, o professor que falava bem tendia a concordar com os demais ou se calava. Então, a coordenadora da reunião anotava na ficha do aluno: “aluno regular”.

Segundo os professores, há a “ovelha negra” da 6ª D, “... não faz nada e quando vem ‘contamina’ os outros. A mãe é igual ao filho, não aceita as críticas, não adianta conversar com a mãe”. Na turma há um aluno que os professores consideram bom, mas, segundo eles, “... é uma pena está na turma”; seria necessário mudá-lo de turma.

Os comentários sobre os alunos dessa turma são péssimos; parece que não há solução, conforme os professores anunciaram logo no início. Há uma aluna que a professora de Ciências considera boa, mas está ‘perdida’, ‘sem rumo’ nessa turma. Os professores alegam que a turma influencia negativamente os alunos bons.

#### 6ª série E

Segundo os alunos, falta interesse da turma e há muita indisciplina. Os professores concordam com a avaliação da turma e consideram haver necessidade de um trabalho com os pais. De acordo com os professores, o aluno representante da turma deveria ser trocado, pois é o pior aluno da turma.

Nessa turma, há uma aluna, que faz Teatro, e que está apaixonada pelo professor de Teatro. A aluna é menor de idade e o professor de Teatro é maior de idade. Uma professora comentou que “... esse é o problema de colocar na escola pessoas que não são profissionais da

educação, porque não têm ética profissional”. Mas a secretária falou que “... o professor de Teatro está elevando muito o nome da escola. Há várias apresentações de teatro sendo realizadas na cidade e até fora da cidade e que estão sendo elogiadíssimas, elevando o nome da escola”. Segundo a secretária “... é o caso de levar ao conhecimento da direção da escola, mas não de já reagir negativamente contra o professor de Teatro.”

Em geral, os alunos dessa turma, segundo os professores, não estudam, têm um rendimento baixo, mas consideram a turma melhor do que a 6ª D. Há um aluno que foi considerado “brilhante” por uma professora, mas como os demais professores não concordaram, ele não foi indicado para receber a carta de reconhecimento.

O restante dos comentários seguiu o mesmo padrão das turmas anteriores, embora identificassem alguns alunos “bons” e “regulares” nessa turma.

#### 7ª série A

Quem estava responsável por essa reunião era a diretora da escola, Marilângela, que iniciou lendo a auto-avaliação dos alunos. Os alunos solicitam que os professores evitem gritar em sala e que as aulas sejam mais interessantes; solicitam aulas de reforço em algumas matérias e pedem que os professores deixem-os sair de sala quando necessitarem.

O professor responsável pela turma disse que a turma é imatura, muito infantil. Mas os demais professores consideram que, em relação ao 1º bimestre, os alunos melhoraram um pouco. A diretora informou que no 1º bimestre conseguiu estagiários da Universidade de Uberaba para dar as aulas de reforço, mas os alunos não compareciam a essas aulas.

Iniciou-se, assim, a análise individual dos alunos. A diretora solicitou que não dessem ênfase às notas, mas, sim, à conduta dos alunos. A análise seguiu da mesma forma

que nas turmas anteriores, ou seja, os professores diziam se o aluno era “fraco”, “bom” ou “regular”, acrescido de comentários das características pessoais de cada aluno.

Há um aluno que ‘caiu’ de rendimento, mas a professora disse que ele era muito educado, apesar de ter decaído em notas. Uma outra professora alegou que ‘ser educado’ é obrigação do aluno e que isso não conta na avaliação. Os professores identificaram duas alunas na turma que mereciam receber a carta de reconhecimento de ‘alunas brilhantes’. Marilângela, a diretora da escola, comentou sobre um aluno que tinha comportamento autoritário, indisciplinado e que depois de conversar com ele e com a mãe dele o aluno melhorou. Marilângela, então, sugeriu que os professores olhassem nos olhos desse aluno e dissessem a ele que ele melhorou muito.

Na continuidade do Conselho de Classe, os comentários seguiram da mesma forma. Marilângela comentou que há muitos alunos que moram com a avó e, na maioria das vezes, são avós muito idosas. “Quando chamo a responsável para conversar sobre o aluno e a responsável é a avó, fica muito difícil conversar, pois são muito idosas e não compreendem o que se está falando com elas; as avós também não conseguem acompanhar esses netos na escola”. Marilângela disse que “...quando sei que o aluno mora com a avó prefiro não chamá-la, mas, sim, conversar com o próprio aluno”.

## 7ª B

Segundo anotações lidas pela diretora Marilângela é a melhor turma em frequência. Mas, segundo a auto-avaliação dos alunos, eles solicitam que os professores chamem mais a atenção deles em relação à falta de compromisso, de comportamento em sala,

de falta de respeito. Entretanto, consideram que o aproveitamento é bom. Os alunos solicitam aulas mais diferentes e querem que remanejem alunos problemas.

A análise individual dos alunos iniciou seguindo o mesmo modelo das turmas anteriores. A diferença desse Conselho de Classe para os demais é que a Marilângela sempre retomava as anotações feitas no bimestre anterior, perguntando se houve ou não mudança por parte dos alunos. Mas, mesmo assim, a ênfase sempre recaía nas notas.

Marilângela chamou a atenção dos professores para o fato de alguns alunos necessitarem de um outro tipo de avaliação, no sentido de os professores considerarem que certos problemas que os alunos têm os levam a desenvolverem comportamentos inadequados e apresentarem dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, segundo a diretora da escola, não adianta reprovar esses alunos; é preciso saber o que a escola pode fazer por eles.

No momento dessa fala da diretora nenhum professor se pronunciou e ela mesma afirmou que não sabe ainda o que fazer, mas que estava anotando todos os casos para ver, junto com a supervisora e com as orientadoras educacionais, que providências tomar.

Os professores, em geral, conhecem bem os alunos, sabem de seus problemas pessoais (doenças, outras atividades extra-escolares que fazem, envolvimento com colegas, problemas familiares, onde sentam na sala de aula, com quem conversam, etc.). Percebi que, algumas vezes, não havia um consenso entre os professores sobre essas características pessoais dos alunos. Isso pode revelar que essa percepção dos professores sobre seus alunos é muito subjetiva, não seguindo um critério comum de observação entre eles.

Outro fato que me chamou a atenção é que esses comentários sobre as características pessoais dos alunos não servem para uma análise mais criteriosa do processo ensino-aprendizagem. Na verdade, não se analisa o processo, mas o aluno em si; a avaliação se limita a constatar o óbvio, ou seja, se o aluno alcançou ou não a média. É como se ninguém



pudesse fazer nada com relação aos demais aspectos dos alunos; está tudo determinado. Os alunos tiram notas baixas porque não aprendem e não aprendem porque têm problemas.

Mesmo quando se reportam a outros aspectos dos alunos, que não seja o cognitivo, esses aspectos não são considerados na avaliação; são mencionados, apenas, para identificar o aluno em questão e também como forma de justificar o baixo rendimento. Como, por exemplo, esses comentários feitos:

Esse aluno é aquele que senta lá atrás, fica conversando o tempo todo...é preguiçoso.

