



SARA BADRA DE OLIVEIRA

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO COLETIVA DE PROJETO
POLÍTICO PEDAGÓGICO: O CASO DE UMA EMEF
PAULISTANA**

CAMPINAS
2013



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

SARA BADRA DE OLIVEIRA

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO COLETIVA DE PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO: O CASO DE UMA EMEF PAULISTANA**

Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA SARA BADRA DE OLIVEIRA E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. MARA REGINA LEMES DE SORDI.

Assinatura da Orientadora

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Mara Regina Lemes de Sordi", is written over a horizontal line.

**CAMPINAS
2013**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

OL4d Oliveira, Sara Badra de, 1986-
Desafios e possibilidades do processo de construção coletiva de projeto político pedagógico : o caso de uma EMEF paulistana / Sara Badra de Oliveira. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Mara Regina Lemes de Sordi.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Projeto político-pedagógico. 2. Mudança educacional. 3. Escolas Públicas. 4. Escolas - Qualidade. I. Sordi, Mara Regina Lemes de, 1955-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Challenges and possibilities of the collective construction process of a political pedagogical project : the case of a São Paulo city school

Palavras-chave em inglês:

Political Pedagogical Project

Educational change

Public School

Schools - Quality

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Mara Regina Lemes de Sordi [Orientador]

Luiz Carlos de Freitas

Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes

Data de defesa: 03-07-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

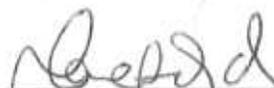
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
COLETIVA DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:
O CASO DE UMA EMEF PAULISTANA

Autora: Sara Badra de Oliveira

Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado defendida por Sara Badra de
Oliveira e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 03/07/2013



Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi

COMISSÃO JULGADORA:



2013

À memória de meus tios e avós de Nova Friburgo.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer em primeiro lugar à escola objeto de minha pesquisa, personificada nas figuras de solícitos pais e mães, educadores, gestores e estudantes que abriram generosamente sua rotina diária para que eu pudesse estar presente nos mais variados momentos e espaços. Um agradecimento especial à diretora pela postura acolhedora durante todo o momento em que estive coletando dados na escola, e por se disponibilizar muito antes desta pesquisa a marcar comigo os primeiros encontros, essenciais para o aprimoramento do que à época eram apenas vagas ideias de projeto; agradeço também à profissional que me permitiu acompanhar reuniões do grupo de mediação, tão importantes para adentrar discussões cruciais para a compreensão da dinâmica do Projeto da escola; sou grata a Renata e Solange por ajudar em algumas questões operacionais da pesquisa; meu “muitíssimo obrigada” à Cidinha, pela generosa atenção ao responder meus numerosos emails e às minhas várias solicitações, e por me ajudar na coleta dos documentos da escola; um carinho muito especial à Midori e à Adelina: estas duas mulheres, artistas e guerreiras, sempre presentes ajudando a colorir a escola de diversas maneiras, foram extremamente carinhosas e acolhedoras, auxiliando na procura de documentos, no esclarecimento de informações, disponibilizando a lúdica salinha ao final do corredor para realização de entrevistas. Agradeço à atenção dos funcionários, em especial ao Fernando, à Ednéia, e ao Alan; e a todos os educadores, pais e mães que fazem parte desta escola, especialmente àqueles que generosamente disponibilizaram seu tempo para conceder-me entrevistas, e que também estiveram presentes muito além desses momentos formais, proporcionando conversas e aprendizados bastante enriquecedores para o caminhar desta pesquisa.

Agradeço com muito carinho à minha orientadora Mara Regina Lemes de Sordi, que já começou a ser essencial para minha formação acadêmica antes mesmo da atual pesquisa, ao me permitir acompanhar uma disciplina por ela ministrada ajudando a consolidar minha aproximação da área da educação e especificamente das discussões do LOED. Desde então, as interlocuções tem sido constantes e muito produtivas. Obrigada por me orientar de perto nos mais variados aspectos, desde decisões de vida envolvendo pesquisa acadêmica e trabalho docente, passando pela escolha de determinadas disciplinas, por decisões sobre rumos da pesquisa, às discussões esclarecedoras e problematizadoras que aos poucos me ajudaram a entender o que é esta espinhosa e gratificante tarefa de pesquisar. Quando eu precisava de luz e de respostas, Mara me sacudia trazendo mais perguntas, e justamente por isso, quando as luzes vieram, elas apareceram muito mais claras iluminando trevas antes despercebidas.

Também foi essencial a participação do professor Luiz Carlos de Freitas nessa empreitada, antes mesmo da pesquisa se iniciar quando permitiu minha aproximação inicial das reuniões do grupo, e sobretudo no decorrer da pesquisa através das constantes interlocuções e discussões que têm possibilitado a construção de minha formação. Recorrendo à lembrança das pessoas que me auxiliaram a estabelecer os primeiros contatos com a temática de pesquisa e com o grupo, agradeço também à professora Rachel Meneguello por me ajudar a perceber as primeiras inquietações com a questão da avaliação educacional e então me sugerir procurar o grupo do qual hoje faço parte.

Agradeço carinhosamente a todos os professores e pesquisadores que compõem o LOED, por proporcionarem um ambiente acolhedor e estimulante, em que imperam o coleguismo e a solidariedade, o trabalho coletivo e propositivo, e discussões que nos auxiliam em nossa formação muito além do aspecto acadêmico. Uma menção especial aos colegas e amigos que estiveram mais próximos ao longo dessa jornada, Rita, Geraldo, Marlene, Paulinha, Adilson, Tati, Luana, Jean, Thaís, que colaboraram intimamente seja com discussões, questionamentos, seja com sugestões de leitura, parcerias na produção de publicações etc.

Meus agradecimentos aos funcionários da Faculdade de Educação, especialmente aos da biblioteca que sempre foram muito solícitos em me auxiliar de diversas formas.

À estudante Mariana Simarro, por colaborar com a transcrição das entrevistas. À amiga Marta, por ter vivido junto comigo essa fase da vida, dividindo suas dores e sabores.

A todos os meus queridos amigos de infância e de graduação por colorirem a minha vida e conseqüentemente minha trajetória acadêmica. Agradeço especialmente àqueles que colaboraram diretamente com essa pesquisa: Julia Rizzi, Jorge Siqueira, Flávia Buttini, Letícia Tarifa, Betina de Tella e Thiago Carvalhaes, obrigada por terem me acolhido nos dias de campo em que precisei ficar em São Paulo; Flávia Buttini, mais uma vez obrigada, desta vez pelas produtivas discussões e por me elucidar alguns temas que emergiram no decorrer da pesquisa; Karen Polaz e Raquel Alonso, foi importante ter amigas tão próximas fazendo mestrado na mesma época, auxiliando a compreender certos processos e desafios; por fim, agradeço à amiga Lara Vasconcelos, que com seus vigorosos relatos sobre sua experiência também me faz refletir sobre a tarefa de pesquisar.

Ao querido Roberto, por ter colaborado intensamente de todas as formas possíveis. Obrigada pelos seus conselhos de pesquisador experiente; por me ajudar na parte técnica e espinhosa da formatação; pelas reflexões e questionamentos produtivos; por ajudar a tornar essa trajetória mais serena, tranqüila, e feliz. Agradeço por fazer parte dessa aventura acadêmica e da minha vida.

Agradeço ao amor incondicional de minha família, que mora tão longe fisicamente, mas está sempre tão perto fazendo eu me sentir especial e me apoiando de todas as formas. Aos meus avós, tios e tias, primos e primas de Rondônia e de Alagoas, aos meus primos do Rio de Janeiro. Ofereço especialmente ao meu irmão e aos meus pais, que sempre me apoiaram com muito carinho e dedicação, com exemplos de muita garra e determinação, meu “muitíssimo obrigada” e meu amor eterno.

À FAPESP, por ter acredito nas potencialidades dessa pesquisa e ter provido seu financiamento.

Resumo

A presente pesquisa objetivou compreender a complexidade organizacional e a dinâmica interna de uma escola que tem protagonizado seus próprios processos de qualificação e de construção/implementação de Projeto Político Pedagógico. Que fatores influenciam a condução de processos de mudança por dentro da escola e a manutenção de iniciativas entendidas como inovadoras ao longo do tempo são perguntas que perpassam o estudo. Esta pesquisa pretende contribuir com o extenso escopo de investigação a respeito do papel ativo representado pelos atores da escola na construção da qualidade educacional, reforçando a importância do fortalecimento do coletivo da escola e de seus processos de participação e negociação como forma de lutar pela sustentação da qualidade negociada da educação pública no atual contexto político das “reformas empresariais”. Elegeram-se como estudo de caso uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo, conhecida por implementar propostas alternativas para a organização do espaço e tempo escolar, para a dimensão do ensino e aprendizagem, bem como para a dimensão das relações e do trabalho coletivo ancorado na participação de diversos segmentos. Buscou-se compreender o movimento de mudança/manutenção dos pilares do Projeto Político Pedagógico desta escola, bem como as contradições do processo de construção coletiva ao longo dos anos, para o que procedemos à descrição do percurso histórico deste Projeto desde seu primeiro ano de implementação em 2004, a partir de um olhar atento aos conflitos e diferentes posicionamentos dos atores. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram análise de documentos, como atas de reunião do Conselho de Escola; observação com anotação em diário de campo; e entrevistas semiestruturadas com pais, equipe gestora e professores. Concluímos que a mudança não pode ser *estendida* de um grupo que a elabora para um grupo que a implementa, o que é válido tanto para a relação entre o poder público e o nível local quanto para a relação entre grupos dentro da escola, sendo que inevitavelmente a mudança depende de como a escola como um todo conduz seus processos de participação e negociação e do quanto as condições internas e os diferentes atores são capazes de se apropriar da proposta e de empreender processos de qualificação. Isso significa que é necessário abrir para a *comunicação*, para a emergência dos conflitos, a partir de movimentos de participação e de negociação da qualidade.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico - Mudança Educacional - Qualidade da Escola Pública.

Abstract

This research intends to understand the organizational complexity and internal dynamic of a school that has conducted its own processes of improvement and construction/implementation of Political Pedagogical Project. Which factors influence the conduction of change processes within the school and the maintenance of initiatives perceived as innovative over time are questions that motivate the study. This research aims to contribute to the broad scope of research about the active role that school actors play in the construction of educational quality, reinforcing that the direction of the school must belong to teachers, and emphasizing the importance of strengthening the school collective and its participation and negotiation processes in order to pursue the negotiated quality of the public education in the current political context of "corporate reform". As a case study, we have chosen a specific school (Escola Municipal de Ensino Fundamental) in São Paulo city which is quite famous because of its alternative proposals, related to organization of space and time, to teaching and learning process, and to social relations and collective work anchored in the participation of various segments. We aimed to understand the movement of change/maintenance of the Political Pedagogical Project guidelines of this specific school, as well as the contradictions of the collective construction process over the years. In order to do that, we have made a description of the historical course of this Project since its first year of implementation, 2004, through a focused look at the conflicts and the different viewpoints of the actors. In order to collect data we used document analyse (like records of the School Board), observation that we have recorded in a field diary, and semi-structured interviews with parents, teachers and management team. We conclude that change can not be *extended* to a group that conceives it for a group that implements it, which is valid both for the relationship between the government and local level and for the relationship between groups within the school; and that change depends inevitably on how the school as a whole conducts its processes of participation and negotiation and how the internal conditions and the various actors are able to take ownership of the proposal and to undertake improvement process. It means that it is necessary to open for *communication*, for the emergence of conflicts, through movements of participation and negotiation of quality.

Key words: Political Pedagogical Project - School Improvement - Quality of Public School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I- A MUDANÇA EDUCACIONAL E O PROTAGONISMO DOS ATORES LOCAIS	7
1.1. Qualificação da Escola	11
1.2. Avaliação Institucional Participativa	19
CAPÍTULO II- METODOLOGIA	27
2.1. Retomando o Objetivo e Explicitando a Abordagem Descritiva	27
2.2. Técnicas de Coleta de Dados e Análise	30
CAPÍTULO III. A ESCOLA E SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	35
3.1. Da Chegada da Diretora à Concepção do Novo Projeto Político Pedagógico	35
3.2. Fatores que Influenciaram o Início da Formulação/Implementação do Projeto Político Pedagógico	41
3.3. Os Pilares do Projeto Político Pedagógico.....	54
CAPÍTULO IV. FATORES QUE INFLUENCIAM A QUALIFICAÇÃO DA ESCOLA.....	73
4.1. A Avaliação Contínua e o Movimento de Mudança/Manutenção dos Pilares	73
4.1.1 Explicitando os Conflitos de Opinião.....	78
4.1.1.1 Tipo de Qualidade de Ensino.....	78
4.1.1.2 Avaliação do Aprendizado dos Alunos	83
4.1.1.3 Violência e Indisciplina.....	89
4.1.2 A questão do papel do educador e a construção da autonomia.....	98
4.1.3 Mudança e Manutenção.....	106
4.2 Participação.....	107
4.2.1 Participação dos Alunos	110
4.2.2 Participação dos Professores.....	115
4.2.3 Limites e Desafios para o Aprimoramento da Participação.....	142
4.2.4 Participação para além das Reuniões Institucionalizadas	148
4.2.5 Participação das Famílias	151
4.3 Busca por Recursos	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	183

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1- Atores Entrevistados.....	32
Quadro 2- Exemplo de Parte de um Roteiro Temático de Pesquisa.....	64
Quadro 3- Festas, Eventos, Visitas, Passeios Pedagógicos, Atividades, Projetos.....	66
Quadro 4- Horário de um Grupo de 4º ano do Ensino Fundamental em 2007.....	68
Quadro 5- Horário do Grupo Jaboticaba A (estudantes de 3º e 5º anos) em 2012.....	68
Quadro 6- Organização dos Roteiros de 1º a 4º anos por Eixo Temático.....	103
Quadro 7- Parte da Carta de Princípios, elaborada pelos alunos em 2006.....	111
Tabela 1- Rotatividade e Permanência dos Educadores ao longo dos anos.....	131

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa debruçou-se sobre a temática da qualificação escolar (MURILLO, 2007), entendida como um esforço planejado e sistemático de mudança, assumido e coordenado pela escola como um todo, com objetivo de modificar tantos os processos de ensino e aprendizagem - levando à conquista de um melhor aprendizado dos alunos nas suas múltiplas dimensões - quanto as condições internas da organização, no que se refere à construção de processos compartilhados de gestão, de resolução de problemas, de reflexão e ação sobre os rumos da organização. A melhoria de tais condições conduz ao fortalecimento da capacidade dos atores escolares para lidarem coletivamente com as mudanças, problemas e demandas que marcam a dinâmica do cotidiano escolar.

Inserida nesta temática, a pesquisa buscou compreender os fatores que afetam processos de qualificação empreendidos por iniciativa local dos atores da escola.

Em tempos em que a introdução das inovações tecnológicas e de transformações produtivas coloca novas exigências para o Estado e para as políticas de educação, que se veem compromissadas em formar um tipo de cidadão e de trabalhador adaptado às mudanças do sistema produtivo; neste atual contexto em que tanto se fala a respeito da necessidade de introduzir mudanças na educação pública; em que múltiplas políticas e programas concorrem para impactar a organização e a condução do ambiente escolar; em que agentes provenientes de distintos meios - mídia, empresas, governo - empreendem poderosas campanhas defendendo o que chamam de “melhoria da qualidade da educação”, hoje expressa por meio de índices gerados pelas avaliações externas de larga escala¹; em que se oferecem prêmios² ou se valorizam de várias formas³ escolas que buscam os próprios meios para inovar; todo este cenário torna imprescindível refletir sobre questões como: qual o papel e o poder dos atores da escola para influenciar a discussão e a

1 A exemplo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), composto, entre outros dados, pelos resultados da Prova Brasil e do Saeb; ou do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), composto, entre outros dados, pelos resultados do SARESP.

2 A exemplo do Concurso “Experiências em Inovação Social na América Latina e no Caribe”, promovido pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) com apoio da Fundação W.K. KELLOGG.

3 A exemplo de curiosas chamadas de telejornais como “Escolas públicas brasileiras estão aplicando experiências de ensino inovadoras, desenvolvidas nos Estados Unidos” (Jornal Nacional, 04/04/2013, disponível em <http://globov.globo.com/rede-globo/jornal-nacional/v/escolas-brasileiras-testam-experiencias-inovadoras-em-educacao-desenvolvidas-nos-eua/2499148/>, acesso em 17/05/2013).

implementação dos rumos das mudanças? De que “melhoria” e de que “qualidade” se está falando? O que as tão faladas reformas, mudanças ou inovações educativas significam? O que significa valorizar escolas que autonomamente conseguem buscar os próprios meios para inovar? Tais questões demonstram que toda mudança amarra-se necessariamente a uma escolha política dos que a concebem e apoiam, ainda que por vezes tais discursos sejam apresentados como pretensamente neutros ou meramente técnicos, buscando-se abafar os embates entre as distintas visões de mundo que concorrem para definir o que seja qualidade em educação.

A escola não está alheia a essa arena de disputa política. No campo da prática, ou seja, no “chão das escolas”, também se produzem múltiplas influências marcadas pelas relações entre os atores, pelas suas concepções de educação, interesses, maneiras de agir, que concorrem com as influências externas para delimitar o campo da formulação das políticas e dos rumos para a reforma (BALL, 1998). É bastante reconhecido pela literatura (MCLAUGHLIN, 1987; LIMA, 2011; TEIXEIRA, 2002; HUBERMAN, 1976) o papel ativo que os atores da escola representam ao imprimir a sua marca e a marca de sua organização ao incessante processo que realizam de interpretação e atualização do que é produzido pelos órgãos centrais da política.

A presente pesquisa ancora-se na necessidade de compreender como os atores locais das escolas não apenas interpretam e dialogam com o que vem de fora, mas também produzem seus próprios projetos, concebem suas próprias mudanças, e negociam internamente suas visões de mundo e a qualidade educacional que pretendem atingir. Nas escolas em que os atores se mobilizam para assumir esse papel ativo de reflexão e escolha dos rumos de sua organização, salientamos que o Projeto Político Pedagógico representa um importante instrumento capaz de selar o pacto coletivo pela conquista da qualidade negociada, referenciada em cada escola a partir do diálogo entre as necessidades e concepções dos atores internos e do poder público (FREITAS et. al., 2009; SORDI, 2010). Nesse sentido, por seu caráter negociado, o estabelecimento deste pacto coletivo pressupõe o desenvolvimento de processos participativos nas escolas, envolvendo todos os seus segmentos no processo de reflexão a respeito das potências e fragilidades da realidade escolar, de proposição sobre o horizonte que se pretende atingir a partir de quais

alternativas, de forma a fortalecer o comprometimento de todos os atores envolvidos pela busca de processos de melhoria da educação pública.

No entanto, tem-se observado que na realidade de muitas escolas públicas os Projetos Políticos Pedagógicos geralmente são peças de gaveta ou confundem-se com Planos de Ação, o que sinaliza para a predominância de uma concepção de trabalho docente voltada à operacionalização de procedimentos e aplicação de instrumentos (VEIGA, 2004). Para a consolidação desta concepção que restringe o professor a mero executor, contribui o rumo que estão seguindo as políticas públicas brasileiras, ancoradas nos pressupostos de uma lógica proveniente do mundo empresarial - com diferentes intensidades nos níveis federal, estadual e municipal - segundo a qual os princípios da objetividade técnica, racionalidade, eficiência e produtividade - produção de ótimos resultados com baixo investimento - advogam a reordenação do processo educativo (FREITAS, 2012). Neste contexto de “reforma empresarial”, Freitas (2012, p. 383) alerta para a centralidade que assumem os “*standards*”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições)”. Tais políticas baseiam-se em uma concepção de regulação segundo a qual as decisões educacionais são geradas a partir de um centro gestor, técnico e objetivo, que afasta as subjetividades e sentidos produzidos pelos atores envolvidos mais diretamente no processo educativo.

A motivação da presente pesquisa insere-se na contramão desta lógica, buscando salientar o papel ativo representado pelos atores da escola na construção da qualidade da educação pública; reforçando a importância da apropriação da realidade escolar pelos seus atores - no que tange à reflexão propositiva sobre a qualidade que pretendem atingir, à elaboração de demandas ao poder público, ao comprometimento com a melhoria da organização escolar e do aprendizado (em sentido amplo) dos alunos - o que insere a relação topo-base em uma lógica de demandas e responsabilidades bilaterais, das quais nem o poder público nem os atores locais se isentam.

Diante do papel atribuído nesta lógica à organização dos atores da escola, a presente pesquisa objetivou compreender a complexidade organizacional e a dinâmica interna de uma escola que tem protagonizado seus próprios processos de qualificação e de construção/implementação de Projeto Político Pedagógico. Que fatores influenciam a

condução de processos de qualificação? O que entrava ou contribui para a manutenção de iniciativas de mudança por dentro da escola? O que influencia o fortalecimento/enfraquecimento da construção pretensamente coletiva de um Projeto Político Pedagógico?

Elegemos como estudo de caso uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo, a EMEF Antônio Prado⁴, bastante conhecida por arriscar pensar e tentar colocar em prática propostas alternativas para a organização do espaço e tempo escolar, para a dimensão do ensino e aprendizagem, bem como para a dimensão das relações e do trabalho coletivo ancorado na participação de diversos segmentos.

A experiência da Escola Antônio Prado chegou a mim por intermédio do curso online “Fazer a Ponte”⁵, cuja dinâmica consistia em ler textos sobre a Escola da Ponte e realizar entrevistas por email com os professores e alunos desta escola portuguesa. A vontade em procurar esse curso deveu-se à curiosidade em compreender as potências e desafios de uma escola tão conhecida internacionalmente por questionar a forma “tradicional”, com a qual a maioria dos professores, inclusive eu, está acostumada. No decorrer deste curso, surpreendi-me quando fiquei sabendo que havia uma escola pública em São Paulo que empreendia processo semelhante de mudança, e então pouco tempo depois matriculei-me em outro curso online, “Fazer a Ponte no Brasil”, que tinha como uma de suas interlocutoras a diretora da Escola Antônio Prado. Este curso, com sua dinâmica de perguntas e respostas diretas, suscitou um grande interesse em entender mais a fundo as conquistas e dificuldades vivenciadas pelos atores desta escola. Esta vontade preliminar, somada às reflexões construídas no decorrer do meu envolvimento com o grupo de pesquisa do qual faço parte, culminaram no delineamento do presente projeto de pesquisa.

A proposta inovadora da Escola Antônio Prado começou a adquirir forma em 2004, quando o então estabelecido Conselho de Escola, com ajuda de uma assessoria externa, inicia a aplicação de um projeto-piloto cujas diretrizes baseavam-se na Escola da Ponte. Na segunda metade de 2005, a escola formaliza as experiências que vinha realizando até então em um Projeto Político Pedagógico oficial, selando o estabelecimento dos pilares que viriam a nortear a dinâmica escolar.

4 Por questões éticas da pesquisa, o verdadeiro nome da escola, bem como dos sujeitos entrevistados, foram substituídos por nomes fictícios.

5 Organizado por Wilson Azevedo, da empresa Aquifolium Educacional.

Basicamente, a mudança que mais chama atenção neste Projeto diz respeito à maneira como os estudantes aprendem: ao invés da tradicional divisão de turmas, séries e aulas que norteia a exposição dos conteúdos disciplinares, a escola possui dois grandes salões nos quais alunos de diferentes anos interagem entre si, sentam-se em pequenos grupos para realizarem, cada qual em seu próprio ritmo, as perguntas e tarefas dos roteiros de pesquisa, enquanto professores formados em diferentes áreas do conhecimento circulam juntos pelos salões para ajudá-los em suas dúvidas e explicar alguns conceitos quando necessário. Soma-se a isso a diversidade de situações de aprendizagem pretendida pelo Projeto, sendo que os alunos dividem seu tempo entre os momentos de realização de roteiros no salão, momentos de realização de oficinas como as de arte e cultura brasileira, a momentos de viagens de estudo do meio. Além da maneira como se pretende desenvolver o aprendizado dos estudantes, chama atenção a busca do Projeto por um novo papel para o professor, ao preconizar a mudança de foco na relação com o aluno (de “expositor” para “orientador”), a mudança na forma de lidar com o próprio conhecimento (por meio da polivalência), bem como em relação à maneira como lida com os colegas (pela docência solidária) e com o trabalho coletivo. Este, por fim, é outra busca pretendida pelo Projeto, que ressalta principalmente a necessidade de fortalecer cada vez mais a participação da comunidade na execução e reflexão sobre os rumos da instituição.

Assim, desde 2004 a Antônio Prado está imersa em um exercício de qualificação, iniciado a partir do pacto substanciado na formulação de um novo Projeto Político Pedagógico e atualizado pelas constantes reflexões acerca de sua implementação no cotidiano escolar.

Com intuito de cumprir o objetivo acima levantado, a presente pesquisa buscou compreender o percurso histórico de construção/implementação do Projeto Político Pedagógico da EMEF Antônio Prado, com base nas seguintes indagações: como o Projeto Político Pedagógico tem sido construído? Com apoio de quais atores? Ao longo dos anos, como os atores e grupos de atores se organizam e se posicionam, constroem alianças, apoios, resistências, ressignificações, em relação ao Projeto e seus pilares? Como esses diferentes posicionamentos conformam a dinâmica de construção coletiva de Projeto? Realizamos a descrição do processo a partir de um olhar atento aos conflitos e embates, arranjos organizacionais, às contradições, relações de força, restrições/aberturas colocadas

sobre questões a serem discutidas e decididas, aos estilos de negociação que imperam nos processos decisórios. Para tanto, utilizamos dados provenientes da análise de documentos - como atas de reunião do Conselho de Escola desde o ano de 2004; observação com anotação em diário de campo; e entrevistas semiestruturadas com pais, equipe gestora e professores.

O primeiro capítulo desta dissertação desenvolve mais detidamente o referencial teórico no qual ancoramos nossa análise, e adentra também na explicação a respeito do contexto político caracterizado pela “reforma empresarial” que atualmente norteia algumas políticas públicas de educação. Posteriormente, no segundo capítulo retomamos o objetivo desta pesquisa, explicitando o referencial a respeito da dinâmica conflitual da mudança que orientou nosso olhar, bem como aprofundamos a explicação de nossas escolhas metodológicas. O terceiro capítulo resgata alguns marcos históricos e identitários da escola, as articulações de forças e outros fatores que a nosso ver possibilitaram a formulação e implementação inicial do Projeto Político Pedagógico da Antônio Prado; também explica mais detalhadamente os pilares que fundamentam o Projeto desta escola. Assim, as descrições e análises deste capítulo conferem suporte para o capítulo quatro, que analisa o movimento de mudança/manutenção dos pilares do Projeto, bem como as contradições do processo de implementação e construção coletiva ao longo dos anos. Por fim, nas considerações finais sublinhamos brevemente os pontos principais, resgatando a importância do fortalecimento do coletivo da escola e de seus processos de participação e negociação como forma de lutar pela sustentação da qualificação escolar no contexto político vigente.

CAPÍTULO I

A MUDANÇA EDUCACIONAL E O PROTAGONISMO DOS ATORES LOCAIS

A questão da mudança e da reforma educacional povoa os debates acadêmicos e midiáticos, uma vez que aparece como indiscutivelmente necessária à educação brasileira, a qual apresenta constantemente baixos índices de desempenho nos testes das avaliações em larga escala, internacionais e nacionais⁶. Apesar dos testes serem utilizados em alguns países com propósitos de responsabilização associada a alto impacto⁷, eles possuem uma função diagnóstica importante, de informar gestores sobre o andamento dos sistemas e redes de ensino, provendo-lhes dados que, associados a uma avaliação mais ampla, devem orientá-los quanto às decisões sobre os rumos das políticas públicas.

Dessa forma, diante dos resultados dessas avaliações, é imperativo que gestores públicos, profissionais da educação atuantes nas escolas e pesquisadores da área reflitam sobre os rumos traçados até então e proponham outros possíveis, considerando a inevitável vinculação entre estratégias adotadas e bases políticas sobre a educação que se espera construir para qual tipo de sociedade. Isso porque toda mudança implica uma escolha política dos que a concebem e apoiam, ainda que muitos não tenham plena consciência disso ou procurem mascarar o caráter político de suas escolhas com base em discursos pretensamente neutros e objetivos.

Qualquer que seja o rumo decidido pelos gestores dos sistemas públicos de ensino, é imprescindível considerar o nível de apropriação da reforma pelos atores locais das escolas, sem o que qualquer iniciativa, por mais valiosa e bem estruturada que seja,

6 A exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), feito pela Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (<http://www.oecd.org/pisa>, acesso em 20/07/2013), e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em nível nacional, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (<http://provabrazil.inep.gov.br/>, acesso em 20/07/2013).

7 No Brasil, alguns municípios e estados, como São Paulo, aplicam a responsabilização associada a alto impacto sob a forma de políticas de pagamento de bônus aos profissionais das escolas que atinjam as metas estabelecidas, baseadas em parte no alcance de pontuações nos testes padronizados dos alunos. Nos Estados Unidos, desde 2002, o governo assumiu a responsabilização como política federal com a lei Nenhuma Criança Deixada para Trás, impondo o alto impacto sob a forma de punição às escolas que não atinjam as metas de desempenho. Essas políticas não valorizam a dimensão diagnóstica das avaliações, e têm mostrado fraco poder indutor de processos de melhoria nas escolas (RAVITCH, 2011).

apresenta poucas chances de êxito. Atualmente é amplamente reconhecido pela comunidade acadêmica que o nível da elaboração das políticas não pode determinar tudo que importa para os resultados no nível local, e que as crenças dos atores locais são centrais para a resposta das escolas às determinações externas. Mesmo as conseqüências das políticas mais bem planejadas e promissoras dependem do que ocorre nas escolas e de como os indivíduos ao longo do sistema escolar agem e interpretam o que vem de fora de acordo com suas crenças e capacidades (MCLAUGHLIN, 1987, p. 172).

Implementadores, nós descobrimos, nem sempre agiam de acordo com o que era estipulado [...], nem sempre agiam para maximizar os objetivos da política (...). Ao invés disso, os responsáveis pela implementação nos vários níveis do sistema respondiam de jeitos frequentemente vistos como idiossincráticos, frustrantemente imprevisíveis, quando não francamente resistentes. O resultado era [...] uma enorme variabilidade no que constitui um “programa” em comunidades ao longo da nação⁸ [tradução da autora].

Essa abordagem “assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p.53), o que “envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática” (idem, p.50). De acordo com Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2006, p. 53), “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

Licínio Lima (2011) desenvolve o que chama de *modo de funcionamento díptico* da escola como organização, com intuito de superar os limites da perspectiva que considera a escola como organização exclusivamente burocrática, totalmente fiel às orientações normativas e às regras formais-legais produzidas externamente pela administração central. A limitação da análise organizacional centrada exclusivamente na “conformidade normativa-burocrática” consiste em depender mais do estudo daquilo que *deve ser*, do

⁸ “Implementors, we discovered, did not do as told (...), nor did they always act to maximize policy objectives (...). Instead those responsible for implementation at various levels of the policy system responded in what often seemed quite idiosyncratic, frustratingly unpredictable, if not downright resistant ways. The result was (...) enormous variability in what constituted a “program” in communities across the nation” (MCLAUGHLIN, 1987, p. 172).

ponto de vista do que é estipulado centralmente, do que daquilo que os atores possam *entender que deve ser* e, ainda, daquilo que *realmente é*. Isso significa que esse tipo de análise, ainda consensualmente aceita segundo o autor, exclui a existência de outros tipos de regras, produzidas a partir de outras orientações além da formal-legal, e confere pouca importância ao *plano da ação*, na medida em que este é visto como fruto de uma reprodução em total conformidade às regras externas, o que atribui às ações desconformes o caráter de desvios ou exceções.

Em contrapartida, o modo de funcionamento “díptico” da escola concentra-se, sobretudo, no *plano da ação organizacional*, incluindo a infidelidade às normas formais não como desvios, mas como um fenômeno típico que caracteriza a dinâmica escolar. No que diz respeito ao *plano das orientações para a ação*, essa abordagem, embora não exclua as regras formais-legais, concentra-se em outros tipos de regras menos visíveis, contextualmente produzidas no âmbito da escola e não determinadas formalmente por qualquer instância supraorganizacional. Nesse sentido, os atores escolares constantemente produzem e atualizam regras conforme seus interesses, objetivos e estratégias, e conforme conheçam ou compreendam os normativos, caracterizando um movimento no qual suas produções podem significar preenchimento de eventuais espaços não regulados formalmente, uma maneira de operacionalizar os normativos no contexto, ou mesmo uma alternativa que substitua completamente esses normativos.