Essa aluna é aquela que está grávida, falta muito...

Esse é aquele aluno que os pais se separaram, está morando com a tia...

Para os alunos considerados ‘decadentes’, como alguns professores mencionavam, só restavam os comentários mesmo, pois não havia nenhuma tentativa de refletir sobre os motivos dessa ‘decadência’. A professora de Português e o de Matemática eram os que mais falavam dos alunos individualmente e, em segundo lugar, a professora de Biologia. O professor de Química também tem uma visão um pouco mais ampla dos alunos do que os demais. Os professores de Inglês e Espanhol ficavam mais calados e restringiam-se a falar das notas. Os professores de Educação Artística, de Educação Física e de Teatro não participam do Conselho de Classe.

Com relação à forma de avaliar, cada professor tem autonomia sobre os instrumentos utilizados e sobre como distribuir os pontos. O professor de Espanhol, por exemplo, disse que distribuiu 15 pontos de participação, comportamento em sala, exercícios feitos, tarefas de casa realizadas, entrega pontual dos trabalhos solicitados e os 05 pontos restantes foram distribuídos em uma prova. Mas não houve uma discussão sobre esses aspectos considerados por esse professor na hora de avaliar: Como ele estabeleceu critérios para dar nota na participação, no comportamento em sala? Enfim, em nenhum momento os

professores questionaram o próprio trabalho, a forma como avaliam ou levaram em consideração a avaliação que os alunos fizeram sobre as aulas.

Por meio do Conselho de Classe pressupõe-se que os sujeitos da escola possam discutir e propor formas de avaliação mais condizentes com os pressupostos epistemológicos e didático-metodológicos definidos no PPP da escola, como salienta Veiga (1998). Entretanto, tal documento nem foi mencionado. Ao se discutir as formas de avaliação e o fracasso dos alunos poder-se-ia rever todo o processo ensino-aprendizagem, inclusive os projetos desenvolvidos pelos professores e alunos, que a supervisora Sheila tanto valorizou. Mas no Conselho de Classe esses projetos também não foram mencionados. Então fica um questionamento: se os projetos são tão bons, inclusive alguns com premiação estadual e nacional; se são integrados com as atividades desenvolvidas em sala de aula, como disse a supervisora Sheila, por que não são parâmetros de avaliação desses alunos? Por que só consideram a prova para avaliar os alunos?

O Conselho de Classe representa uma atitude democrática dentro da escola para avaliar os alunos, mas, na prática, essa atitude não funciona democraticamente. Isso significa que atitudes democráticas sem métodos democráticos podem “mascarar” a democracia. Como afirma Gaudêncio Frigotto (2002, p. 12), “somos uma sociedade fraca de democracia e de cidadania”

Talvez por não termos esse amadurecimento democrático, a escola, mesmo que bem intencionada quanto a adoção de atitudes democráticas, não consegue chegar ao que vou chamar de “acabamento final” no sentido de transformar essas atitudes em benefícios reais para os alunos.

*Pelas entrevistas*

Durante um intervalo entre as reuniões, na sala dos professores, sentei-me ao lado da supervisora Minéia para uma conversa (uma entrevista). Minéia está na escola há apenas 04 meses e é contratada pelo regime CLT. Perguntei sobre o que iria fazer com as informações coletadas no Conselho de Classe; que providências iria tomar após todas as anotações que fizera nas fichas individuais dos alunos. Minéia respondeu “...as turmas do 2º ano do Ensino Médio não são de minha responsabilidade. Eu só estou substituindo a supervisora Sheila, que foi fazer um curso de Gestão Escolar. Depois, passarei tudo para ela decidir o que vai fazer”.

Então perguntei se existia um procedimento mais ou menos padronizado em relação ao que fazer após o Conselho de Classe. Ela disse que, “...normalmente as supervisoras visitam as turmas no início do semestre para comunicar o resultado geral do Conselho de Classe em relação à turma; os alunos cuja situação está pior, chamamos em separado, sendo que, alguns, torna-se necessário entrar em contato com a família”.

Perguntei se na escola havia algum sistema de reforço tendo em vista que o rendimento dos alunos, em geral, é muito baixo. Ela respondeu que “...não há porque os professores não têm horário para isso, mas há alunos-estagiários, das universidades e faculdades locais, que fazem esse trabalho com os alunos mais fracos”. Em nenhum momento Minéia referiu-se ao Projeto Político-Pedagógico da escola ou mesmo mencionou a existência de algum projeto que visasse melhorar a avaliação na escola.

Observando que ela não mencionava, perguntei sobre o Projeto Político-Pedagógico e se havia algum projeto nesse sentido, se ela sabia de alguma intenção de fazer com que os professores pensassem um pouco sobre a forma como avaliam e perguntei: Tendo em vista o grande número de alunos que apresentam baixo rendimento nas provas, não seria o caso de investigar como os professores estão avaliando?

Minéia respondeu: “Não conheço o PPP da escola, mas acredito que tenha sido elaborado de forma coletiva, pois percebo que a diretora é democrática e muito transparente na sua forma de administrar. Entretanto, os professores têm formação diferenciada, encaram a avaliação de formas muito diferentes, dificultando um trabalho mais harmonioso em termos de avaliação”

Diante dessa resposta, perguntei sobre o portfólio e Minéia não pareceu saber que existia esse interesse na escola, mas disse que “...a escola está tentando buscar outras formas de avaliação, mas ainda é muito difícil, tendo em vista essa diversidade de formação dos professores que havia mencionado e, também, o pouco tempo que têm na escola para estudarem e planejarem”.

Quanto a autonomia Minéia respondeu: “Considero que os professores têm autonomia, pois a direção da escola é muito democrática e todas as decisões e problemas são resolvidos em reunião”,

Uma outra entrevista foi com a professora de A, da 8ª série. Essa professora está na escola há dois anos. Perguntei a ela o que é feito com essas observações que são registradas nas fichas dos alunos. A professora respondeu que “...os casos mais graves os pais ou responsáveis são chamados na escola e os demais são conversados com os próprios alunos”.

Perguntei se ela considera que essa medida tem alcançado resultados positivos e a professora respondeu que “...sim, embora não seja 100%. Há muitos casos de famílias desestruturadas e isso dificulta muito o desenvolvimento dos alunos”. Perguntei se havia projetos na escola para aproximar as famílias e ela respondeu que sim, dando exemplo: “O Projeto dos Imigrantes e o Projeto de Reciclagem do lixo. No fechamento desses projetos as famílias comparecem, participam, mas nem todas.”

Quando perguntei quem decide sobre esses projetos ela respondeu: “...no final do ano há sempre uma reunião em que os professores, diretora, supervisoras e orientadoras participam para avaliarem todas as atividades realizadas e tomarem decisões para o ano seguinte”. Segundo a professora, a equipe de Apoio Pedagógico da escola e a direção são competentes e comprometidas. Ela considera a diretora muito envolvida com todas as questões da escola e não só com os aspectos administrativos, e também a considera muito democrática.