Nesse sentido, Teixeira (2002) reforça a necessidade de abandono da perspectiva exclusivamente burocrática em função da adoção da “abordagem simbólica”, firmada sobre a noção de “cultura escolar”. A consideração da cultura como modelo de análise aplicado à organização escolar recupera a importância dos processos simbólicos e relacionais imbricados na composição da escola como realidade social, abrindo espaço para uma visão pluralista da partilha de valores e interesses, distanciando-se da concepção burocrática que reduz a escola a um sistema unitário regido por regras uniformes (TEIXEIRA, 2002, p. 40).

A cultura interna das escolas varia como resultado da negociação que dentro delas se dá entre as normas de funcionamento determinadas pelo sistema e as percepções, os valores, as crenças, as ideologias e os interesses imediatos de administradores, professores, funcionários, alunos e pais de alunos.

Fica cada vez mais claro que os processos de mudança atuam sobre um conjunto complexo de variáveis que abrange, além das características da mudança propriamente - como clareza e complexidade (FULLAN, 2009a) - outras referentes às percepções individuais dos adotantes, às estruturas, processos e códigos culturais presentes nas organizações escolares, às aspirações externas da comunidade e do sistema escolar (HUBERMAN, 1976), de modo que a iniciativa preocupada exclusivamente em estruturar a inovação em si em detrimento do cuidado com as demais variáveis representará no máximo uma adoção parcial da inovação, nos seus aspectos mais superficiais e menos duradouros, sem a necessária modificação conceitual e relacional que fundamenta e consolida a adoção (FULLAN, 2009a; HUBERMAN, 1976).

Aqui vale pontuar que as palavras “inovação”, “reforma”, “mudança” estão sendo utilizadas de acordo com a definição de Murillo (2007), segundo a qual a *mudança* é um conceito mais genérico que abarca todos os outros, uma vez que não especifica ainda sobre o caráter da mudança, se é concebida como processo ou resultado, como algo espontâneo ou deliberado, no âmbito macro ou micro. A *inovação* trata-se de um processo intencional rumo a alguma direção renovadora do que já existe, desenvolvido por um professor ou grupo de docentes visando especificamente o processo de ensino e o espaço da sala de aula. A *reforma* é uma mudança intencional no sistema educacional como resultado de uma política pública, sublinhando, portanto, o nível macro. O autor (MURILLO, 2007) acrescenta ainda o conceito de *melhora, qualificação, ou mudança institucional*, assente sobre a escola como um todo, o qual será abordado adiante com mais detalhe, pois constituirá a abordagem utilizada nesta dissertação.

A abordagem “simbólica” (TEIXEIRA, 2002, p. 15) tem sido assumida mais recentemente pelos pesquisadores, enquanto outras concepções sobre mudança, mais “racionalizadas”, em alguma medida foram perdendo força a partir dos anos 1970, apesar de ainda constituírem base sobre a qual se assentam reformas educativas em curso. Ainda que essa perspectiva da racionalização não tenha desaparecido do cenário teórico e político, percebe-se que “passamos da busca da racionalização extrema à aceitação da complexidade dos contextos organizacionais e humanos nos quais as melhoras e as inovações deverão se desenvolver” (RASCO, 2007, p. 128).

As propostas de “racionalização extrema” apontam para uma visão da “mudança como tecnologia”, também conhecida como inovação “topo-base”, segundo a qual, basicamente, as inovações são facilmente transpostas de um grupo que as elabora para um grupo que as implementa, independentemente do contexto no qual estes últimos se encontrem, partindo-se do pressuposto de que os elaboradores detêm os meios e os fins mais eficazes, racionais e garantidos a serem passivamente adotados em qualquer escola, uma vez que haveria um “suposto consenso social quanto aos objetivos do sistema em questão”, o que “põe obstáculos à diversidade e à adaptação contextual”. (RASCO, 2007, p. 105).

Hopkins (1984, p. 10) expõe os valores da abordagem “topo-base”, os quais “ênfaticam controle, *accountability*, certeza e previsibilidade, resultam em um sistema educacional que milita contra a peculiaridade, criatividade e autonomia individual”, e aponta que o novo paradigma, assente sobre a *base*, deve abarcar a “crença de que mais ênfase em comunicação, na apreciação do significado subjetivo, e na reflexão crítica irá melhorar a qualidade da educação escolar” [traduzido pela autora] ⁹.

Já na década de 1970, a concepção “racionalizada” começa a ser questionada, “ao provocar uma absorção somente parcial das inovações curriculares ou organizacionais por parte das escolas, [...] geralmente explicado pelo fato de não ‘pertencer’ aos professores” (REYNOLDS *et al.*, 2008, p. 437). Assim, as novas perspectivas emergentes caminharam no sentido de um reconhecimento do nível da escola como *lócus* privilegiado de análise, como realidade complexa e dinâmica tensionada por atores que intervêm ativamente no processo de mudança, conforme se posicionem a respeito da proposta inovadora e dela se apropriem.

1.1. Qualificação da Escola

Importante “movimento teórico-prático” que caminha nesse sentido é o chamado de Qualificação da Escola, também conhecido pelos conceitos de melhora¹⁰ ou mudança institucional (MURILLO, 2007). Essas abordagens concebem a mudança educacional como

9 “These values which emphasize control, accountability, certainty and predictability, result in an educational system which militates against uniqueness, creativity and individual autonomy. Implicit in these essays is a belief that more emphasis on communication, on appreciating subjective meaning, and on critical reflection will improve the quality of schooling”.

10 Ou “melhoramento”, como utilizado por Reynolds *et al.* (2008).

um esforço planejado e sistemático, assumido e coordenado pela escola como um todo, com objetivo de modificar tanto os processos de ensino e aprendizagem quanto as *condições internas* da organização, no que se refere à construção de processos compartilhados de gestão, de resolução de problemas, de reflexão e ação sobre os rumos da organização, levando ao fortalecimento da capacidade dos atores locais para lidarem coletivamente com as mudanças e com os problemas e demandas que marcam a dinâmica do cotidiano escolar (MURILLO, 2007; CORONEL, 2007; SANCHO, 2007; HOPKINS, 1984). Mesmo autores que não utilizam ou não explicitam o rótulo de “qualificação escolar” (FULLAN, 2009; HUBERMAN, 1976) reforçam a importância do esforço centrado na capacitação da escola enquanto organização que aprende constantemente por meio da interação propositiva entre seus membros.

Em linhas gerais, os autores que apostam nessa ênfase para a mudança consideram um conjunto de variáveis que afetam no processo, a começar pelo *âmbito do contexto*, que inclui a pressão externa para a melhora, como os resultados das avaliações externas e as aspirações da comunidade local; os recursos, como verbas e condições de trabalho; e as metas educacionais contidas no currículo nacional ou regional. No *âmbito da escola*, é fundamental conferir especial atenção a suas condições internas (ou o que alguns chamam de “cultura”) no que se refere a estruturas e papéis, relações de poder, interação entre membros, regras de participação, estabilidade do corpo docente, tempo para qualificação, sentimentos de predisposição à mudança, uma vez que constituem substrato sobre o qual se assentam as mudanças (MURILLO, 2007).

Certas condições internas são exaustivamente pontuadas pelos autores supracitados, a saber: visão e metas compartilhadas; ambiente relacional pautado pela confiança e comunicação satisfatória; atuação coordenada, motivada e comprometida da equipe de professores e comunidade escolar; liderança forte e participativa; envolvimento ativo de todos nos processos decisórios; histórico de experiências anteriores relacionadas à mudança; disposição em aprender e assumir riscos; cultura pautada pela indagação e busca contínuas etc. Trata-se de condições que se imbricam e fortalecem mutuamente entre si, como exposto por Sancho (2007, p.134) a respeito da relação entre a *atuação comprometida e coordenada da equipe de professores* e a existência de uma *meta comum, compartilhada e assumida por todos*: “a adesão a uma meta cria laços entre a equipe, e é

preciso um grupo de professores comprometidos para definir e assumir uma meta comum”. Ao mesmo tempo, essas condições são dialeticamente condições e resultados: são necessárias para que a escola inicie, desenvolva e consolide os processos de melhora, e são conseqüentemente fortalecidas conforme aumenta a capacidade da escola em assumir e gerenciar esses processos.

Cabe ressaltar a importância que esses autores atribuem à ajuda externa sob a forma do que chamam de “amigos críticos” (SANCHO, 2007), “agente de transformação” ou “assistente externo” (HUBERMAN, 1976), ou “agente de mudança” (CORONEL, 2007). A diferenciação que Huberman (1976, p. 100-101) faz do “agente” em relação ao “perito externo” é representativa do papel atribuído àquele por essas abordagens: “a maioria dos peritos externos é capaz de fornecer úteis esclarecimentos e recomendações, mas deixa o sistema sem mais capacidade interna de execução do que possuía no início”, enquanto o “agente de transformação” não se incumbem de resolver os problemas, mas auxilia o corpo da escola a desenvolver essa capacidade.

Auxiliada pela constante interlocução com esse ator externo, a escola percorre as “fases” que compõem os processos de qualificação, as quais recebem diversas nomenclaturas de acordo com os diferentes autores, porém em geral mantêm a mesma estrutura. Primeiramente, é necessário proceder à avaliação das necessidades ou diagnóstico, com intuito de compreender a situação presente e estabelecer um consenso mínimo quanto à seleção das áreas prioritárias de interferência, à luz de um claro referencial construído coletivamente. Formula-se, então, um plano de ação com intuito de operacionalizar o alcance do ideal acordado.

Passa-se à implementação do plano de mudança, quando emergem novas questões a serem discutidas entre a equipe, pois o momento da interação entre o plano e as condições internas (relações interpessoais, estrutura, processos, normas e culturas da organização) explicita o grau em que as disposições presentes são capazes de assumir a proposta inicial (MURILLO, 2007).

Acrescenta-se que, além das disposições e processos internos da escola, um importante fator que influencia a implementação diz respeito às características da mudança, como o nível de complexidade e dificuldade em relação às habilidades requeridas e à extensão das modificações em crenças, valores e atitudes; a clareza quanto a objetivos e

meios; e o grau em que a mudança é percebida como prioritária para satisfazer as necessidades sentidas pela equipe (FULLAN, 2009a).

Tal como as condições internas, o plano inicial de mudança também tende a desenvolver-se continuamente no decorrer da implementação, à medida que os atores acompanham e avaliam os problemas e dinâmicas geradas pelo próprio processo. A avaliação contínua assume, assim, importância crucial, pois possibilita reflexão sobre as necessidades de intervenções não visualizadas inicialmente em certas condições e disposições; revisão da programação das ações e do ideal acordados; acompanhamento dos progressos realizados, com intuito de encaminhar a qualificação escolar para a institucionalização, quando as mudanças “deixam de ser consideradas como algo novo e se tornam parte da maneira ‘usual’ de agir da escola” (REYNOLDS, 2008, p. 435).

Por fim, o principal objetivo a ser alcançado após o longo processo de qualificação é o aprimoramento das condições organizacionais e a transformação da escola em uma instituição que aprende, que é capaz de resolver problemas e gerenciar mudanças, o que deve vir atrelado à conquista de um melhor aprendizado dos alunos em suas múltiplas dimensões - acadêmica, social, afetiva.

Vale ressaltar que a descrição dos processos de formulação, implementação e institucionalização assumiu um formato aparentemente linear para fins de exposição, devendo ser encarados não como fases sequenciais e estanques, mas como processos cíclicos e sobrepostos, constantemente imbricados uns nos outros, à medida que a implementação envolve contradições, conflitos, disputas e embates que motivam a constante formulação de novos rumos.

McLaughlin (1987) e Fullan (2009a) acrescentam que durante todo o processo de mudança é necessário conquistar um equilíbrio entre pressão e apoio. Pressão sozinha, ou a mudança muito “rígida” de “cima para baixo”, não consegue mudar atitudes, crenças e rotinas, ou seja, não obtém um grau adequado de apropriação, comprometimento ou mesmo clareza em relação ao que se espera que mude.

Quando a pressão não vem combinada com apoio e adesão, há grandes evidências na literatura de que os atores adotam apenas a superfície das inovações, como relatado na dissertação de Carreri (2007) que descreve como os professores realizam “dribles e artimanhas” em relação às imposições curriculares com as quais eles não concordam e de

cujas elaborações não participaram, e assim continuam a trabalhar de acordo com as antigas orientações, embora pareçam adotar as novas por meio de cumprimentos apenas burocráticos.

Ainda pior, quando se trata de uma “pressão negativa” ligada a punições (FULLAN, 2009b, p. 120), há grandes evidências de que os atores passam a corromper os objetivos iniciais, provocando efeitos indesejáveis¹¹ como os que as políticas de responsabilização associadas a alto impacto têm gerado nos Estados Unidos (RAVITCH, 2011) e no Brasil (SOUZA, 2009).

Ao mesmo tempo, a mudança muito “frouxa” de “baixo para cima” também é limitada, pois, usando a metáfora de Fullan (2009a), as mil flores não desabrocham de repente, já que muitas instituições e indivíduos possuem um sentimento predisposto de resistência a quaisquer mudanças. Ou seja, a “ausência de pressão honra a inércia” (FULLAN, 2009b, p. 126 - tradução da autora). Em escolas com “necessidade de uma reviravolta”, geralmente o foco para mudança torna-se muito frouxo, sendo necessário estabelecer estratégias de “comando e controle” até certo ponto (FULLAN, 2009a, p. 50).

No entanto, a “pressão” defendida nessa abordagem é qualificada como uma “pressão positiva” (FULLAN, 2009b), capaz de adotar uma *accountability* (responsabilização) não punitiva, cujo intuito não seja estigmatizar ou culpabilizar, mas prover capacitação em termos de conhecimentos e recursos; capaz de fomentar um “senso de urgência focada”¹², com clareza em relação aos objetivos e necessidades (FULLAN, 2009b, p. 124- tradução da autora); oferecer bons exemplos de outras escolas que tenham progredido em situações semelhantes; e proporcionar tempos e momentos para o corpo docente interagir e aprender uns com os outros - dentro da escola, entre escolas e entre distritos. Esse enfoque sistêmico é crucial na teoria do autor, pois para ele a mudança adquire relevância se significar uma reforma sustentável capaz de envolver todas as salas de aula, escolas, distritos, estados e nação (FULLAN, 2009a, p. 29).

Deve-se reforçar que as estratégias de pressão tornam-se inócuas se não vierem acompanhadas da adesão dos atores, que devem incorporar as mudanças em suas crenças,

11 Efeitos como estreitamento curricular, ensino focado estritamente em atividades de preparação para testes, fraudes praticadas em grandes sistemas etc. foram documentados por diversas pesquisas reunidas por RAVITCH (2011), assim como a competição e o individualismo foram documentadas por SOUZA (2009).

12 *Sense of Focused Urgency*.

alcançando o âmbito dos “significados subjetivos” (FULLAN, 2009a). Estes “significados subjetivos” correspondem à maneira como os professores adotam ou ignoram a “realidade objetiva” dos programas e políticas, sejam eles externa ou internamente definidos (p.45).

A busca do significado envolve comprometimento moral (paixão, interesse, motivação) e refinamento de conhecimento, o que deve ser alcançado por meio do desenvolvimento de estruturas e processos organizacionais que envolvam os atores no aprimoramento de novas habilidades e compreensões para promover a “mudança significativa”, aquela capaz de alcançar o nível profundo das crenças e valores das pessoas (FULLAN, 2009a).

McLaughlin (1987) reforça que a capacidade e o comprometimento são fatores locais dos quais dependem as respostas das escolas às políticas, sendo que a capacidade é algo que a política pode influenciar mais facilmente, através da alocação de recursos materiais, humanos e de formação; enquanto a vontade, a motivação e o comprometimento são menos suscetíveis à influência da política - pois dependem, em parte, da disposição subjetiva dos atores - ainda que também sejam sentimentos afetados pela própria capacitação no que se refere a recursos e conhecimentos.

Acrescenta-se que os significados subjetivos tornam-se mais potentes para provocar mudanças institucionais quanto mais se tornam coletivos e compartilhados, o que se manifesta na necessidade de se alcançar comprometimento moral e conhecimento também compartilhados entre os indivíduos que formam o coletivo de uma escola. Refletindo sobre a formação em serviço dos professores, Hopkins (1984) traz a citação de Schmuck (apud HOPKINS, 1984, p. 15) que mostra bem a passagem necessária do nível individual para o coletivo.

Enquanto a formação em serviço trouxe muitas vezes com sucesso mudanças no nível do professor individual, não representou uma tendência em ajudar professores a desenvolverem os tipos de comunicação, normas de resolução de problemas e habilidades que aumentassem sua adaptabilidade enquanto unidade organizacional¹³ [tradução da autora].

Hopkins e West (apud MURILLO, 2007, p.24) reforçam:

13 “While in-service education has sometimes successfully brought about changes in the individual teacher, it has not tended to help teachers develop the sorts of communication and problem-solving norms and skills that would increase their adaptability as an organizational unit”.

A escola não irá melhorar se os professores não evoluírem individual e coletivamente. Apesar dos professores realizarem parte do trabalho individualmente, se a escola em seu conjunto pretende evoluir, é necessário que existam muitas oportunidades de desenvolvimento para o corpo docente, permitindo que os professores possam aprender juntos.

Para estimular esse desenvolvimento pessoal e organizacional, defende-se a importância das “comunidades profissionais de aprendizagem” ou “culturas de trabalho cooperativas” (FULLAN, 2009a), a partir das quais todos os profissionais da escola, sobretudo professores, interagem propositadamente e envolvem-se em uma experiência de aprendizado coletivo no contexto de seu trabalho.

Essa interação deve ter o propósito de lhes permitir conversar sobre o significado de sua prática cotidiana; compartilhar visões, objetivos e pressupostos referentes à aprendizagem estudantil e ao papel da escola; refletir constantemente sobre a ação; investigar problemas, desafios e discutir soluções; indagar sobre o que funciona para o aprendizado, por que funciona e como fazer diferente; proporcionando-lhes um ambiente de ajuda e apoio mútuo, troca de experiências, avaliação conjunta sobre a escola, sobre o compromisso dos professores e sobre o desempenho dos alunos. Para tanto, destacam-se práticas como a abertura das portas das salas de aula para que os professores observem seus pares atuando, o que sinaliza para a quebra do isolamento ao qual a maioria dos professores ainda está submetida. Assim, é possível fortalecer o comprometimento moral e o refinamento do conhecimento, por meio de um ambiente pautado pela confiança, pela aprendizagem contínua e pela atuação e reflexão coletivas, no qual o próprio processo de construção coletiva é aprendido e constantemente aprimorado.

Percebe-se que esses momentos de aprendizagem são diferentes de sessões de capacitação e programas de formação continuada comumente oferecidos às escolas¹⁴. Ainda que estes possam ser úteis¹⁵, não substituem a necessidade da interação e cooperação que devem impregnar a cultura de trabalho da escola. Mais do que capacitar individualmente professores, é necessário “mudar as próprias culturas dentro das quais eles trabalham”, reforçando a necessidade de desenvolver “a aprendizagem profissional ‘no

14 Em geral, tais programas ocorrem no formato EAD (educação à distância), a exemplo do curso de pós-graduação da REDEFOR oferecido a professores da rede estadual de educação do estado de São Paulo (disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/redefor-rede-sao-paulo-de-formacao-docente>, acesso em 20/07/2013).

15 Por exemplo, podem ser úteis ao reforçar o contato dos professores com os conhecimentos de sua área de formação.

contexto” de trabalho (FULLAN, 2009a, p. 144). Isso não significa levar para as escolas um programa “Comunidade Profissional de Aprendizagem” para ser implementado; trata-se, ao invés, de uma nova cultura a ser desenvolvida.

No entanto, cabe pontuar alguns constrangimentos que tornam difícil o estabelecimento dessas comunidades de aprendizagem. Mudar a cultura de isolamento que há tempos existe nas escolas não é tarefa fácil e imediata, pois envolve mexer com as predisposições internas e crenças profundas das pessoas, entre as quais muitas permanecem defendendo silenciosamente o conforto de sua privacidade em sala de aula. É mais fácil mexer nos níveis estruturais relativos, por exemplo, à criação de novos tempos, espaços e papéis de ensino, os quais, contudo, por si só não são preenchidos de significados. Fullan (2009a) ainda observa que os legisladores não investem no desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem por não acreditarem no seu poder, uma vez que valorizam soluções imediatistas cujos resultados sejam facilmente quantificáveis. Pode-se dizer que as políticas em voga, sobretudo no contexto norte-americano, apostam em estratégias mais gerencialistas, como treinamento de professores e diretores, ranqueamento das escolas e profissionais, punição e pagamento de bônus, as quais não têm apresentado poder indutor de mudanças e ainda contribuem para inibir a cooperação nas escolas (RAVITCH, 2011).

O desenvolvimento da confiança relacional a partir desses ambientes de aprendizagem emerge como fator essencial para promover processos de mudança institucional. Em pesquisa realizada sobre a reforma de descentralização do sistema público de ensino de Chicago, Bryk *et al.* (2010) analisam que, diante da diversidade de resultados apresentados pelas escolas ao longo do sistema, a institucionalização de novas diretrizes e espaços de decisão nas escolas não garante que se desenvolvam práticas organizacionais - como maior comprometimento do professor com seu trabalho e maior participação de pais - que levem à conquista de um melhor desempenho para os alunos. Essa constatação leva os autores à análise de uma série de fatores estruturais, organizacionais e relacionais que afetam direta ou indiretamente as práticas organizacionais e a capacidade das escolas em alcançar melhores resultados (BRYK *et al.*, 2010).

Os autores ressaltam como importante fator a confiança que opera nas relações entre professores, entre estes e a direção, e entre os profissionais da escola e os pais. Essa

confiança forma-se baseada no respeito às diferenças de opinião, na preocupação demonstrada uns pelos outros, no sentir que o outro possui capacidade e conhecimento para atingir metas, bem como integridade moral para cumprir sua palavra e comportar-se como alguém que de fato preocupa-se com a educação. A pesquisa ainda aponta outros fatores internos que podem afetar a melhoria da instituição, como a presença de uma forte liderança da direção, que sustente iniciativas como o aprimoramento profissional entre o corpo docente; o fortalecimento de laços entre professores, pais e comunidade; a criação de um ambiente centrado e estimulante à aprendizagem dos alunos; e o enriquecimento da aprendizagem através de novos instrumentos (BRYK, *et al.*, 2010).

1.2. Avaliação Institucional Participativa

O referencial sobre implementação e qualificação escolar, acima exposto, nos provê reflexões úteis sobre os fatores e processos que afetam a qualificação da instituição escolar. Completamos nosso referencial com os estudos e práticas¹⁶ sobre Avaliação Institucional Participativa (LEITE, 2005; DALBEN & SORDI, 2009; SORDI & SOUZA, 2009; SORDI, 2010; FREITAS *et al.*, 2009), os quais têm sido úteis para pensarmos iniciativas de mudança que reforcem o protagonismo dos atores da escola como alternativa às propostas gerencialistas e verticalizadas de reforma das “políticas de regulação” vigentes (SORDI, 2010).

Tais políticas, indutoras de reformas baseadas nos pressupostos da lógica empresarial, ancoram-se em uma concepção de regulação que confere a um centro gestor o papel de decretar a produção da qualidade a ser executada localmente, revestindo-a de um caráter técnico, neutro e objetivo que afasta os embates políticos e as subjetividades dos atores locais. Com intuito de alcançar a eficiência máxima do sistema, produzindo “bons resultados” - medidos pela pontuação dos alunos nos testes padronizados de habilidades básicas - com baixo investimento, tais políticas fazem um uso específico dos processos avaliativos, cuja tônica é dada pela forte presença do ranqueamento das instituições, atrelado a programas como o pagamento de bônus aos professores e escolas que atinjam as metas de desempenho, o que caracteriza brevemente duas categorias componentes das “reformas empresariais”: a “responsabilização” e a “meritocracia” (FREITAS, 2011a). A

16 Como a experiência da Rede Municipal de Educação da cidade de Campinas (SORDI; SOUZA, 2009).

elevação das pontuações dos testes passa a ser o objetivo educacional e a expressão única da qualidade em educação, representando a medida da eficiência de professores e escolas, assumindo a função de estabelecer inquestionavelmente quais escolas são de “boa” ou de “má qualidade”.

Por trás dessa conformação para as políticas existe um forte “controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais” que visam “colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educacionais” e reduzindo a educação à tarefa de ensinar o “básico”, produzindo “o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas” (FREITAS, 2012, p. 387). Segundo essa concepção, uma educação de qualidade é aquela capaz de formar trabalhadores capacitados, hábeis e competentes para se adaptarem e atuarem satisfatoriamente de acordo com as demandas do processo produtivo vigente.

Soma-se à responsabilização e à meritocracia a privatização (FREITAS, 2011a), cuja ambiência é criada pelas duas primeiras. Para as escolas categorizadas como de “má qualidade”, emerge como solução (no contexto norte-americano, por exemplo) a privatização por meio de contratos de gestão com a criação das escolas operadas por concessão (*charter schools*) sob o argumento de que a iniciativa privada fará melhor que o setor público engessado e ineficaz.

No entanto, como já foi sinalizado algumas vezes, essas políticas de “cunho eficientista” e “empresarial” (SORDI, 2010; FREITAS, 2011a) já demonstraram seu fraco poder indutor de mudanças substanciais nas escolas. Ao invés de empoderá-las enquanto instituições capazes de refletir sobre sua qualidade, melhorar suas condições internas e gerir seus próprios processos, essas políticas corroem a educação pública e perpetuam a lógica excludente baseada nos valores do mercado. Já foi documentado o acirramento do ambiente competitivo entre professores e entre escolas, que passam a adotar mecanismos velados de exclusão dos alunos que ameacem reduzir a média de desempenho (HOUT; ELLIOTT, 2011); também dentro da escola os alunos que mais precisam são “deixados para trás”, recebem menos atenção dos professores, que passam a concentrar-se naqueles que estão próximos da média e que apresentam mais chance de progredir em curto prazo (NEAL; SCHANZENBACH, 2010); acentua-se também o fosso entre as escolas à medida que aquelas que recebem piores notas e têm seu 'fracasso' exposto publicamente são

estigmatizadas e, se não recebem ajuda, ficam presas a uma tendência de fracasso contínuo¹⁷ (RAVITCH, 2011).

Por trás da base meritocrática e ranqueadora que caracteriza esse modelo específico de avaliação, a ocorrência de desigualdades no sistema torna-se pressuposto legitimado. Essas desigualdades são apontadas exaustivamente por Ravitch (2011) em sua análise sobre as consequências das políticas de responsabilização nos Estados Unidos, e por Souza (2009) ao tratar da publicização dos resultados e da classificação como elementos da “reforma empresarial” que começa a despontar no Brasil. Para Souza (2009, p. 5), as políticas de avaliação em larga escala veiculam:

uma ideia de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino, como condição mesma de produção de qualidade [...]. Nesta perspectiva o Estado assume a função de estimular a produção dessa qualidade. Políticas educacionais formuladas e implementadas sob os auspícios da classificação e seleção incorporam, conseqüentemente, a exclusão, como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação.

Além disso, outras distorções são exaustivamente documentadas pelas pesquisas. Quando o teste torna-se objetivo principal vinculado a fortes consequências (punição e premiação), ele próprio é invalidado e perdem-se de vista os objetivos essenciais da educação: professores concentram-se em ensinar aquilo que conta para os esquemas de responsabilização, prestando menos atenção às outras disciplinas e dimensões da formação, além de restringir o ensino a atividades de treinamento para testes; também é conhecida a ocorrência de fraudes, bem como de truques e atalhos para atingir os resultados desejados, como a manipulação da população testada, ou a diminuição dos níveis de exigência nos testes estaduais no caso dos Estados Unidos (RAVITCH, 2011).

Esse cenário torna imprescindível aos educadores atuantes nas escolas, gestores do sistema público de ensino, e pesquisadores da área educacional refletir sobre alternativas propositivas que se comprometam especialmente com os valores da educação pública, buscando garantir a *todas* as escolas condições para que elas enfrentem seus desafios em

17 RAVITCH (2011) expõe como as escolas *charter* (que são escolas públicas sob administração privada) nos EUA têm criado um sistema de dois níveis cada vez mais desigual, no qual as escolas públicas regulares tendem a receber piores condições e ficam presas numa espiral de fracasso.

busca de uma educação de qualidade, que não se restringe ao que é medido nos testes tampouco pactua com processos de exclusão.

Emerge, assim, a proposta de Avaliação Institucional Participativa, que redimensiona os processos de avaliação retirando-lhes a tônica classificatória e punitiva e carregando-os de um caráter formativo, com vistas a alimentar no interior das escolas a reflexão sobre sua realidade. Nesse sentido, os resultados das avaliações externas não são um fim em si mesmo, mas ajudam a compor um conjunto mais amplo de dados e informações sobre a escola, coletadas também pelos atores locais e por eles discutidas.

A avaliação, então, adquire um significado político de apropriação da realidade escolar pelos atores locais, vistos como protagonistas dos processos de qualificação desde o planejamento e elaboração do Projeto Político Pedagógico até sua execução e avaliação constantes.

Esse processo de construção do Projeto Político Pedagógico envolve acordar coletivamente uma qualidade técnica - “como” realizar as ações concretas - e também política - “para onde” apontamos e “para quê” (GANDIN, 2006), ou seja, qual a concepção de educação, de formação, de homem, de sociedade que se pretende atingir; o que inclui a indicação de um horizonte, a elaboração de um diagnóstico que julgue a realidade atual à luz desse horizonte, e a programação de ações concretas visando diminuir a distância entre o que se quer e o que se tem, tudo isso por meio do Planejamento Participativo envolvendo todos os atores da escola no processo de decisão sobre seus rumos (GANDIN, 2006).

Vale ressaltar que o Projeto Político Pedagógico, do ponto de vista emancipador, é muito mais do que o Plano de Desenvolvimento ou Plano de Ação defendido pelas estratégias empresariais, o qual cumpre apenas o lado formal e técnico do Projeto, suprimindo “o que é político-pedagógico na sua origem e essência” (VEIGA, 2004, p. 54). Enquanto nessa abordagem “os professores terão apenas a incumbência de operacionalizar procedimentos e aplicar instrumentos”, na abordagem emancipadora todos participam das “reflexões em torno das concepções de sociedade, de homem, de educação, de currículo, de ensino, de avaliação” (p.50), uma vez que o objetivo dessa abordagem é conscientizar os homens de sua condição de “sujeitos” da história. Na medida em que desvelam a totalidade da realidade sobre a qual atuam e a qual os condiciona, desenvolvem o compromisso

próprio do homem, capaz de transformar a realidade em busca do *ser mais*, da libertação e da verdadeira humanização (FREIRE, 2011). Nesse sentido:

A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo [...]. O homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (p. 38).

A atuação das pessoas como “sujeitos” afasta a validade da concepção segundo a qual a produção da qualidade pode ser “estendida” ou transportada de um contexto para outro. Entre “extensão ou comunicação”, Paulo Freire (2002) opta pelos processos de comunicação por meio dos quais as inovações são reconstruídas localmente levando-se em consideração os diferentes saberes e interesses dos “sujeitos” envolvidos.

Da mesma forma, a qualidade não é um “dado de fato, não é um valor absoluto” decretado por um centro gestor (BONDIOLI, 2004, p. 14); ela é produzida a partir de um movimento de “negociação” marcado por disputas entre distintas visões de mundo, dos atores da escola e dos demais atores situados em outras instâncias externas a ela, que “concorrem para imprimir determinados conhecimentos e valores que subsidiam a formação do Homem (e não apenas do trabalhador)” (SORDI, 2010, p. 149). Segundo Sordi (2012, p. 489-90):

Negociação é a categoria que permite a realização de acordos entre os diversos segmentos interessados na qualidade da escola pública e serve de mediação entre o que existe e o que precisa ser construído pela escola, rumo à concepção de qualidade desejada. [...]. Trata-se de legitimar a ideia de que atores diferentemente situados no projeto da escola podem, pelo diálogo, estabelecer negociações em torno dos problemas a resolver e das metas a atingir, permitindo-se demandas bilaterais.

À medida que não há a separação entre planejadores e executores, todos são igualmente responsáveis pelos rumos da escola e pela conquista de sua “qualidade negociada” (BONDIOLI, 2004); ou seja, aqui o poder público também é responsável pela execução e deve ser cobrado em garantir condições de trabalho adequadas, ao mesmo tempo em que as escolas também são responsáveis por discutir a qualidade que esperam e como fazer para alcançá-la.

Dessa forma, a Avaliação Institucional Participativa ancora-se no fortalecimento do compromisso de todos os atores envolvidos com a educação, minando a força da crença

difundida de que a “responsabilização” é unilateralmente das escolas e, mais especificamente, do professor - como veiculado pelas políticas de reforma empresarial -, e enfraquecendo igualmente o lugar comum no qual muitas escolas e profissionais se colocam de total impotência e eterna lamentação pelos problemas da educação.