Entrevistei, também, a professora B, das 1ª séries do Ensino Médio, que respondeu basicamente da mesma maneira que a professora A. Segundo essa professora, os projetos da escola são decididos em reunião com os professores bem como tudo o que a escola pretende desenvolver durante o ano. A professora também considera que os projetos envolvem muito as famílias.

A professora considera a direção da escola muito democrática “...pois discute com os professores tudo o que a escola precisa realizar, ouvindo as diversas opiniões. A escola é muito boa, tem ótimo serviço pedagógico; os alunos é que ainda não têm a responsabilidade necessária para aproveitar tudo o que a escola oferece.”

Ao entrevistar o professor C, que atua no Ensino Fundamental e Médio, um dos mais antigos da escola, ele respondeu: “Não conheço o PPP da escola, mas discutimos e decidimos todos os projetos pedagógicos em reuniões. As decisões são baseadas em consensos”. Quanto à autonomia ele respondeu: “...nem sempre se tem autonomia, uma vez que as decisões são tomadas pela maioria. Nesse caso, a minoria deve acatar, mas considero a escola de excelente qualidade, por ser uma escola pública, embora nem todos os alunos aproveitem essa qualidade”.

O professor D, que está na escola há 06 meses respondeu: “... a escola é democrática, temos autonomia para decidirmos muitas coisas e temos apoio da direção, mas,

infelizmente, o ensino anda muito fraco. Isso não é um problema só dos alunos dessa escola, mas é geral”.

*Pelos questionários aplicados*

Outros registros feitos pelos professores em respostas dadas ao questionário revelam que o corpo docente considera a escola Corina de Oliveira uma escola muito boa e a direção muito comprometida e democrática, como pode ser observado nos registros destacados:

A direção da escola é ótima, sempre presente, apoiando sempre e resolvendo questões. É muito organizada, valoriza e respeita o profissional.

A direção procura atender às necessidades de alunos e professores, na medida do possível. Dinamismo e competência são as molas mestras que impulsionam a escola a se destacar no âmbito local. (professor E)

Na escola há espaço físico adequado, abertura para trabalhar a vontade, a direção é extremamente democrática. (professor F)

A escola é de ótima qualidade, de bom ensino e a direção é muito democrática. (professora G)

A escola é muito boa, muito organizada. a direção é muito democrática e todos temos autonomia, pois decidimos tudo em reuniões. (professor H)

A escola é muito boa, considerada uma das melhores escolas públicas da cidade de Uberaba. atribuo isso à direção, que é muito competente e democrática. (professor I)

Com relação aos alunos, os professores entrevistados apresentaram a mesma opinião que se revelou no Conselho de Classe:

De modo geral, os alunos são desinteressados, poucos questionam, pois faltam a eles objetivos de vida. Geralmente eles não sabem o que querem da vida, não lêem, não pesquisam, enfim, não sabemos o que fazer para mudar essa situação que me angustia sempre. (professor E)

O desinteresse dos alunos e má vontade são grandes; só querem presença na escola. (professor F)

Considero a clientela boa, mas andam com pouca responsabilidade. (professor G)

Os alunos são muito educados e muito dinâmicos em sala de aula, embora alguns sejam mal educados e desinteressados. (professor H)

Os alunos não são interessados, a maioria não gosta de estudar. (professor I)

Apenas uma professora entrevistada respondeu que os alunos são educados e dinâmicos.

Pelas observações realizadas nas reuniões do Conselho de Classe, pelas entrevistas com a supervisora e professores e pelos questionários aplicados percebo que a escola continua com os mesmos problemas que sempre existiram na educação de uma maneira geral, ou seja, professores sem tempo, dando aulas em várias escolas, com muitas turmas, etc. Tudo isso recai no aluno causando prejuízo na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

O professor se restringe a ensinar o seu conteúdo e, portanto, se restringe a avaliar o conteúdo ensinado. Todas as demais dimensões do ser humano (capacidade de relacionamento interpessoal, múltiplas inteligências, capacidade de ser cooperativo, de tomar decisões, etc) não são consideradas na avaliação, porque não são levadas em conta no processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, mesmo que haja um conhecimento ou uma percepção por parte dos professores que todas essas outras dimensões existem e que interferem nesse processo, isso não é considerado por eles, porque não sabem como levar isso em consideração na hora de ensinar e avaliar.

### 4.3 A escola do ponto de vista dos alunos

Fui à escola para aplicar os questionários aos alunos. Entrei nas salas de aulas acompanhada da supervisora Sheila que me apresentava aos professores e aos alunos. Em seguida saía da sala e me deixava conversar com os alunos. Os alunos respondiam e me devolviam na mesma hora.

Em todas as turmas os alunos demonstraram interesse em responder e alguns alunos queriam saber o que seria feito com os resultados das entrevistas:

Depois saberemos do resultado? (aluno A)

A direção da escola vai ficar sabendo do resultado? (Aluno B)

Será que com o resultado desse questionário as coisas vão melhorar? (Aluno C)

Professora, a senhora vai comunicar o resultado à direção da escola? Se não, não adianta nada esse questionário. (Aluno D)

Depois saberemos qual foi o resultado? Vai fazer alguma coisa depois para melhorar? (Aluno E)

Enfim, os alunos demonstraram que queriam que alguma medida fosse realmente tomada após os resultados.

#### *3ª série – Ensino Médio*

Em geral, os alunos da 3ª série consideram os professores bons, embora, alguns, segundo eles, não saibam transmitir o conteúdo, não têm o domínio da turma e não tratam bem os alunos. Alguns trechos retirados das respostas dadas pelos alunos revelam isso:

Alguns professores não estão muito preparados para dar aulas e não comandam os alunos.

Alguns são muito bons e interessados com os alunos, outros não têm nenhuma responsabilidade com os alunos.



Têm muitos professores bons, exceto uma professora X, ela é muito rígida e também muito grossa.

São bons professores, de grande qualidade profissional experiência, todos são bons professores.

Alguns são bons, explicam bem, sabem por a sala em ordem; outros já são bem sem educação, chegam gritando, muito autoritários e ainda não explicam direito.

Os professores na sua maioria são muito preparados, mas existe uma pequena minoria deles que não está nem aí para o aluno.

Os professores são como em toda escola, uns são bons, de boa qualidade, outros são péssimos.

A maioria dos professores é boa, ensinam e tiram dúvidas e têm paciência com aqueles que têm um pouco de dificuldade. Mas alguns, que são minoria, não parecem gostar de dar aula, porque não explicam e não estão nem aí para os alunos. Só querem passar tarefas e trabalhos e a gente acaba se dando mal nas avaliações.

Enfim, os alunos consideram que alguns professores não são bons; outros consideram que os professores, na sua maioria, são bons. De qualquer forma, a opinião dos alunos quanto aos professores tende a ser positiva. Essa idéia de professor bom está relacionada com saber passar o conteúdo, mas também está muito relacionada com a questão afetiva, pois em quase todas as respostas há vínculo entre não saber passar o conteúdo e ser grosseiro com os alunos.

Entretanto, consideram a escola boa, principalmente pela qualidade do ensino ministrado. Mas é interessante perceber, em muitas respostas, que os alunos consideram que o ensino é bom por ser uma escola pública, como retratado nas respostas, a seguir:

...o ensino é aquele que se é esperado em relação a uma escola pública, dentro da sua limitação.