No entanto, permanece a dificuldade de envolver a “ponta do sistema” em processos de mudança, cujos novos rumos apontem para um novo paradigma que inclua políticas públicas e atores locais em processos de negociação e construção coletiva da qualidade escolar. Como analisa Freitas (2005, p. 922):

Em contato com as redes públicas de ensino é surpreendente notar como as escolas não possuem um histórico de demandas e lutas registrado. Os projetos pedagógicos das escolas são peças fictícias que pouco analisam os problemas concretos da escola e os esforços feitos por esta para solucioná-los.

A mobilização da comunidade escolar, no que tange à reflexão crítica sobre o papel de sua instituição, elaboração de demandas ao poder público e comprometimento com a melhoria da organização escolar e do aprendizado - em amplo sentido - dos alunos, é ponto chave para mudar essa situação. A avaliação institucional participativa apresenta-se, pois, como um importante meio para realizar a “contra-regulação”, contrária à “regulação” no sentido estrito assumido pelas políticas de cunho empresarial, e a favor de uma regulação alternativa que emane das escolas, reinsserindo a relação topo-base em uma relação dinâmica de responsabilização partilhada.

Em nosso momento histórico atual, a avaliação institucional participativa se coloca como uma *tática*, realizada no âmbito da instituição escolar, de contra-regulação em relação às políticas de reforma empresarial. No entanto, uma vez que a noção de contra-regulação está cunhada sobre a noção de emancipação, ela também apresenta objetivos *estratégicos* para além da crítica às políticas atuais, devendo se juntar a outras práticas educacionais, realizadas em âmbitos para além da escola, que visem transformar a estrutura social mais ampla, elaborando “estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p.65).

A ideia de contra-regulação visa à conquista desse radicalmente novo, “tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social” (FREITAS, 2005, p. 912). No momento histórico atual, a avaliação institucional participativa pretende contribuir com processos de mudança da instituição escolar, comprometidos com a conquista da responsabilização partilhada e da “qualidade social”, entendida como uma concepção de qualidade não subordinada aos interesses do mercado, que desenvolva muito além da formação do “básico” esperado na “porta das empresas”, muito além da formação de trabalhadores e de consumidores esperada pelos setores empresariais. A qualidade social da educação escolar não se ajusta aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas que possam medir o resultado de processos tão complexos, cujos objetivos devem conduzir à emancipação humana e a uma sociedade efetivamente mais justa, por meio do trabalho nas escolas com o desenvolvimento de valores “socialmente relevantes” (SORDI, 2010). Isso significa atentar para a transformação da escola em um lugar onde ocorrem “vivências efetivamente democráticas” e “aprendizagens significativas” em múltiplas dimensões para além da dimensão acadêmica; onde se compreende as potências e limites da sociedade e das políticas nas quais se insere; onde se “luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação”; onde se “atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação” (SILVA, 2009, p. 225); em suma, onde se reflete sobre o papel social de transformação da realidade circundante.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

2.1. Retomando o Objetivo e Explicitando a Abordagem Descritiva

É importante notar que existem escolas públicas que tornam vivo seu Projeto Político Pedagógico como instrumento político de reflexão e luta pela melhoria da qualidade educacional. Diante da importância que a organização dos atores da escola apresenta em nosso enfoque, e com intuito de melhor compreender movimentos de mudança empreendidos por iniciativa local, a presente pesquisa debruçou-se sobre o caso particular de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo, a EMEF Antônio Prado, que no ano de 2004 iniciou a implementação de um novo Projeto Político Pedagógico assente sobre novas bases pedagógicas e organizacionais. As paredes entre as salas de aula foram derrubadas, dando origem a dois grandes salões coletivos nos quais alunos de diferentes anos e professores especialistas em diferentes áreas convivem cotidianamente, experimentando novas relações entre si e com o conhecimento. Desde a formulação inicial do Projeto, a escola está imersa em um constante exercício de qualificação, expresso por meio das incessantes discussões que emergem no decorrer de sua implementação no cotidiano escolar.

Elegendo como estudo de caso esta organização preocupada com a melhoria de suas condições internas e com a conquista de uma ampla formação para seus alunos, a pesquisa objetivou compreender a complexidade organizacional e a dinâmica interna desta escola: que fatores influenciam a condução de seu processo de qualificação? O que entrava ou contribui para a manutenção dessa iniciativa de mudança por dentro da escola? O que influencia no fortalecimento/enfraquecimento da construção pretensamente coletiva de seu Projeto Político Pedagógico?

Para tanto, foi necessário entender a trajetória da escola desde a fase de formulação inicial de Projeto passando pelas mudanças no decorrer da implementação, a partir de um olhar atento aos posicionamentos dos diferentes atores em relação aos diversos aspectos do Projeto. De que maneira articulam-se as forças internas, seus posicionamentos, filiações e resistências ao processo de mudança, e como isso conforma a dinâmica de

construção coletiva de Projeto? Quais contradições emergem nesse processo? A descrição orientada por essas perguntas evidencia um olhar segundo o qual a definição de um pacto comum, orientador da prática da escola enquanto organização, não elimina a existência de conflitos entre as concepções dos diferentes atores. E o que mais interessa para os propósitos desse estudo são as formas pelas quais a escola lida com esses conflitos, como eles são incorporados à reflexão coletiva, como isso afeta o movimento dialético de mudança/manutenção do Projeto Político Pedagógico.

Entender como são conduzidos os conflitos é condição essencial para a compreensão de um processo de mudança. A “mudança significativa” (FULLAN, 2009a) não se faz por imposição; ela é construída a partir da trama de relações entre os atores e de significados que estes vão tecendo sobre seu fazer cotidiano. Essas inter-relações e a experiência conjunta dos atores pertencentes a determinado grupo social formam uma maneira de pensar e agir peculiar ao seu contexto, conforme os atores aprendem quais respostas são satisfatórias para resolver seus problemas de integração interna e de sobrevivência e adaptação ao ambiente externo. Essas respostas criam uma visão compartilhada, um sistema de valores, comportamentos, ações, crenças, concepções, que é interiorizado pelos membros do grupo e constitui-se como base segura para ação em novas situações, o que pode ser chamado de “cultura escolar” (TEIXEIRA, 2002).

Em nossa abordagem, a existência desta cultura compartilhada não exclui sua dinâmica política e conflituosa, que costuma ser ignorada em certas abordagens. Existe um conceito de cultura, utilizado no meio empresarial, cuja capacidade explicativa desconsidera a dimensão política das organizações. Essa abordagem alia-se às estratégias de manipulação utilizadas por grupos de “consultores e administradores” que pretendem impor sua visão e objetivos particulares aos demais, por meio de uma suposta “cultura da companhia” que abafa as visões discordantes. Nesse sentido, “os processos sociais são tratados como consensuais e testamentários. Tendendo para o equilíbrio e para a ordem, não deixam espaço à consideração dos conflitos como fenômenos capazes de criar e expressar cultura” (TEIXEIRA, 2002, p.34).

No entanto, a abordagem descritiva que utilizamos pressupõe a existência de objetivos não consensuais, a luta como dinâmica essencial para afirmação de interesses particulares e de grupos, e assume a democratização e a participação como estratégia para

alcançar os interesses dos cidadãos em conflito, o que parece inaceitável para a abordagem racional, técnica e gestionária, própria do meio empresarial, uma vez que tal dinâmica conflituosa seria “irracional, consumidora de recursos, lenta e imprevisível, em suma, ineficaz e ineficiente” (LIMA, 2011, p.136).

A abordagem política assume que se tirarmos uma fotografia da organização em determinado momento, vamos observar uma cultura predominante, que naquele momento histórico teve força e articulação suficiente para se sobressair. Isso não significa que a cultura seja assimilada igualmente por todos, e não elimina a dinâmica de conflitos e luta entre distintos grupos e sistemas de valores, o que constitui a dinâmica própria da mudança cultural. Teixeira (2002, p. 37) reforça que:

A concepção da organização em sua forma dinâmica e conflitual não impede que se possa falar da existência de uma cultura da organização. Esta pode ser definida como “o *máximo denominador comum* dos processos simbólicos no interior da organização através do qual e pelo qual se estabelece a comunicação entre seus membros”.

Esse *máximo denominador comum* seria a cultura compartilhada, construída em cima da convivência e dos conflitos entre os atores de um dado grupo social. Nesse ponto, estamos falando dos conflitos de concepções que giram em torno de certos pontos cruciais referentes ao Projeto Político Pedagógico e à cultura da Escola Antônio Prado. A partir da descrição destes conflitos será feita a análise do processo de mudança desta escola.

Intencionando cumprir os objetivos propostos, o estudo de caso foi escolhido como abordagem metodológica, uma vez que permite uma descrição e explicação profundas dos aspectos idiossincráticos de uma determinada situação social, focando no entendimento mais abrangente possível dos vários componentes de um só caso (BABBIE, 1999). Estudar um só caso traz uma profundidade de descrição e explicação, mas por si só não garante o princípio da “generalizabilidade” no qual se baseia a ciência (BABBIE, 1999). Por isso, à medida que venha a se juntar a outros estudos sobre realidades de outras escolas, este estudo contribuirá com a pesquisa científica sobre os fatores que influenciam processos de qualificação escolar.

2.2. Técnicas de Coleta de Dados e Análise

Os dados foram coletados a partir da análise de documentos, da observação, e de entrevistas semi-estruturadas.

Quanto à análise de documentos, tive acesso a atas de reunião do Conselho de Escola desde final de 2004 até meses iniciais de 2010, sendo que não tive acesso a alguns meses de alguns desses anos. Também constituíram objeto de análise os jornais da escola, publicados mensalmente desde abril de 2010; atas de reunião da APM de alguns anos; Plano de Ação da escola; Projeto Político Pedagógico; Regulamento Interno; cartas, reivindicações e documentos endereçados a órgãos competentes; assim como outros espaços de escrita como site oficial, lista de emails da comunidade, página da escola no *facebook*, além de outros eventuais materiais escritos que puderam nos dizer algo sobre o processo da escola. Além disso, li reportagens impressas sobre a escola e assisti a vários vídeos disponíveis no *youtube*, tanto aqueles elaborados pela própria comunidade escolar quanto os referentes a reportagens de telejornais.

Em relação à observação, foram privilegiados os momentos de reuniões institucionalizados (no sentido de serem previstos pelo Regulamento Interno ou pela Secretaria Municipal), reservados para a participação ligada à reflexão e deliberação de assuntos diversos relacionados ao Projeto da escola. Acompanhei com mais frequência as reuniões do Conselho de Escola, da Assembleia de Pais, e de um Grupo de Mediação de Conflitos que apesar de não ser um espaço institucionalizado tem ocorrido frequentemente na escola desde o segundo semestre de 2011, mediado por uma assessora externa paga pela própria escola com verbas da APM. Privilegiamos os espaços de reunião por entendermos que eles potencializam a emergência de depoimentos, discussões, reflexões, encaminhamentos, nos quais é possível visualizar uma estreita ligação com o Projeto da escola e seu processo de mudança. O foco mais freqüente nos espaços mencionados não excluiu a observação de outros, como horário coletivo dos professores (conhecido atualmente como JEIF¹⁸) e paradas pedagógicas; reuniões dos professores tutores com os pais; festas e eventos da escola, como festa do dia das crianças e café da manhã de boas vindas aos pais; momentos de aprendizagem dos alunos no salão de pesquisa, na biblioteca,

18 Os professores que participam dos horários coletivos diários são aqueles que optam pela “Jornada Especial Integral de Formação” (JEIF), composta por 30 horas-aula, incluindo oito horas-aula de trabalho coletivo e três de trabalho individual.

em oficinas; além de momentos informais de conversa na sala dos professores, no refeitório, e em espaços diversos da escola. As observações sistemáticas foram devidamente anotadas em diário de campo. Foram realizadas no período de 09/2011 a 06/2012, com uma frequência média de uma vez por semana, totalizando por volta de 150 horas.

Quanto às entrevistas, optou-se pela entrevista semi-estruturada, pois ela permite partir de um foco previamente delimitado, ao mesmo tempo em que abre espaço para que o entrevistador explore novas questões que possam surgir durante sua interação com o entrevistado (MANZINI, 2004).

Condizente com a prioridade de observação conferida àqueles espaços próprios para se pensar questões ligadas ao Projeto, foram escolhidos para as entrevistas os segmentos que possuem espaços institucionalizados de participação. Assim, pais, professores, e “equipe técnica” foram os segmentos escolhidos.

Dentre os pais, foram priorizados aqueles que participam regularmente das Assembleias de Pais ou Conselho de Escola, por estarem mais imersos nas discussões acerca do Projeto e seu processo de mudança. Pode-se estimar que sejam em torno de vinte pais, dos quais foram escolhidos quatro, de acordo com critério de tempo de permanência na escola: dois pais cujos filhos matricularam-se na escola até 2008, dois pais cujos filhos matricularam-se a partir de 2008.

Quanto aos professores, em setembro de 2012 foi fornecida a informação de que há trinta e seis professores efetivos, em exercício e com sala de aula atribuída¹⁹, dos quais foram escolhidos seis. Os professores também foram escolhidos de acordo com critério de tempo de escola: duas professoras que entraram no Projeto em 2004, duas professoras que entraram no Projeto em 2005, e duas que entraram a partir de 2009.

O critério do tempo foi escolhido para seleção dos pais e professores, pois se considera importante ouvir as diferentes vozes dos atores que se inseriram na escola em diferentes momentos e puderam acompanhar diferentes fases do processo de mudança. A

19 Efetivos são aqueles que possuem vínculo direto com a prefeitura, adquirido por meio de concurso público. No total, consta no site da escola que são quarenta e sete professores. Porém, foram considerados aqueles em exercício e com sala atribuída, ou seja, não foram considerados: professores em licença, professores exonerados, professores readaptados, daí o número de trinta e seis. Essa informação foi fornecida pelo secretário da escola.

escolha dos pais e professores foi aleatória no que se refere a ciclos (I e II) e períodos (manhã e tarde), o que trouxe uma boa diversidade de atores nesses aspectos.

Em relação à “equipe técnica”, totalizam quinze funcionários, nos quais se incluem diretor, agentes escolares, auxiliares técnicos, coordenadores pedagógicos, secretário, agente de apoio, assistentes de diretor, e inspetor de alunos. Destes, foram escolhidos a diretora, uma coordenadora pedagógica e uma assistente de direção, devido ao importante papel que as três representam, todas com longo tempo de serviço na escola.

Assim, no total foram realizadas treze entrevistas em profundidade, entre junho e novembro de 2012. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas integralmente.

Quadro 1- Atores Entrevistados ²⁰

Atores	Data de Ingresso na Escola/Projeto	Data da entrevista
Diretora Denise	Ingressou na Escola em 1996	25/10/2012
Coordenadora Paula	Ingressou na Escola em 2000	27/06/2012
Assistente Estela ²¹	Ingressou na Escola em 1990	20/06/2012
Professora Catarina	Ingressou no Projeto em 2009	20/06/2012
Professora Bianca	Ingressou no Projeto em 2005	02/08/2012
Professora Lara	Ingressou no Projeto em 2004	10/08/2012
Professora Juliana	Ingressou no Projeto em 2004	24/08/2012
Professora Heloísa	Ingressou no Projeto em 2005	19/09/2012
Professora Lúcia	Ingressou no Projeto em 2010	23/11/2012
Mãe Miriam	Ingressou no Projeto em 2008	04/07/2012
Pai Celso	Ingressou na Escola em 2001	01/08/2012
Mãe Sofia	Ingressou no Projeto em 2010	15/08/2012
Pai Felipe	Ingressou no Projeto em 2010	31/08/2012

Fonte: Dados da pesquisadora

²⁰ Por questões éticas da pesquisa, os verdadeiros nomes dos atores entrevistados, assim como o nome verdadeiro da escola, foram substituídos por nomes fictícios.

²¹ Ao longo de sua trajetória na escola, a assistente Estela já assumiu distintas funções na escola, tendo ingressado como professora.

Por fim, os dados provenientes dos documentos, do diário de campo e das entrevistas transcritas foram organizados de forma a compor uma descrição da trajetória do processo de mudança da Antônio Prado, orientada para a compreensão dos conflitos e da forma como essa dinâmica afeta na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico. À luz do referencial teórico exposto e a partir da recorrência de situações e discussões percebidas no conjunto de dados, emergiram as temáticas: Avaliação, Participação, e Busca por Recursos, as quais nos auxiliaram a compreender o movimento de mudança/manutenção dos pilares do Projeto, bem como as contradições do processo de implementação e construção coletiva ao longo dos anos. Estas temáticas são abordadas no capítulo IV. Para tanto, o capítulo III confere suporte ao discutir os pilares que fundamentam o Projeto Antônio Prado, e resgatar os marcos históricos e identitários da escola, as articulações de forças e outros fatores que possibilitaram sua formulação e implementação iniciais.

CAPÍTULO III

A ESCOLA E SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

3.1. Da Chegada da Diretora à Concepção do Novo Projeto Político Pedagógico

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Prado nasceu há mais de 60 anos, localiza-se atualmente na Zona Oeste do Município de São Paulo, e oferece Ensino Fundamental regular²² nos períodos da manhã e tarde. Segundo dados disponíveis no site da prefeitura²³ (referentes a agosto de 2012), a escola é composta por 637 alunos, 47 educadores efetivos²⁴, uma diretora, dois coordenadores pedagógicos, dois assistentes de direção, seis servidores de apoio administrativo, quatro servidores de apoio operacional.

Complementando esses dados, segundo o site oficial da escola (atualizado em 2012), há seis professores de capoeira ligados ao Ponto de Cultura²⁵, cincoicineiros vinculados a Organizações não governamentais (ONGs)²⁶ - que oferecem oficinas de Danças Brasileiras, Cultura Corporal, e Brinquedos e Brincadeiras - e cinco educadores voluntários. Este número de voluntários, no entanto, é modificado com frequência, uma vez que a escola encontra-se aberta a receber propostas de intervenções, estágios e oficinas que pais, educadores e comunidade se proponham a realizar. Os voluntários trabalham, por exemplo, com a catalogação do acervo da biblioteca; ministram oficinas; auxiliam professores no salão de pesquisa, entre outras atividades.

A escola está situada próxima a polos de importantes manifestações culturais, como o Morro do Querosene, a áreas mais pobres, como a favela São Remo, e a polos

22 A implementação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo ocorreu a partir de 2010, sendo que no momento, em 2013, a Antônio Prado oferece o Ensino Fundamental de nove anos (1º a 5º anos) e o Ensino Fundamental de oito anos (5º a 8º anos).

23 www.prefeitura.sp.gov.br, acesso em 04/09/2012.

24 São os professores concursados, que mantém vínculo direto com a prefeitura.

25 O Ponto de Cultura é uma ação vinculada ao Programa Cultura Viva cujo intuito é estimular as iniciativas culturais da sociedade civil já existentes. Essas iniciativas podem celebrar convênios com o Ministério da Cultura - por meio da realização de edital público - e a partir de então se tornam Pontos de Cultura, articulando e impulsionando as ações já existentes nas comunidades (www.cultura.gov.br, acesso em 04/09/2012).

26 O Programa São Paulo é uma Escola, de 2006, passou a completar o quadro das escolas da rede com arte-educadores vinculados a ONGs contratadas. Antes disso, no entanto, a escola já contava com oficinas que ora eram patrocinadas por Fundações e empresas privadas, ora assumidas pela administração municipal, na época do governo Marta Suplicy.

científico-culturais da importância da Universidade de São Paulo, caracterizando um bairro de alta heterogeneidade social, econômica e cultural, o que se reflete na composição, também heterogênea e múltipla, das famílias e alunos atendidos pela escola. Além dessa característica, considerada por muitos um privilégio, o fato de a comunidade do entorno ser “ativa e participativa” também é apontado frequentemente, no Projeto Político Pedagógico e nas falas de diferentes atores, como um “diferencial” da Antônio Prado.

O Projeto Político Pedagógico (2008)²⁷ da escola aponta que foi a partir de 1996, com a chegada da atual diretora, Denise, que “a escola passou a viver suas transformações mais profundas” (p. 03). Ações empreendidas por Denise no sentido de estimular a participação das famílias e da comunidade - como a promoção de diversas reuniões, preocupação em convocar presença para o Conselho de Escola (PAIER, 2009), abertura para mães se inserirem no cotidiano escolar promovendo atividades diversas com os estudantes - proporcionaram importante substrato para que as famílias se sentissem acolhidas e viessem mais adiante, a partir de 2002, questionar a situação da escola e buscar soluções que satisfizessem as necessidades percebidas.

Em entrevista, o pai Celso e a diretora Denise relatam a força da atuação da comunidade em diversas frentes naquele momento:

Essa participação dos pais já vinha de muito tempo. Desde quando eu entrei em 2001 os pais já tinham participação no Conselho da Escola, naquela época antes de eu ser presidente teve duas mães que foram presidentes do Conselho de Escola. As mães tinham uma participação muito grande, tinha o clube das mães, que elas desenvolviam algum trabalho com as crianças, de bonecos, um tipo de teatralização elas faziam. Então tinha uma participação, várias atividades que tinha. Então a escola já tinha essas raízes de participação de pais, e eu entrei nesse andar da carruagem. (Celso)

A comunidade [...] não tava só em um lugar, ela tava em um milhão de coisas, por exemplo, ela tava no Conselho de Escola, ela tava em um grupo que a gente fez pra estudar a realidade da escola, ela tava, por exemplo, discutindo o projeto de cultura que a gente tava implementando na escola [...] Que mais? Tinha um grupo de mães que atuava muito próximo das crianças de primeira à quarta, então tudo isso foi possível porque a comunidade tava junto. A perspectiva de todas as festas [mudou]

27 O Projeto Político Pedagógico foi aprovado em 2005. Em julho de 2008, foi enviado ao Conselho Municipal de Educação do Município de São Paulo uma nova versão deste Projeto, com algumas pequenas alterações relativas principalmente à maneira de escrever (mais formal), mas sem modificações substanciais no texto. Esta versão que está sendo utilizada aqui.

porque a gente começa a fazer um calendário de festa de certa forma pautada na cultura brasileira. Então em nenhum momento a gente teve a comunidade fora, a comunidade estava bastante atuante. Isso foi determinante pra escola. (Denise)

O texto do Projeto Político Pedagógico (2008, p. 03) narra o “engajamento crescente dos pais e mães de alunos e da comunidade” como fruto de uma atuação intencional por parte da diretora Denise.

Preocupada com a alta evasão - e ciente do triste fim que vinham a ter os alunos evadidos, visto que, para muitos, a escola era o único vínculo social concreto - o primeiro esforço da nova diretoria foi no sentido de manter os alunos na escola durante o maior tempo possível. Foi o tempo de derrubar os alambrados que cerceavam a circulação no pátio, num voto de respeito e confiança, de abrir a escola nos finais de semana, de melhorar os espaços tornando-os agradáveis e voltados à convivência. De abrir, enfim, a escola à comunidade. A sala da diretoria deixou de ser o panóptico de uma instituição totalizante, a ameaça ao aluno desviante, para, de portas abertas, ser o epicentro de uma transformação radical. Alunos de séries mais avançadas começaram a frequentar e viver a escola fora de seus horários de aula, como monitores em várias atividades. Com apoio e o engajamento crescente dos pais e mães de alunos e da comunidade, a escola passou a oferecer atividades extracurriculares. Foram instaladas Oficinas de Cultura Brasileira, de Capoeira, de Educação Ambiental, de Teatro. A maior participação dos pais e mães passou a se refletir na organização das festas (entre outras, as Festas Juninas, a Festa da Cultura Brasileira, a Festa do Auto de Natal, com a colaboração [das mães] A e B), na criação do Grupo de Teatro de Mães, no trabalho voluntário. O Instituto Pichón-Riviere e o Instituto Veredas foram convidados a fazer intervenções na escola. Conseguiu-se apoio financeiro externo para uma série de atividades culturais-educativas, a primeira das quais foi o Projeto Crer para Ver, apoiado inicialmente pela Fundação Abrinq, por dois anos, e depois pela Fundação Camargo Correia.

Analisamos que a criação de espaços e o clima de acolhimento estimulado pela diretora foi fator importante para consolidar o envolvimento das famílias com a escola, o qual se expressava, entre outras frentes, no fortalecimento do Conselho de Escola. Ressaltamos que além da atuação intencional da diretora, a característica da comunidade, “ativa e participativa”, constituiu importante base para esse fortalecimento. Paier (2009) resgata em sua dissertação que mesmo antes da chegada de Denise em 1996, a comunidade Antônio Prado já comparecia às reuniões convocadas pela Coordenadoria de Educação para se discutir a implantação do Conselho de Escola deliberativo. Esse “potencial de participação” foi o que levou Denise a optar pela Antônio Prado quando passou no

concurso de diretor (PAIER, 2009), e desde então os diversos tipos de participação da comunidade são incentivados e caracterizam especialmente a dinâmica de mudança dessa escola.

Além da referida participação crescente da comunidade, antes da mudança de Projeto Político Pedagógico houve outros marcos importantes na história da Antônio Prado, a partir dos quais a cultura escolar foi adquirindo contornos específicos muito próprios àquela realidade. O trecho do Projeto Político Pedagógico acima transcrito permite-nos destacar esses marcos históricos, também presentes nas lembranças de alguns atores da época.

A preocupação da diretora com a melhoria do espaço físico, tornando-o acolhedor e bem cuidado, aberto à livre circulação e à convivência, também é apontado por Paier (2009) como essencial para a melhoria da autoestima dos alunos e de suas famílias, que passam a sentir-se valorizados e respeitados. Percebe-se também naquele trecho que o voluntariado e as oficinas já começam a se incorporar à cultura escolar, paralelamente à busca por apoio financeiro de ONGs, empresas e fundações, as quais desde essa época assumem certos dispêndios da escola, a exemplo da doação do mobiliário para a biblioteca, manutenção do laboratório de informática, atividades culturais e cursos de artes para professores e alunos.

Outro ponto a ser destacado é o vínculo com a cultura brasileira, que se insere desde então como um dos pilares da escola; e, por fim, foram mencionadas brevemente intervenções de alguns Institutos, o que vale ser destacado devido à importância atribuída a elas por alguns atores da época.

Em entrevista, a educadora Estela recorda algumas dessas intervenções externas, estimuladas pela diretora com intuito de proporcionar um “trabalho de sensibilização” e de “mudança de mentalidades” que permitisse aos educadores e funcionários da escola desenvolver novas percepções sobre sua relação com o conhecimento e com os outros. Ela narra uma experiência específica de dinâmica de contação de história para os alunos²⁸, em que profissionais da escola dos diversos segmentos formavam parcerias de trio, no qual havia três papéis, do narrador, do observador, e daquele que respondia às perguntas, de modo que:

28 A participação dos profissionais da escola nessa dinâmica conduzida pelo Instituto era voluntária.

Se o professor estava com o trio, o professor não era o relator, entendeu? E nem o que respondia as questões. Ele ficava quietinho, ele conhecia os alunos, mas isso era pra dar uma força pra quem estava do outro lado narrando, ou tentando responder, e quando achava que a pessoa [por exemplo, o inspetor de alunos] estava em dificuldade, a professora interferia. (Estela)

Para ela, a intenção desse trabalho era desenvolver “a inteligência múltipla e a interdisciplinaridade”, era uma “forma de sensibilizar e valorizar que todos possuem uma capacidade”, de “saber perceber quando o colega está precisando de ajuda”, de “colocar você num determinado patamar que você possa conviver com todos e dar valor a todos, e ter cumplicidade”.

Estela também se recorda de outra experiência dessa época:

Antes de derrubar as paredes [antes do novo Projeto] e tudo mais, eram séries pontuais, ou seja, tinha um número x e tinha duas pessoas na sala de aula, uma era o ouvinte, né, no caso, que seria eu... Mas ao mesmo tempo eu já tava me preparando pra caso... Na realidade, o que havia, havia essa cumplicidade, já tava havendo uma troca de conhecimento e dedicação, não que eu ia dar aula, entendeu, mas qualquer dúvida que qualquer aluno tivesse, eu também saberia responder de acordo com o livro didático, de acordo com o pensamento da professora, entendeu, não confrontava. Por isso que eu tava assistindo a aula dela. Então...era interessante porque sempre tinha um tempinho, a gente conseguia sempre um tempinho pra comentar depois.

Estes relatos nos indicam que antes da mudança de Projeto Político Pedagógico, já havia uma preocupação da diretora Denise em proporcionar, também por meio do auxílio de intervenções externas, diversas dinâmicas que envolvessem os profissionais da escola em um trabalho de integração, de sair do seu lugar comum e conhecido para experimentar novos papéis e desafios. Alguns dos princípios fortes do Projeto, a interdisciplinaridade e a relação solidária, já pareciam despontar como uma vontade da diretora.

Assim, pode-se interpretar todos esses marcos como importante substrato sobre o qual se construiu a disposição para iniciar o processo de mudança de Projeto Político Pedagógico, e o qual lhe conferiu uma identidade própria, até hoje bastante visível na escola.

A partir da instalada cultura de participação de uma comunidade atuante, que encontrava no Conselho de Escola um importante espaço de reflexão, começou a se alimentar entre os pais participantes um incômodo com a situação da escola na época, e

uma busca por tentar encontrar caminhos para amenizar os problemas levantados. Como exposto no Projeto Político Pedagógico (2008, p. 03-04):

Em 2002, o constituído Conselho de Escola começou a discutir meios de melhorar o nível de aprendizado e de convivência na escola. No sentido de melhor diagnosticar a situação real, e de tratar as questões de forma mais objetiva, numa reunião em 11/06/02, com a presença de 52 pais e 21 professores, além de outros membros da equipe, foi instituída uma comissão que passou a levantar e analisar dados sobre alunos com conceito NS (não satisfatório), alunos com mais de 20% de faltas no semestre, número de aulas efetivamente dadas e número de aulas previstas e dispensadas ou dadas por outro professor. A partir destes dados, foram diagnosticados como problemas centrais: indisciplina, alto índice de falta de alguns alunos e aulas vagas devido à elevada ausência de alguns professores. Ainda que localizada e concentrada em algumas disciplinas [...], a ausência do professor assumiu lugar central no diagnóstico da comissão, pois se entendeu que as outras questões - indisciplina e falta dos alunos - estariam a ela associadas. No decorrer de 2002, a comissão foi acolhendo e encaminhando propostas, no sentido de resolver os problemas levantados. Relatório da comissão, datado de dezembro de 2002, indicou progresso em alguns pontos – foi atendido pedido da escola para alocação de dois professores eventuais pela manhã e dois à tarde, por exemplo – mas dificuldades de solução em outros.

Apesar da tentativa parcial de resolver o problema central do absenteísmo de professores por meio da alocação de professores eventuais, o Conselho de Escola permanecia insatisfeito com a situação, o que o motivou a buscar agir no nível mais estrutural de mudança de Projeto Político Pedagógico. Outro documento oficial²⁹ continua a narração da seguinte forma:

No início de 2003, a comissão e o Conselho de Escola, examinando o texto do Projeto Político Pedagógico preparado para o período letivo que se iniciava, entenderam que havia grande dissonância entre o mesmo e a prática cotidiana da escola. Para ajudá-los a aprofundar a análise da prática pedagógica adotada e as diretrizes traçadas no referido Projeto

29 O documento é o Formulário de Informação Adicional encaminhado a CEPAL em função do Concurso Experiências em Inovação Social na América Latina e no Caribe. Já o texto do Projeto Político Pedagógico, encaminhado ao Conselho Municipal em 2008, continua da seguinte forma: “E em setembro de 2003, a comissão convidou a psicóloga Regina – importante interlocutora da Escola desde 2001 – a planejar, com ela, uma reformulação das bases pedagógicas da mesma, visando conseguir melhorias em relação às questões anteriormente referidas. Foi então apresentado à Comissão, no decorrer dessa interlocução, um Projeto de Assessoria, propondo a implantação de um novo tipo de funcionamento de Escola, fortemente inspirado no projeto Fazer a Ponte, construído pela Escola da Ponte, de Portugal. Dada a imensa similitude entre os valores matriciais que nortearam a construção deste Projeto e aqueles que animavam a comunidade EMEF Antônio Prado – ainda que na Antônio Prado não tivessem tão claramente formalizados – a proposta foi aclamada e aceita com otimismo”. Percebe-se que não há grandes diferenças, porém considerou-se o outro texto mais claro nessa parte.

Político Pedagógico, o Conselho convidou a psicóloga Regina³⁰, interlocutora da escola desde 2001, a formular com ele critérios de análise que permitissem chegar a sugestões de mudanças, que conduzissem à efetiva melhoria das condições de ensino. No decorrer dessa interlocução, a psicóloga Regina apresenta um vídeo da Escola da Ponte, de Portugal, através do qual foi imediatamente percebida pelos membros do Conselho a grande semelhança entre os valores que os animavam e aqueles que o vídeo sobre o cotidiano da Escola da Ponte fazia transparecer. Vislumbrando a possibilidade de adequação da prática desta escola aos valores propostos no Projeto Político Pedagógico da Ponte, foi solicitado à psicóloga Regina que apresentasse um projeto de implantação gradativa de dispositivos inspirados na escola portuguesa (Formulário de Informação Adicional, 2006-2007, p. 04).