É uma boa escola e muito respeitada, existe uma consciência positiva em relação a limpeza, cuidados físicos e psíquicos do aluno.

Corina de Oliveira é uma boa escola, pois se tratando de uma escola pública o rigor é de certa forma seguido. Claro que tem os seus deslizes, mas nada que venha a prejudicar grandemente a escola.

Eu acho que em geral os professores e a direção da escola está boa, por ser uma escola pública.

Acho o ensino bom, a nossa escola sempre está adiantada em relação à outras.

Em relação às escolas públicas, pode ser considerada uma das melhores.

Com relação à direção da escola a maioria considera que a diretora é boa e preocupada com a aprendizagem dos alunos. Alguns alunos, entretanto, reclamaram da falta de cumprimento das coisas que promete, principalmente com relação a cobertura da quadra.

Em resumo, como aspectos positivos, os que mais se destacaram foram a qualidade do ensino, os professores, a direção, a supervisora e o ambiente da escola. Quanto aos aspectos negativos, os que mais se destacaram foram a falta de cobertura da quadra, a biblioteca que fica quase sempre fechada e não possui muitos livros e recursos; alguns professores que não sabem passar o conteúdo e que ainda são sem educação com os alunos; a falta de computadores; a falta de conservação do prédio e o fato de não prepará-los para o vestibular. O que predomina, apesar disto, é uma visão positiva sobre a escola.

#### *8ª série e 5ª série*

A maioria dos alunos que respondeu ao questionário considera todos os professores muito bons, educados, legais, respeitosos. A minoria diz que alguns professores são bons e outros não são, pois gritam e há os que humilham os alunos. Quanto à direção da escola todos os alunos consideram-na muito boa, como pode ser observado nos registros destacados:

Elas são organizadas.

São legais, responsáveis e atendem a gente com respeito.

São muito exigentes, mas são excelentes.

É a melhor diretora que tive desde a 1ª série.

Há um registro que diz: “...poderia se preocupar um pouco mais, por exemplo, cobrindo a quadra e colocando ventiladores nas salas.”

Quanto a qualidade do ensino, a maioria considera “ótimo” ou “bom”; poucos alunos consideram fraco. Quando perguntados se gostam da escola, sem exceção, os alunos falam que sim e destacam:

*Pontos positivos:* Estudar, fazer tarefas, aprender; aulas de Português, brincar; aulas de Inglês; aulas de História; futebol; trabalhos; estudar lá fora; recreio; aulas de Matemática, escola democrática.

*Pontos negativos:* conversa na hora da aula; ficar sem recreio; quando professores faltam; provas; as carteiras que são muito pequenas; as brigas; bagunça em sala; tirar notas ruins; ficar parado; ser julgado pelo que não fez.

Percebi mais satisfação do que insatisfação por parte dos alunos. Embora os professores se queixem muito do rendimento dos alunos, os próprios alunos consideram a escola boa justamente pela qualidade do ensino.

Enfim, os professores reclamam dos alunos que, por sua vez, reclamam dos professores. Entretanto, há um consenso geral de que a escola é boa. A escola é considerada boa em função da qualidade do ensino e da gestão que é muito competente, envolvida e democrática. Há um paradoxo nessas falas, uma vez que a maior reclamação dos professores recai sobre o baixo rendimento dos alunos e a maior reclamação dos alunos recai sobre a falta de criatividade das aulas e da falta de educação de alguns professores, que gritam e os tratam

mal. Sendo assim, o maior motivo de qualidade da escola é também o maior motivo de reclamação.

No próximo capítulo procuro fazer uma análise da escola Corina de Oliveira, tecendo todas essas observações, impressões que tive e todas essas falas dos professores e alunos com o referencial teórico. Faço isso na tentativa de descrever o fenômeno observado de forma que algumas pistas para o seu entendimento sejam evidenciadas e de desmistificar a gestão democrática como algo definido e instituído apenas por atitudes democráticas. Mas volto a reforçar a idéia que apresentei ao final da página 15, quando descrevi o referencial teórico-metodológico: “o objetivo desta pesquisa não é desvenda os mistérios, mas é dialogar com eles”.

## V

**DESMISTIFICANDO CONCEITOS: autonomia e democracia**

Atualmente é muito comum o discurso democrático. O discurso democrático está na Constituição Federal, na LDB9394/96; está no Plano de Educação de Minas Gerais “Escola Sagarana”. Enfim, na área da educação o discurso democrático é soberano. Essa soberania do discurso, entretanto, me faz retomar Morin, quando nos chama a atenção para não cairmos no engodo dos conceitos fechados, de forma que é preciso questionar sobre o conceito utilizado levando-se em conta o contexto. A ditadura militar no Brasil, por exemplo, se dizia democrática. Portanto, quando nos propomos a analisar a gestão democrática na escola é preciso esclarecer que conceito de democracia estamos utilizando.

Para tal, vou tomar como referência dois conceitos de democracia que se opõem. Se tomarmos como conceito de democracia as idéias de Jean-Jacques Rousseau, pensador político do século XVIII na França, veremos que estamos distante da democracia pretendida por ele. Rousseau fez uma crítica da sociedade francesa existente e elaborou uma proposta de sociedade alternativa, profundamente democrática, radical e popular. Para ele, democracia significava participação de toda a comunidade, que não devia delegar sua soberania a representantes. A democracia, para Rousseau, deveria ser direta e participativa. Além disso, Rousseau não acreditava em uma democracia pautada na desigualdade material.

Já os neoliberais, contrário a Rousseau, pregam uma democracia que se realiza pela representatividade; mas uma representatividade ao modelo americano, ou seja, a sociedade se organiza em associações, sindicatos, etc. sem, entretanto, lutar por causas gerais, mas sim, por interesses restritos; sendo contrários, também, a um Estado intervencionista.

A posição contrária a um Estado intervencionista e à política de bem-estar social vem amparada pelo argumento de que as ações “paternalistas” do Estado não contribuem para o progresso da sociedade nem para a liberdade dos homens. Ao contrário, conduzem ao totalitarismo, sendo uma ameaça letal à liberdade dos homens, tanto do ponto de vista econômico como político.

Dessa forma, o que se defende nesse sistema é a idéia de um Estado mínimo (limitação das ações do Estado) para garantir o Estado de Direito (regras gerais previamente estabelecidas e divulgadas), que possam favorecer, de fato, a liberdade dos homens, mesmo que essa liberdade esteja pautada na desigualdade econômica. De acordo com o pensamento neoliberal, o Estado de Direito produz a desigualdade econômica, mas, por outro lado, resguarda a igualdade perante a lei, que é, segundo Hayek (pai maior dos neoliberais), a antítese do governo arbitrário.

Em outras palavras, o neoliberalismo produz, tanto quanto possível, o poder de coerção do Estado para conceder aos homens o direito de escolha. Ao Estado cabe algumas ações mínimas, sendo forte, apenas, no estabelecimento de regras que possam garantir o acúmulo de capital, deixando-o “disponível” para que os indivíduos tomem a decisão sobre onde e como será aplicado. Sendo livres para escolher, o sucesso ou o fracasso dos indivíduos passa a ser, não de responsabilidade do Estado, mas uma questão de mérito pessoal.

É a lógica meritocrática em que cada cidadão é livre para fazer escolhas e, portanto, responsável pelo seu próprio sucesso ou fracasso. A descentralização e autonomia,

na perspectiva neoliberal, constituem um mecanismo para transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade pela qualidade de seus serviços.

Ao trazer essas duas concepções antagônicas sobre democracia não pretendo fazer defesa de uma ou de outra concepção, mas apenas mostrar a necessidade de esclarecer o conceito a partir de um contexto sociopolítico e, assim, desmistificar a gestão democrática na escola pública.

É nesse contexto neoliberal que nos encontramos hoje no Brasil e é somente a partir de seu entendimento que podemos compreender o que significa a gestão democrática e a autonomia da escola pública, que ainda não é uma realidade instituída, mas uma realidade a ser construída. A luta pela autonomia da escola, segundo Gadotti (2002)...

...insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia desta luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo e não apenas pensá-lo. Mas, para isso, é preciso percorrer um longo caminho de construção da confiança na escola, na capacidade de ela resolver seus problemas por ela mesma e de autogovernar-se (p. 47).

Entendo que, com essas palavras, Gadotti quer encorajar os sujeitos da escola a exercerem a autonomia, enfatizando o aspecto histórico da luta pela democracia. É como se ele nos dissesse: se chegamos até aqui, saindo de uma ditadura militar severa como foi a nossa, não podemos desistir agora...temos que continuar a luta. Concordo! Mas, por outro lado, penso que se atribuirmos a eficácia da luta pela autonomia apenas à ousadia de cada escola, estaremos aderindo ao modelo meritocrático neoliberal.

Na verdade, temos as duas situações dentro da escola, ou seja, se por um lado ainda temos quem não acredite que possa exercer a autonomia, os que pensam que nada adianta fazer a não ser que venha “de cima”; se encontramos professores desanimados, que acreditam que não adianta fazer nada pelo seu aluno, pois ele vem de uma família

desestruturada...se a diretora acredita que não adianta chamar os professores e os pais para reuniões de planejamento, pois não teriam tempo para isso, conforme ficou evidenciado nas entrevistas. Por outro, há uma realidade cruel, revelando uma sociedade desigual, com famílias realmente desestruturadas, professores que precisam trabalhar em várias escolas, que não têm tempo para participar de reuniões, e pais que, quando chegam em casa (pois muitos dormem no emprego), chegam tão exaustos, que não têm ânimo para reuniões escolares, pois suas preocupações são mais imediatas e concretas.

Além dessa realidade, há todo um “peso” histórico que dificulta o exercício da cidadania. Inserida em uma sociedade tão desigual e com recente experiência de democracia, torna-se mais difícil para a escola pública implantar uma gestão democrática, conforme analisa o professor Gaudêncio Frigotto (2002, p. 12):

Somos uma sociedade de fraca democracia e cidadania mensuradas pelos perversos indicadores da pior distribuição de renda do mundo e de índices de analfabetismo, desemprego, subemprego, violência e indigência. Este quadro de cidadania e democracia ausentes ou precárias está hoje agravado pelo ajuste neoliberal que vem liquidando os poucos espaços de esfera pública ampliados pelas lutas dos trabalhadores.

E, assim, analisando todo esse contexto sociopolítico e a luta pela cidadania na escola, Frigotto (2002) acrescenta:

Mais do que nunca, então, faz sentido falar-se e lutar-se por uma democracia e cidadania estatuintes, ativas e efetivas. A construção da Escola Cidadã pressupõe, concomitantemente, a construção de relações sociais efetivamente democráticas e igualitárias. Ou seja, a luta pela cidadania, no campo educacional, é a mesma luta pela cidadania que constrói a emancipação humana no conjunto das lutas sociais – pela terra, pela distribuição de renda e reforma agrária, pelo emprego e aposentadoria etc. (p. 13).

Ao realizar essa análise posso compreender que a gestão democrática da escola pública não está apenas na vontade de seus dirigentes, mas também nas condições externas



que são dadas. Na escola analisada, por exemplo, percebi que a direção tem intenções claras de agir democraticamente, mas encontra obstáculos ao promover o engajamento de todos.

Gadotti (2002) apresenta as seguintes limitações e obstáculos à instauração de um processo democrático como parte do projeto político-pedagógico da escola:

a) a nossa pouca experiência democrática; b) a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar e governar e que considera o povo incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as suas fases; c) a própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical; d) o autoritarismo que impregnou nossa prática educacional; e) o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional (p.92).

Pude reconhecer na escola analisada todos esses obstáculos relacionados por Gadotti, ou seja, ainda não temos o amadurecimento político necessário para que a democracia se efetive; como muito bem acentuou o autor: “Não se pode implantar uma democracia por decreto.” (2002, p. 20)

A legislação em vigor (LDB9394/96), por exemplo, possibilita os sujeitos no interior das escolas a exercerem sua autonomia e fazerem escolhas para que a qualidade do processo ensino-aprendizagem melhore, bem como as condições de trabalho. Porém, é preciso que outras condições externas lhes sejam dadas, tais como: salários dignos, recursos materiais, formação continuada e até mesmo espaço físico adequado. Frigotto (2002) acentua bem essa necessidade quando afirma que:

A Escola Cidadã constitui-se, então, numa perspectiva unitária de sociedade e de educação. Unitário, ao contrário de uniforme e único, significa síntese do diverso. Esta diversidade, todavia, somente é democrática se as condições básicas, isto é, a materialidade objetiva e subjetiva de produção social da existência humana for efetivamente equalitária (p. 13).

Por outro lado, essas condições externas podem existir sem que todas as partes reajam da mesma forma, ou, ao contrário, as condições externas podem não existir e a reação

dos sujeitos impulsionarem o surgimento das condições. Como explica Morin, a liberdade não é uma qualidade própria do homem, mas uma emergência que, em certas condições externas e internas favoráveis, pode emergir no homem.

Entretanto, considerando a escola como uma auto-eco-organização, vai depender muito da forma como cada um reage para que o todo se manifeste. Isso porque os sujeitos são indivíduos – únicos e singulares. Assim, situado no mundo, “o indivíduo – sujeito é um ator no jogo aleatório da vida” (MORIN, 2003, p.285). Mas a complexidade sistêmica revela que essa unidade é una e múltipla ao mesmo tempo.

Sendo assim, “... o todo possui qualidades e propriedades que não se encontram no nível das partes consideradas isoladas e, inversamente, no fato de que as partes possuem qualidades e propriedades que desaparecem sob o efeito das coações organizacionais do sistema” (MORIN, 2003, p. 291).

Essa idéia ajuda a compreender por que os mesmos professores, por exemplo, se comportam de forma diferente em cada escola em que trabalham, mesmo que lecionem a mesma disciplina, na mesma série. Por isso, é preciso conhecer a dinâmica da escola por dentro sem, entretanto, desconsiderar o contexto sociopolítico em que está inserida.