Esta proposta de transformação, requerida pelo Conselho de Escola, foi formalizada em um pedido de aprovação de assessoria externa em finais de 2003. O pai Celso relata em entrevista:

A gente tinha as diretrizes e o valor que a gente ia precisar pra pagar a equipe dela [de assessoria coordenada por Regina]. Aí a gente tinha que ver da onde tirar esse dinheiro, aí vê com a secretaria municipal de educação. Aí teve uma inauguração do CEU [do bairro], teve a prefeita Marta que tava lá, e eu sabia que a secretária municipal de educação ia tá lá também, aí peguei e fui lá, coloquei de baixo do braço aquelas diretrizes com os valores todos, e tal, e conversei rapidamente com ela sobre o Projeto, que a escola tinha essa ideia, e eu tava convidando se ela poderia vir numa reunião do Conselho [de Escola], pra conhecer melhor quais eram as ideias do Projeto, aí ela topou, aí eu deixei com ela as diretrizes. Aí ela veio numa reunião do Conselho, ela disse: “olha, eu gostei das diretrizes!”.

Obtida a aprovação e com o apoio financeiro da Secretaria Municipal de Educação, a equipe coordenada por Regina e composta por mais duas educadoras passou a assessorar a escola a formular e implementar um novo Projeto Político Pedagógico cujas diretrizes baseavam-se na Escola da Ponte; assessoria que se realizou entre janeiro de 2004 a maio de 2005.

3.2. Fatores que Influenciaram o Início da Formulação/Implementação do Projeto Político Pedagógico

Analisamos que a mudança de Projeto Político Pedagógico foi possível devido à avaliação inicial - empreendida principalmente pelo segmento da comunidade organizado

30 Os verdadeiros nomes dos atores que não foram entrevistados, mas que aparecem nesta dissertação por conta de sua importância no processo da escola, também foram substituídos por nomes fictícios.

no Conselho de Escola - que primeiramente buscou traçar um diagnóstico sobre a situação da escola naquele momento: levantaram-se dados como número de alunos faltosos; pontuou-se o problema central do absenteísmo de professores; propuseram-se soluções que foram efetivamente encaminhadas por meio de cartas reivindicando alocação de professores eventuais. Em um segundo momento, resolveram examinar o texto do Projeto Político Pedagógico, o que os motivou a buscar auxílio externo para realizar uma análise mais aprofundada a respeito do que se tinha e do que se desejava, a partir do que decidiram reformular as diretrizes do Projeto e para tanto buscaram obter aprovação de uma assessoria com recursos do poder público. A avaliação caracterizou-se, assim, como um processo para além da crítica e do questionamento, mas como um processo propositivo visando efetivar as soluções discutidas.

A diretora reforça a importância do protagonismo da comunidade neste momento:

Eu acredito que essa mudança vem porque a gente tinha uma comunidade, de certa forma, muito forte, cuidando da escola. Uma comunidade que vai se aproximando, no primeiro momento da escola, das coisas da escola, no segundo momento vai compreendendo essa escola, no terceiro momento vai questionando essa escola e no quarto momento vai ajudando a pensar em outra possibilidade.

Essa avaliação inicial, por iniciativa da comunidade escolar, permitiu-lhes se apropriar de sua realidade conferindo dinamismo e significado ao Projeto da escola, oferecendo uma alternativa à situação de inércia denunciada por Freitas (2005, p. 922), na qual “os Projetos Pedagógicos das escolas são peças fictícias que pouco analisam os problemas concretos da escola e os esforços feitos por esta para solucioná-los”. O pai Celso relata:

Quando chegou 2003, eu acho que essa postura nossa de avaliar no Conselho de Escola foi muito bom, porque a gente começou a tocar numa coisa que nunca foi tocada na escola: o Projeto. Porque a escola, e naquela época era sala de aula, é resultado de diretrizes do Projeto, ou pelo menos deveria ser. Aí a gente viu o Projeto, e achamos o Projeto no papel muito bom, propunha tudo, tinha umas diretrizes muito interessantes, no Projeto falava de tudo, falava de democracia, falava de liberdade, solidariedade, sabe, de respeito, falava de tudo. Na teoria, isso era o Projeto, mas na hora que você olhava pro lado, aquilo não acontecia. Não acontecia nada daquilo que o Projeto Pedagógico propunha! Aí falamos, “mas que sentido tem o Projeto Pedagógico?”, e depois a gente foi perceber que os Projetos Pedagógicos das escolas, escolas brasileiras do ensino fundamental da prefeitura, eram praticamente iguais pra todas as escolas,

tudo homogêneo, a impressão que dava é que uma copiava da outra. Algum poderia acrescentar uma coisa ou outra, mas no fundo, a essência era tudo igual. Aí nós falamos assim: “peráí, vamos ver por que não ta acontecendo aquilo que o Projeto propõe”.

Além da atuação da comunidade, o trabalho da assessoria teve papel importante nesse momento de avaliação inicial. Mais do que ajudar a compreender a situação de distanciamento entre o que se propunha e o que de fato existia, a assessoria trouxe a possibilidade de um novo horizonte para o qual apontar. Isso não significa que seu trabalho na escola tenha ocorrido no sentido de trazer um Projeto pronto para ser implementado, pois este foi sendo construído no cotidiano, conforme a prática trazia novos desafios e se desenrolavam os encontros e reflexões entre os assessores e a equipe da escola.

Pode-se dizer, contudo, que o fato de ser inspirado na Escola da Ponte trazia algumas ideias iniciais que nortearam a implementação de um “projeto-piloto” em 2004, envolvendo por enquanto apenas as turmas das 1ª e 5ª séries. Esse projeto já começava a introduzir uma nova organização para o espaço e para as relações: as paredes entre as turmas destes anos foram derrubadas, o que deu origem a um grande salão no qual conviviam professores de diferentes especialidades (no caso da 5ª série) e alunos de diferentes turmas. Estes passaram a sentar-se em grupos para realizar, cada qual a seu ritmo, as atividades produzidas semanalmente pelos professores envolvidos³¹, que já deixavam de ministrar aulas expositivas de suas disciplinas para circularem entre os grupos de alunos auxiliando-os em seus trabalhos.

O “projeto-piloto” consubstanciou-se a partir de uma ação imediata e verticalizada de quebra de paredes entre salas de aula, assumida pela diretora com apoio dos pais participantes do Conselho de Escola. O intuito dessa ação era propiciar maior interação entre alunos, entre alunos e professores, e entre professores, por meio de experimentações de novas rotinas, novos usos para os espaços, sem que ainda estivessem bem estruturados o currículo e as práticas do novo Projeto.

Assim, ao mesmo tempo em que o “projeto-piloto” já trazia alguns pilares cruciais que até hoje sustentam a escola, ele ainda não tinha concebido como seria trabalhado o currículo nessa nova organização, do ponto de vista de como os alunos aprenderiam os

³¹ Nesse momento, participaram da implementação do projeto-piloto cinco professoras no total (três para cada série): duas exclusivas na 1ª série, duas exclusivas na 5ª série, e uma que assumiu cargo em ambas.

conteúdos das diversas disciplinas. Daí seu caráter “piloto”. Por isso sua aplicação em 2004 consistiu na experimentação cotidiana de diversas atividades e formas de trabalhar com os alunos, e dependia da produção incessante de material de estudo pelos professores.

A ausência de um currículo estruturado que permitisse a realização do trabalho com os alunos nos novos moldes, isto é, em uma escola sem aulas expositivas e sem a divisão de turmas em salas separadas, foi a grande dificuldade sentida naquele momento, como apontam alguns trechos de atas de reuniões, bem como outros documentos.

Do ponto de vista do conteúdo é no que não demos conta. [...] Dentro do currículo ficou muita coisa para ser resolvida. [...] necessidade de ter alguém na assessoria curricular. [...] Do ponto de vista do currículo, é preciso pensar os assuntos e fazer o recorte que nos interessa e como essas áreas do conhecimento podem ser interligadas (Ata de reunião extraordinária do Conselho de Escola, 08/12/2004).

[Uma das dificuldades que surgiram foi] a inadequação do currículo escolar à nova prática pedagógica (Formulário de Informação Adicional, 2006-2007, p. 05).

Em entrevista, a professora Lara narra como eram feitas as intervenções com os alunos no ano de 2004, quando o projeto-piloto era implementado nas 1ª e 5ª séries e o trabalho com os estudantes ainda não tinha tomado a forma de currículo planejado.

Com os pequenos a gente fazia assim, atividades de alfabetização e matemática. A gente escolhia algum texto bem simples pras crianças, um poeminha, uma música, qualquer coisa assim, preparava o texto impresso pras crianças, com a letra grande e tal, bastão, e aí uma sequência de atividades de alfabetização a partir daquele texto ou daquela música, caça-palavras, cruzadinha, e assim ia. [...] A gente fazia intervenção nos grupos [de alunos]. O pessoal do ciclo dois começou a se organizar mais ou menos da mesma maneira que a gente, elaborava atividades, claro que outro nível de atividades, mas também partia de um texto, e uma sequência de atividades a partir daquele texto, que ficavam expostas pras crianças irem pegando, mas daí preparavam de várias disciplinas.

Assim, os educadores preparavam as atividades para um prazo curto, basicamente “terminava o dia e ia preparar o dia de amanhã”. Esse trabalho foi visto como “muito intenso e desgastante” pelas professoras Juliana e Lara, e alguns problemas foram apontados relativos, por exemplo, à organização de toda a produção dos estudantes, materializada em grandes quantidades de folhas avulsas empilhadas nas prateleiras, sem mencionar o fato dos professores não conseguirem produzir material muito além daquele no

qual as crianças se encontravam, o que emperrava o andamento dos alunos com ritmo mais acelerado. Referindo-se a esse período, o pai Celso diz que “as coisas iam aos trancos e barrancos”, e Juliana usa a metáfora “estávamos vendendo o almoço pra comprar a janta”.

Essas professoras que assumiram o incessante ritmo de trabalho do Projeto em 2004 eram recém-chegadas na escola sem saber da mudança que estava ebulindo, não tendo participado, portanto, da concepção inicial do Projeto em 2003.

A decisão assertiva e verticalizada de quebra das paredes, emblema do início da mudança, não envolveu os professores da época - anteriores a 2004 - na formulação desta ideia inicial, nem no decorrer da implementação. Lara narra que “os que já estavam aqui não quiseram assumir o risco da mudança”, pois estavam cansados com as várias experimentações da escola e pensaram que a mudança de Projeto seria mais uma, desta vez mais estrutural, na qual eles não queriam se envolver (Diário de Campo, 20/04/2012). Esse sentimento de indisposição à mudança levou muitos desses professores antigos a pedirem remoção, sendo que aqueles que ficaram na escola o fizeram porque sabiam que não se envolveriam tão cedo com o Projeto, pois poderiam escolher trabalhar nas séries nas quais a mudança ainda não tivesse chegado, ou seja, poderiam ir se “espremendo para fugir do Projeto” conforme este foi se expandindo ao longo dos anos:

As pessoas que ficaram, ficaram porque sabiam que não iam se envolver naquilo. No ano seguinte, ia precisar de mais gente no Projeto, então as pessoas que viram que iam precisar pegar [as séries com Projeto], foram embora. Aí no outro ano ia precisar de mais gente, as pessoas foram embora, então sempre gente nova chegando. Por exemplo, no ciclo II, não ficou um professor antigo de antes de 2004, nenhum ficou. Os que ficaram aqui até 2008 é porque sabiam que são os primeiros da lista e iam escolher a série que estava fora do Projeto. Quando não tinha mais jeito, eles saíam. (Lara, em entrevista)

Ainda que não tenham participado do processo de diagnóstico da situação, concepção inicial do Projeto e decisão pela quebra das paredes, as professoras recém-chegadas em 2004 participaram da implementação nesse ano inicial e, mais que isso, envolveram-se ativamente no processo de reflexão e formulação de Projeto que ocorria paralelamente junto com a prática.

O comprometimento dessas professoras e sua postura inclinada a topiar desafios foram apontados pela maioria dos entrevistados como fator essencial que possibilitou a mudança, como relata Juliana:

Alguns educadores terem acreditado bastante no Projeto e apostado nisso, e querer levar pra frente, e fazer um trabalho muito intenso pra que ele desse certo, isso foi fator fundamental [...], a postura do educador, a dedicação e a crença também de que esse caminho é uma alternativa pra uma educação diferente, inovadora, de qualidade, pra gente construir essa educação de qualidade.

Fullan (2009a, p. 31) enfatiza a importância do comprometimento moral, que somado ao conhecimento intelectual são “as principais forças motrizes do sucesso da mudança”: “O significado da mudança tem dimensões morais e intelectuais. Para fazer a diferença na vida dos estudantes, é necessário ter interesse, comprometimento e paixão, bem como conhecimento intelectual para se fazer algo a respeito”.

Além do “interesse, comprometimento e paixão” das professoras, sublinhamos o papel representado pelo intenso envolvimento da diretora neste início, o qual se fortaleceu no decorrer de todo processo de mudança. Quase todos os entrevistados ressaltaram a importância do “empenho e dedicação” da diretora, que esteve frequentemente presente nas mais diversas reuniões e momentos da escola. Lara narra uma situação que representa bem seu envolvimento:

Eu lembro que um dia até ela... foi no segundo ano já [de Projeto], nem foi no primeiro, a gente sentou no café, e tava lá à toa, tomando café, e falamos “ah, é dia das crianças, né, vamos fazer alguma coisa?”. Aí começou...e por fim fechamos uma gincana de dia da criança que ia dar os docinhos e tal. A Denise quase matou a gente, você não tem ideia da bronca que a gente levou! Porque “como a gente combinou alguma coisa e não a chamou pra conversa?”. Porque ela tava presente em todos os momentos!

Lara enxerga o envolvimento da diretora como eminentemente pedagógico, o que é visto como uma escolha positiva que favorece o Projeto: “acho que é uma opção, a Denise faz uma opção por ser uma diretora pedagógica, que está na escola, que se preocupa com o conhecimento, não em ficar preenchendo papelada que a DRE [Diretoria Regional de Ensino] manda”. Cabe ressaltar que Denise tem uma assistente de direção que a auxilia com as demandas burocráticas da Secretaria e da Diretoria Regional de Ensino, e com o agendamento de compromissos e leitura de emails, o que lhe parece permitir ter mais tempo para se preocupar com as questões pedagógicas da escola.

A mãe Sofia corrobora a opinião sobre a importância da diretora, colocando-a numa posição central que confere feição à escola como um todo:

A figura forte da diretora, da direção, é um fator importantíssimo. A determinação, e a postura, a vontade sim, o engajamento da direção da escola é fator determinante para que ele [o Projeto] esteja em continuidade. Aí a partir dessa postura, porque veja, é a partir dessa postura da diretora que irradia pros outros lados, então irradia para os educadores, que aí sim eles vão se engajando, vão aprendendo, irradia de falar, “bom, então tem um lugar aqui que a gente pode tentar alguma coisa um pouco diferente”, e aí irradia pra comunidade, pro pai e pra mãe, pros irmãos, pra família, irradia pra comunidade.

A diretora Denise reforça a necessidade imperativa da “dimensão moral”, relativa à “vontade” e à “ousadia” para a mudança:

Dá trabalho um Projeto diferente. Quando teve Prova São Paulo o Secretário ligou para elogiar a escola. A responsabilidade do resultado é nossa, maior que nas outras escolas, porque nós que fazemos a escola. Já existe a possibilidade de cada escola ter seu Projeto, mas as escolas não ousam mudar. Enquanto a gente ficar preso nas amarras burocráticas, nada mudará nesse país. A gente pensa que ta tudo burocratizado, mas não é mais assim, já mudou. Há liberdade para educadores da escola assumirem um Projeto próprio [...]. Todos têm os recursos que nós temos, a diferença é que temos vontade de mudar. (Diário de Campo, 09/11/2011)

Assim, no primeiro ano de implementação do Projeto, em 2004, convergiram a energia e a vontade de mudança por parte da comunidade, da direção, e das professoras envolvidas. Apesar da vontade dessas professoras em assumir a mudança, Juliana também deixa claro que naquele ano inicial a nova disposição física do espaço representava um grande desafio, sobretudo por ser diferente em relação à organização de turmas e salas da maioria das escolas, e também devido ao fato de naquele momento ainda não se saber com clareza como seria feito o trabalho com os estudantes naquele espaço:

Quando terminou a escolha [atribuição de aulas], ela [a diretora] falou, “bom, agora a gente vai conhecer o salão de pesquisa, porque nós derrubamos a parede, construímos um grande salão pros estudantes”. Então pra mim foi um susto muito grande olhar praquela salão, 105 estudantes (mas nesse momento estava vazio), então era assim, as salas sem parede. Então no outro dia, porque a gente tem as reuniões iniciais [de começo de ano], né, então no outro dia a gente ia fazer reunião, ia discutir o Projeto. Mas quando eu fui embora da escolha, eu fui tranquila, e quando eu vi o salão, eu fiquei assustada. Eu fiquei pensando como trabalhar isso. Mas enfim, eu sempre topei desafios, e eu falei, “bom, vamos lá, né, vamos ver o que se ta propondo fazer”.