Fazendo uma relação da EEPCO com as imagens organizacionais da escola, propostas por Adelino Costa, posso concebê-la na perspectiva empresarial e burocrática ao mesmo tempo, uma vez que os alunos estão distribuídos em classes divididas de acordo com a idade; o horário e as relações de trabalho dentro da escola também representam um modelo econômico e hierárquico; o professor, por exemplo, ganha por hora-aula e por disciplina a partir de um contrato de trabalho; os currículos são organizados levando-se em conta os conteúdos, do mais simples ao mais complexo, e as avaliações são pontuais, verificadoras, reguladoras, resultando, ainda, em uma fragmentação do tempo escolar. Os cargos são

assumidos via concurso, procurando, dessa forma, neutralizar o clientelismo e priorizar a competência técnica.

Por outro lado, os pressupostos filosóficos definidos no PPP da escola, sugerem a imagem da escola como democracia. Na perspectiva democrática, as decisões são entendidas como tendo na base um processo de consenso ou compromisso, não decorrentes de procedimentos conflituais, mas de diálogo. A crença no conjunto de valores partilhados deve permitir que as possíveis diferenças de opinião sejam, através do diálogo, atenuadas, de modo a chegar-se a consensos sobre as diversas situações, mesmo as mais complexas.

Na EEPCO os professores consideram que todas as decisões são tomadas com base em consensos, embora esse consenso não seja muito claro, pois nas reuniões que participei nem todos os professores se manifestavam e o ponto de vista dos alunos não era considerado.

Em Minas Gerais, foi o I Congresso Mineiro, em 1980, que despertou os educadores para a necessidade da participação dos sujeitos intra e extra-escolares no processo de planejamento e decisões para que a implantação da gestão democrática nas escolas fosse possível, assim surgindo a criação e implantação dos colegiados em todas as escolas do Estado. Entretanto, quando afirmo que essa não é uma realidade instituída, mas ainda a ser construída, é pelo fato de que ainda faltam as condições sociopolíticas para que tudo isso ocorra.

Por isso, reconheço a EEPCO também como Arena Política, pois no interior da escola há uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados.

Observei, no cotidiano dessa escola, uma conflitualidade de interesses e uma conseqüente luta pelo poder; as decisões eram tomadas tendo por base a capacidade de poder

e de influência dos diversos indivíduos e grupos. No conselho de classe, por exemplo, os professores mais antigos e os que ministravam disciplinas “mais importantes” eram os que dominavam o discurso e, basicamente, definiam a avaliação dos alunos. As reclamações dos alunos eram ouvidas nas reuniões do conselho de classe, mas não eram levadas em consideração. Quando algum professor manifestava opinião divergente dos demais sua voz praticamente não era ouvida, como se evitassem o conflito.

Contudo, assim como defende Morin e como está descrito no Plano Mineiro de Educação “Escola Sagarana”, o conflito não deveria ser encarado como um problema a ser evitado nem ser visto como um fato inapropriado, mas como algo natural e inevitável perante o qual os gestores escolares e os professores devem estar preparados para entenderem enquanto uma parte e um momento do processo global de funcionamento da organização, podendo mesmo ser percebido como um fator que, para além de inevitável e normal, é mesmo benéfico para o desenvolvimento de uma saudável mudança organizacional.

A EEPCO, segundo seu modo de funcionamento, pode ser considerada anárquica, na medida em que sua gestão se baseia em intenções e objetivos vagos, métodos pouco claros e participação fluida; a tomada de decisões não surge a partir de uma seqüência lógica de planejamento, como pretende a perspectiva democrática, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias.

Sendo assim, a escola não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos unidos e fragmentados ao mesmo tempo. Na perspectiva da teoria da complexidade, as organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo (governo, administração, autoridades locais, pais, instituições, grupos e organizações profissionais) que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e a ambigüidade dentro das escolas.

Diversos processos organizacionais desenvolvidos pela escola (planejamento, tomada de decisões, avaliação, certificação), mais do que ações decorrentes de pressupostos de eficiência ou de eficácia organizacionais assumem um caráter essencialmente simbólico. Ao relacionar a imagem da escola Corina de Oliveira como anárquica, entretanto, não significa que o funcionamento dessa escola seja basicamente desorganizado ou completamente sujeito à desordem. Certamente que há uma ordem na atividade organizacional, só que se trata de uma ordem diferente que não condiz com as explicações lineares da racionalidade das imagens organizacionais tradicionais.

Assim, mesmo que a gestão da escola não coordene satisfatoriamente a atividade educativa, isso não significa a “desagregação” da escola, porque entre seus SUJEITOS se estabeleceu uma “lógica de confiança” e essa “lógica de confiança” funciona como um nó articulador, que é justamente a necessidade de preservação da identidade da escola enquanto instituição reconhecida socialmente.

Ao analisar o fenômeno que ocorre na escola, penetrando em seu cotidiano, percebi que a escola se identifica como uma escola de qualidade, não por causa do PPP, mas porque esse valor é compartilhado por seus sujeitos internos e externos, revelando muita aproximação com a imagem da escola como cultura, o que não significa a exclusão das outras imagens organizacionais; só que a imagem como cultura fica muito evidente.

A especificidade da EEPKO é a qualidade de seu ensino e isso constitui a sua identidade, que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimoniais. O PPP não se constitui como um documento importante, pois professores e alunos nem o mencionam.

O sucesso dessa escola está relacionado com seu tipo de cultura, pois nela predomina uma cultura forte entre os sujeitos, que criam sua identidade a partir de valores

partilhados. A EEPCO é uma escola reconhecida socialmente como uma boa escola e todos seus sujeitos querem manter essa identidade.

Sendo assim, as tarefas primordiais da direção visivelmente não se situam ao nível da estrutura, de métodos ou de processos racionais de decisão, mas a sua preocupação constante está canalizada para os aspectos simbólicos (gestão do simbólico). É visível que a direção tem atitudes democráticas, mas ainda faltam métodos democráticos.

Cabe ressaltar aqui o que nos fala Gadotti sobre a gestão democrática:

A gestão democrática deve estar impregnada por uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos, etc. A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho (2002, p. 36).

A adoção de métodos democráticos implicaria que o corpo administrativo da escola não desistisse da tentativa de reunir a comunidade interna e externa para pensar a escola e tomar decisões, mesmo que, inicialmente, a frequência fosse pequena. O exercício da cidadania é uma aprendizagem e a escola é o espaço, também, para esse tipo de aprendizagem. A escola cidadã não educa para a cidadania, mas educa na cidadania. É exercendo que se aprende a ser cidadão e não com discursos teóricos sobre cidadania.

Enfim, há que se conceber a escola como uma mistura de todas essas imagens; temos de aprender a pensar conjuntamente a ordem e a desordem. A maneira que temos para lidar com isso é a estratégia; o pensamento complexo incita à estratégia. Mas o pensamento complexo leva-nos além da estratégia, suscitando o diálogo.

Segundo Morin, para estabelecer o diálogo entre ordem e desordem, precisamos de algo mais do que essas duas noções; precisamos associá-las a outras noções, donde a idéia do tetragrama: ordem/desordem/interação/organização.

Portanto, a autonomia não é algo que alguém concede ou nega a outro. A gestão democrática não determina o exercício da autonomia, mas possibilita. Autonomia, entendida nessa perspectiva, é algo que todas os sujeitos possuem e exercem conforme sua competência, seus interesses, suas crenças, seus valores e sua maturidade política; mas também conforme o ambiente em que se encontra, conforme as inter-relações que se estabelecem e conforme as possibilidades que são dadas, sendo que essas possibilidades são criadas e recriadas pelos sujeitos de um determinado contexto social. Todos somos co-responsáveis.

A EEPCO, por tudo que observei, vem trilhando o caminho da gestão democrática. O PPP não é um documento formal, mas é um processo vivo, dinâmico, que está em permanente construção no dia-a-dia da escola. Os projetos pedagógicos realizados são o ponto forte da identidade da escola. São os projetos que conferem à escola essa identidade de escola bem-sucedida, compartilhada pela comunidade interna e externa.

O que a EEPCO precisa ainda desenvolver é a capacidade de tomar atitudes democráticas aliadas a métodos democráticos. No Conselho de Classe, por exemplo, há a atitude democrática de trazer o ponto de vista dos alunos, mas não há um método democrático para que esse ponto de vista seja realmente ouvido, avaliado e levado em consideração. A simples leitura das reivindicações dos alunos não configura participação efetiva.

Nas Considerações finais procuro retomar as questões geradoras na tentativa não de apresentar respostas definitivas, mas de apresentar como organizei minhas impressões, meus pensamentos, para construir, assim, um saber válido para além de mim.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação vem sendo concebida como a mola propulsora de uma sociedade mais justa, pois, uma vez que se tenha uma boa escolaridade, acreditamos que as chances de ascensão social aumentam, podendo-se alcançar, assim, ao bem-estar e, conseqüentemente, à felicidade. Essa é a lógica meritocrática dos neoliberais, que coloca no indivíduo toda a responsabilidade de seu sucesso pessoal, uma vez que, pressupõe-se, as oportunidades são iguais para todos.

No entanto, a história vem nos mostrando que toda essa produção de bens e todo o capital acumulado pelo lucro, resultante da comercialização, não trouxeram, conseqüentemente, essa felicidade e bem-estar coletivo, tão almejado desde os primórdios da humanidade. Ao contrário, o que estamos constatando é o capital acumulado na mão de poucos enquanto a pobreza se alastra nas grandes massas da população, que não têm acesso nem ao básico de uma vida digna.

A educação, por sua vez, vem sendo utilizada como instrumento ideológico para reproduzir esses ideais capitalistas, perpetuando, assim, a desigualdade; e o educador, em geral, vem se prestando a esse serviço, mesmo que não tenha consciência disso.

Entretanto, para um educador, a tomada de consciência de tudo isso não pode servir, apenas, como denúncia ou estagnação, mas deve servir, principalmente, para que possa compreender a complexidade da realidade da qual faz parte, resultando em uma práxis renovadora e transformadora dessa realidade.



A história mais recente vem nos abrir os olhos para uma questão fundamental: não podemos mais nos entregar à ingênua crença de que algum governo bem intencionado resolva os problemas da desigualdade em nossa sociedade e que a liberdade esteja calcada nas “limitadas” possibilidades de escolhas que nos são dadas.

Precisamos, urgentemente, tomar consciência dos mecanismos que nos controlam, nos moldam e nos transformam em instrumentos de reprodução de um determinado modelo social, para que possamos imobilizar essa “mão invisível”, que faz girar a “roleta” econômica, transformando a tudo e a todos em fantoches, desprovidos de criticidade e individualidade.

Chego à compreensão de que não é preciso abdicar da democracia para ocorrer novo tipo de tirania. No seu momento revolucionário, o liberalismo sinalizava com a democracia, mas com o passar do tempo vemos que o neoliberalismo conduziu ao totalitarismo. A história nos possibilita perceber que liberdade e democracia nem sempre andam juntas.

Diante de toda essa reflexão, e tendo em vista que o foco deste estudo é a Gestão Democrática da Escola Pública, cabe perguntar: qual a verdadeira função social da escola?

A função da escola é, no mínimo, paradoxal, porque ao mesmo tempo que quer educar crianças e jovens para viver na sociedade, também quer torná-los críticos e autônomos. A saída pode estar no *justo meio*, proposto por Aristóteles. Na medida em que a escola prepara apenas para a adaptação ela está a serviço da hegemonia de plantão. A escola deveria estar formando para o equilíbrio entre a autonomia e a adaptação. Caso contrário, estará formando indivíduos para a servidão.

A gestão democrática não é um processo simples, de curto prazo, mas também não é algo impossível de ser realizado. Sua efetiva realização depende de ação, ação refletida por todos. A gestão democrática precisa ser construída.

Quando os defensores da pedagogia progressista defendem a participação das camadas populares nos conselhos escolares – “...um dos mais importantes instrumentos da gestão democrática da escola pública” – eles não estão a favor da privatização e do descompromisso do governo, mas apostam no controle popular de “...uma das agências mais importantes para a guerra de movimento na luta contra-hegemônica.” (ROMÃO, 2002, p. 31)

Precisamos, portanto, sair da mera contemplação e descrença para transformar nossas leituras em práxis. Práxis aqui entendida com o significado que Paulo Freire utiliza em *Pedagogia do Oprimido*, ou seja, fruto da reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, pois, para Freire, sem reflexão a ação torna-se mero “ativismo”, sem nada mudar. Caso contrário, seremos, não educadores, mas eternos leitores de pensadores cujas idéias morrem com nossa servidão.

É preciso que as escolas criem espaços para que essas reflexões ocorram e os diretores e as diretoras das escolas têm um papel importante nesse sentido. As dificuldades são muitas, diante de tantas variáveis, mas é preciso criar a utopia.

Voltando às questões geradoras desta pesquisa, chego às seguintes formulações de respostas:

1- A EEPCO é bem conceituada, porque se estabeleceu uma lógica de confiança e valores partilhados entre seus sujeitos. 2- A elaboração do PPP não determina a qualidade dessa escola uma vez que essa qualidade é simbólica. 3- A direção tem papel fundamental, pois ao adotar atitudes democráticas, reforça os valores partilhados pela comunidade interna e externa, mas ao não adotar métodos democráticos, impede ou dificulta que a democracia realmente seja instituída. 4- Finalmente, a autonomia, entendida na perspectiva da teoria da complexidade, é exercida por todos, uma vez que não é algo concedido por alguém, mas, sim, propriedades emergentes das condições pessoais, materiais e ambientais possíveis em um determinado contexto.

Sendo assim, minha contribuição fica no sentido de alertar para a necessidade de formar gestores escolares com condições de aplicarem métodos democráticos nas escolas e do governo criar condições contratuais para ampliar a carga-horária dos professores, incluindo nessa carga-horária tempo para a Formação Continuada. Essa Formação Continuada, entretanto, não significa cursos ou palestras fora do contexto da escola, mas, sim, momentos em que todos (professores, diretores, supervisores, orientadores e alunos) possam refletir sobre suas práticas pedagógicas, identificar problemas e buscar soluções integradas que possam, realmente, contribuir para a melhoria da escola pública.

Quando proponho formar gestores com condições de aplicarem métodos democráticos nas escolas não estou defendendo que a competência técnica garante a qualidade da escola. Logo no início deste trabalho esforcei-me por demonstrar que a realidade é complexa o que exige ações complexas no sentido de se levar em consideração as várias dimensões dessa realidade.

Além disso, com base no pensamento complexo, sei que não temos como alcançar um conhecimento pronto e acabado e uma verdade absoluta. Portanto, minha contribuição neste trabalho é apenas parte de um todo que precisa ser considerado. Se considerarmos o contexto macro, veremos que as políticas educacionais de nosso país são boas, bem intencionadas, mas que não chegam a ser concretizadas nas escolas; ficam muito bem escritas no papel.

Na EEPCO há um avanço em relação ao contexto macro, ou seja, os projetos acontecem, se realizam, mas as práticas democráticas não são acompanhadas de métodos democráticos, o que não permite que todo o trabalho desenvolvido seja revertido em benefício real para os alunos. Os alunos devem ser o principal objetivo da escola. De nada adianta uma escola bem sucedida se essa identidade for apenas simbólica e não concreta. Fazendo uma analogia é como se disséssemos que uma cirurgia foi bem sucedida, mas, infelizmente, o

paciente morreu. É isso que os professores (talvez inconscientemente) revelam, quando dizem: “A escola é muito boa, tem ótimo serviço pedagógico; os alunos é que ainda não têm a responsabilidade necessária para aproveitarem tudo o que a escola oferece”.

Espero que as minhas reflexões e as experiências aqui relatadas suscitem novos questionamentos e novas reflexões para outras pessoas. Para mim foi gratificante refletir, na perspectiva do pensamento complexo, a questão da autonomia da escola pública e de seus sujeitos. Até a realização desta pesquisa ainda não tinha refletido sobre vários conceitos com os quais trabalhei, portanto foi um grande aprendizado. Todo esse estudo resultou na coordenação da elaboração de um Projeto Político-Pedagógico de um curso de *Pedagogia: gestão educacional e magistério*. Esse curso foi ofertado em janeiro de 2005, na Universidade de Uberaba, já está funcionando e atualmente faço parte do corpo docente.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Paulo E. **Falsa consciência como força produtiva**: nota sobre o marxismo e filosofia no Brasil (in: *Lua Nova* (19): 37-46, nov. 1989).

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Livro V, Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

\_\_\_\_\_. **Política. Livros VII e VIII**. 2 ed. Brasília: Editora UnB, 1988.

BARBIER, Jean-Marie. **Elaboração de Projetos de Ação e Planificação**. Porto, Porto Editora, 1996.

**BRASIL**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRUNER, Jerome. **Cultura da Educação**. Portugal, Lisboa: Edições 70, 1996.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. Projeto Político-Pedagógico, Autonomia e Realidade Escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, Ilma Passos A e RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 5 ed.; Campinas, SP: Papirus, 1998.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens Organizacionais da Escola**. 2 ed; Coleção: perspectivas atuais, Edições ASA, 1998.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução de João Curz Costa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1960.

DIOGO, Fernando. **Por um Projeto Educativo de Rede**. 2 ed., Lisboa: Asa, 1998.

Escola Estadual Professora Corina de Oliveira. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**. Minas Gerais, Uberaba: 2004.

FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. 2 ed.; São Paulo: Cortez Editora, 1992.

FERREIRA, Francisco Whitaker. **Planejamento sim e não**. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2 ed.; Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 10 ed.; Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 21 ed.; Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 7 ed.; Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: GADOTTI, Moacir e Romão, José E. **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. 5 ed.; São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002 – (Guia da Escola Cidadã; v. 1).

GADOTTI, Moacir e Romão, José E. **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. 5 ed.; São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002 – (Guia da Escola Cidadã; v. 1).

HAYEK, Friedrich von. **O caminho da Servidão**. São Paulo: Instituto Liberal, 1990.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3 ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KEYNES, John Maynard. O fim do Laissez-faire. In: \_\_\_\_\_. **Economia**. Tradução: Miriam Moreira Leite. São Paulo: Ática, 1978. P. 106-126. (Grandes cientistas sociais – 6).

LIBÂNEO, José C. **Democratização da Escola Pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MARTINS, Joel; BOEMER, Magali R.; FERRAZ, Clarice A A Fenomenologia como Alternativa Metodológica para Pesquisa: algumas considerações. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, 24, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1999.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira: Thomson, 2002.

MORIN, Edgar. **O Método II: a vida da vida**. 2 ed., Portugal: Publicações Europa – América, LDA, 1980.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. 7 ed, Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 2 ed, Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

NÓVOA. **As Organizações Escolares em Análise**. 2 ed.; Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. 10 ed.; São Paulo: Cortez, 2001.

PEIXOTO, Adão José (org.). **Concepção sobre Fenomenologia**. Goiânia: Editora UFG, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. A Construção do Projeto Político-pedagógico na Escola de 1º grau. In: **Idéias** n. 8. São Paulo, FDE, 1993.

PINTO, João Bosco G. Planejamento Participativo na Escola cidadã. In: SILVA, Luiz H. e AZEVEDO, José C. **Paixão de Aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995.

REZENDE, Antônio M. de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo, Cortez, 1990.

ROMÃO, José Eustáquio. Gestão Democrática do Ensino Público: condição da reforma educacional brasileira. In: GADOTTI, Moacir e Romão, José E. **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 5 ed.; São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002 – (Guia da Escola Cidadã; v. 1).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Coleção: Os pensadores. Porto Alegre: Globo, 1973.

SANDERS, Patrícia. **Phenomenology: A New Way of Viewing Organizational Research**. Academy of Management Review. Vol. 7, nº 3, pp. 353-60, 1982.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional da educação: por uma outra política educacional**. 3ed., ver., Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1983.

**Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais**. Escola Sagarana: Educação para a vida com dignidade e esperança. Plano Mineiro de Educação. Coleções de Minas Gerais, 2 ed.; agosto de 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

\_\_\_\_\_. O Projeto Político-pedagógico: a saída para a escola. **Revista de Educação** AEC, n. 107. Brasília, AEC, 1998.

SOARES, Magda. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. 2 ed.; São Paulo: Cortez Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. **Metamemória – memórias: travessia de uma educadora**. 2 ed.; São Paulo: Cortez Editora, 2001

SOUZA, Herbert José (Betinho). **Construir a Utopia – proposta de democracia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico- elementos metodológicos para elaboração e realização. 7 ed.; São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e Fonseca, Marília (orgs.). **As Dimensões do Projeto político-Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos A e RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola**: espaço do Projeto Político-Pedagógico. 5 ed.; Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VIANNA, Ilca O. A. **Planejamento Participativo na Escola**. São Paulo: EPU, 1986.