A professora Lara também recorda a quebra das paredes como uma ação emblemática que representou o ritmo acelerado de mudança nesse início. Ela narra que as professoras recém-chegadas tinham que “se virar para trabalhar daquele jeito”, porque no início “ninguém sabia exatamente como seria a nova organização do trabalho” (Diário de Campo, 20/04/2012). No entanto, alguns nortes já pareciam claros, mas ainda era preciso lapidá-los e refletir sobre como colocá-los em prática, como relata Juliana em entrevista:

O princípio básico que era a questão da autonomia do estudante, da docência compartilhada, e de se relacionar a partir de princípios de convivência. Eu acho que essas três coisas foram sempre faladas, a gente sempre discutia em cima disso. Mas que tinha algo absolutamente claro, “olha, é assim pra construir autonomia, precisa ir por esse caminho ou precisa pensar dessa forma”, ou “pra conviver a partir de princípios tem que ser dessa forma, tem que estar pensando o trabalho deste jeito”, quanto a isso ainda não tinha nada, era tudo discutido e construído no dia a dia. Esse Projeto inicialmente foi realmente construído no cotidiano.

Assim, o Projeto foi tomando forma e clareza conforme foi sendo discutido no cotidiano no decorrer da implementação. Mas seu despontar inicial foi possível devido a uma decisão verticalizada, empreendida pelos pais do Conselho de Escola e pela diretora. O grande salão estava posto. Alguns nortes iniciais estavam postos, baseados na experiência da Escola da Ponte. A partir disso, os professores envolvidos passaram a produzir novos materiais e maneiras experimentais para trabalhar com os estudantes naquela organização, e passaram a lapidar os princípios e práticas de um novo Projeto que ia sendo construído no desenrolar da prática.

Aqui é útil pensar na formulação crucial das pesquisas sobre implementação, de que novas crenças são formadas a partir da ação e da experiência prática (FULLAN, 2009a; MCLAUGHLIN, 1987). Coloca-se a ênfase no fazer propositado e reflexivo, o que não rejeita a importância do planejamento, mas coloca-o numa posição subordinada à implementação, à execução e ao monitoramento, considerando que o próprio “planejamento está embutido no fazer, no *feedback* e na ação corretiva” (FULLAN, 2009, p. 62). A partir da ação as pessoas terão novas experiências e vivências nas quais basearão seu aprendizado contínuo, e a partir das quais desenvolverão novas crenças e posturas e pensarão novos rumos. É preciso ter um planejamento inicial que aponte rumos, mas não se deve gastar toda energia em sua construção, à medida que somente a ação faz emergir questões cruciais

capazes de dinamizar o constante processo de execução e reflexão (FULLAN, 2009a; MCLAUGHLIN, 1987).

Nesse sentido, analisamos que a decisão verticalizada pela quebra das paredes a partir de algumas intenções iniciais - porém sem a clareza sobre como realizar o trabalho no novo espaço que surgia - não parece ter sido uma atitude insensata naquele momento, uma vez que foi essa ação inicial que permitiu envolver os professores em novas experiências, fazendo emergir novas reflexões e crenças que construíram o Projeto no decorrer de sua implementação.

Juliana opina sobre a verticalização da decisão inicial, hoje vista por ela como necessária naquele momento.

Muitas vezes eu apontava que aquilo era de um autoritarismo muito grande. Hoje eu consigo um pouco mais afastada desse começo, eu consigo entender que aquele autoritarismo naquele momento era necessário, então eu acho que essa força que a direção da escola teve, esse “acredito, tem que ser assim”, essa fê nesse Projeto, eu acho que isso foi importante.

Hoje Juliana enxerga essa ação verticalizada como expressão da “coragem e pulso firme” da direção, vistos como fator relevante para a implementação do Projeto. Lara concorda que em determinados momentos é necessário empreender ações mais assertivas por parte do gestor, mas sublinha a dificuldade que existe em estabelecer o momento certo para tal:

Onde está o limite, até quando esperar, qual é o limite, até onde eu espero, onde que eu intervenho, daí acho que é uma coisa muito... cada pessoa que tivesse naquele papel avaliaria que seria o momento correto da intervenção mais dura do diretor, daí eu acho que vai muito da pessoa que está lá, não tem uma coisa clara, uma regra, uma fórmula, “qual é o momento de esperar, qual é o momento de intervir” [...] Acho que tem momentos que sim, acho que a decisão tem que ser mesmo, tem coisas que se for esperar não vai acontecer nunca.

A fala de Lara faz lembrar a postura reacionária apresentada por muitos professores à época, alguns dos quais, segundo ela, antes mesmo do novo Projeto já não se envolviam com as mudanças em curso. Vale retomar as dinâmicas incentivadas pela diretora - nessa mesma época antes do novo Projeto - que procuravam envolver os profissionais da escola em um trabalho de integração, de sair do seu lugar comum e

conhecido para experimentar novos papéis e desafios. O fato dos professores dessa época terem saído aos poucos da escola, conforme o Projeto se expandia, oferece indícios de uma postura avessa a mudanças que não se mostrou inclinada a aproveitar as dinâmicas oportunizadas.

Por um lado, essa questão fornece-nos elementos para analisarmos o papel importante desempenhado naquele momento pela assertividade da liderança, pois “se fosse esperar” a iniciativa dos professores talvez “não acontecesse nunca”. A diretora Denise corrobora essa percepção, e analisa que a partir da decisão de se empreender um processo de mudança de Projeto, os professores precisaram se posicionar se gostariam ou não de assumir a mudança:

A gente teve todo um processo de construção de uma possibilidade nova, então, assim, vamos dizer que teve todo um caminho e as pessoas foram se posicionando nesse caminho. Quando a gente chega em 2004 com a possibilidade de reorganizar a escola e construir um novo Projeto, muitas pessoas se assustam. Eu acho que tem uma coisa assim que eu quero e eu não quero participar, daí alguns educadores saem e eu vejo a saída de algumas pessoas por conta do Projeto. No primeiro ano saíram alguns, no segundo ano saíram outros tantos e assim foi acontecendo porque eu penso que as pessoas tinham que se posicionar, não bastava a escola ser a mais perto da minha casa, ter uma boa condução pra chegar, ser uma escola central, isso só não bastava, porque aí a pessoa, além de assumir essas coisas, que de certa forma são da vida prática, tinham que assumir um Projeto. E um Projeto que talvez não dissesse respeito a ela, do ponto de vista de pensar se era isso que ela queria, desse jeito que ela queria trabalhar, enfim. Então eu penso que foi muito em função de uma possibilidade nova na escola que algumas pessoas saem e outras tantas chegam. No primeiro momento chegam sem saber, mas logo no segundo ano a gente já vai tendo professores que vão chegando por causa do Projeto e outros tantos que saem no segundo ano, que foi mais que no primeiro, gente que saiu por causa do Projeto, porque aí o Projeto vai se estendendo.

No entanto, salientamos que são tênues os limites entre a liderança assertiva e o autoritarismo, sendo que a primeira não pode descambar para o segundo, sob pena de se suprimir a apropriação da mudança por parte dos professores. Segundo Fullan (2009a, p. 84), a liderança assertiva pode ser necessária em algumas situações - sobretudo quando se trata de escolas com baixo desempenho persistente ou estagnadas de outra forma - e desde que seja combinada com a apropriação das ideias pelos atores no decorrer da implementação:

O diretor ou superintendente pode usar a liderança assertiva [...] quando o início assertivo é combinado com o fortalecimento e com opções à medida que o processo se desdobra. O critério aqui é a motivação *final* de colocar energia na direção da reforma – apropriação, por assim dizer. Porém, observe que a apropriação é algo que se desenvolve com o tempo se as ideias foram boas e se as pessoas tiverem a capacidade e a oportunidade de fazerem avaliações informadas, o que podem não conseguir fazer no começo.

Nesse sentido, analisaremos como no decorrer da implementação os atores foram se apropriando do Projeto, posicionando-se, capacitando-se a compreender as mudanças, inserindo-se na contínua proposição de novos rumos, à luz de um olhar atento às contradições e dificuldades desse processo.

Por enquanto, analisamos que de alguma forma a verticalização inicial, expressa na decisão de quebra das paredes em 2003, foi acompanhada de uma apropriação por parte daquelas professoras ingressantes em 2004 que já neste ano se envolveram ativamente na implementação e construção da nova escola. O trabalho da assessoria, realizada no decorrer de 2004 até março de 2005 pela psicóloga Regina com auxílio de mais dois assessores, foi essencial para estabelecer algumas diretrizes claras do que seria esse novo Projeto e para onde se pretendia caminhar.

A assessoria envolveu tanto a direção quanto os professores que assumiram o ano inicial do Projeto em um processo de reflexão cotidiana e incessante. Assim, esse começo de implementação foi também um momento de estabelecer pactos e selar novas concepções entre a equipe envolvida de professores, que se reunia diariamente nos horários coletivos com os assessores e a direção, frequentemente ultrapassando o tempo limite deste horário remunerado (atualmente conhecido como JEIF)³². Essa dedicação dos professores naquele momento foi fundamental e inevitável, como narra Lara, à medida que as reuniões constituíam base sobre a qual eles iam construindo novas práticas ancoradas em uma nova maneira de pensar educação:

Então naquele primeiro ano que nosso horário de JEI³³, as crianças saíam às cinco, nosso horário era das cinco às seis e meia de JEI, não tinha um dia que a gente saía daqui antes de nove, nove e meia da noite. Então você

32 Os horários coletivos remunerados dos professores são atualmente conhecidos como JEIF, porque os professores que participam destes horários coletivos são aqueles que optam pela “Jornada Especial Integral de Formação” (JEIF), composta por 30 horas-aula, incluindo oito horas-aula de trabalho coletivo e três de trabalho individual.

33 JEI é a antiga nomenclatura para o que hoje se conhece como JEIF (ver nota de rodapé acima).

trabalha a mais, é uma coisa que acho que agora eu to acabando de pagar o que eu trabalhei aqui, porque era muito intenso, e não tinha como você falar “não vou ficar”, porque no outro dia você ia entrar no salão com 105 crianças e ia fazer o que? Não tinha ideia, então você tinha que ficar, né, você ficava porque era um caso de vida ou morte.

Cada um dos três assessores que compunham a equipe tinha semanalmente seu dia de reunião com a equipe da escola, sendo que dos quatro dias estabelecidos de JEI, três eram destinados a essas reuniões: um dia para reflexões sobre currículo, outro sobre a cultura do novo Projeto, outro sobre convivência e conflitos relacionais, sobrando um ao preparo das atividades da semana a serem realizadas com os alunos.

Tais encontros com a assessoria foram essenciais para proporcionar reflexões profundas sobre questões como “o que acreditamos de educação? Que concepção de homem a gente tem, que tipo de homem a gente quer formar pra que tipo de sociedade?” (Lara, em entrevista). Segundo ela, esse foi um momento de “formação real”, em que ações e procedimentos eram afinados com preocupação em discutir quais conceitos e valores estavam ali imbricados. Cada mínimo detalhe do cotidiano era trazido para as reuniões, o jeito como se falava com o aluno, “o tom de voz, se você teve expressão junto, se pegou na criança”, e então se pensava qual concepção estava por trás de cada palavra e cada atitude:

Aí discutia cada mínimo detalhe, “olha, o menino me pediu pra ir ao banheiro e eu falei assim”, aí discutia: “é assim que eu vou responder pro aluno? Usar essa palavra? Que significado tem essa palavra?”. Mínimos detalhes, como vai falar com cada criança em cada situação, tudo era discutido e acordado [...]. Naquele primeiro momento, a gente queria que dissesse a mesma palavra, entendeu, era um rigor naquele momento absoluto, porque era a coisa de instaurar uma atitude nova mesmo.

Assim, no ano de 2004, a discussão sobre o Projeto, no que tange à formação de princípios, concepções e atitudes, foi pauta de todos os horários coletivos dos professores envolvidos. Juliana manifesta sua opinião sobre a importância da assessoria no sentido de fazê-los se desprender do conhecido para adotar novos rumos:

Naquela época pra nós foi muito difícil, era tudo muito novo, a gente ainda estava muito ligado ao tradicional, ao jeito tradicional de trabalhar que era a forma que nós sabíamos e que nós estávamos de algum jeito seguros naquela forma, nós estávamos tranquilos, tínhamos um conforto pro trabalho, e aí quando tira a gente desse conforto, a assessoria vai dando um novo lugar, “olha, a gente ta dando um chão novo pra pisar, então é possível caminhar por aqui”, e apontando algumas possibilidades,

então isso tranquilizava um pouco o trabalho. Então quando rompe o contrato com a assessoria, a gente fica um pouco sem rumo, tanto é que uma coisa que a gente vai pedindo bastante é alguém pra nos auxiliar, alguém pra continuar esse estudo, apontando esses caminhos pra nós.

As conversas com a assessoria ocorriam “a partir do que a equipe trazia do dia a dia” (Paula), pois, como foi exposto, os professores envolveram-se ativamente no processo de reflexão e construção de Projeto que ocorria paralelamente junto com a prática. No entanto, o fato de a experiência basear-se na Escola da Ponte, “que era a referência, sempre olhando o caminho deles pra não perder muito o foco” (Lara), já apontava um eixo pré-determinado que deixava clara a intenção de construir um Projeto novo e diferente do jeito “tradicional” de educar.

Nesse sentido, nas reuniões de discussão sobre o Projeto havia um “filtro” para acolher as opiniões e propostas dos professores, desde que elas não remetessem à maneira tradicional com a qual eles estavam acostumados a trabalhar. Lara lembra-se da fala recorrente da assessora Regina: “você estão entrando no Projeto, vocês vão esquecer toda a experiência que vocês têm! Esquece tudo, não quero saber como você fazia, não quero saber!”. Segundo Lara, tal posição era reforçada pela diretora e pelos pais do Conselho de Escola:

Tinha uma coisa muito clara, e não era só da assessoria, era da Denise e dos pais, e do Conselho de Escola e de todo mundo, tinha uma ideia muito clara aqui: “a gente tem um Projeto pra implementar e os professores não querem. E a gente tem que fazer os professores quererem. A gente não pode dar margem pros professores furarem”. Essa era a concepção de todos aqui. Até porque nenhum professor ficou quando o Projeto foi posto, nenhum professor quis, nenhum professor ficou. Aí quem tava perdido aqui, chegando sem saber de nada, precisou assumir. Porque era a sala vazia que tinha pra trabalhar. Que confiança eles tinham nesses professores que chegaram? Nenhuma! Confiança nenhuma! As pessoas tinham acabado de chegar, que experiência eles tinham com professor enquanto conceito, não como pessoa individual? Que “professor é resistente! A gente mostrou um Projeto e todo mundo foi embora, ninguém quis. Professor é resistente, professor não gosta de mudança, professor não quer experimentar o novo, e essas cinco aqui [as cinco professoras recém-chegadas em 2004] vieram sem saber de nada e vão fazer de tudo pra fazer isso não dar certo”. Então claro que a gente levava as questões e discutia com a Regina [a assessora] [...], só que tudo que a gente trazia, a gente trazia muitas ideias, muitas opiniões, tal, mas qual era o filtro pra ouvir o que tava sendo dito? Qualquer coisa que a gente dissesse, fizesse qualquer referência com a experiência anterior: “ah, olha, resistente! Ta vendo, ta querendo voltar ao que conhece, ao modelo

antigo, não pode!”. Daí a ideia não entrava. Se você propunha alguma coisa a partir do que você tava vendo ali e você via uma saída, ok, a partir dali você pode propor; a partir do anterior, não pode!

A ata de reunião do Conselho de Escola de 08/12/2004 mostra que a assessora de fato tinha essa visão. Ela afirma que “esse início de cultura é nova pra todos. Isso significa que se trabalha o tempo todo numa imensa resistência porque a gente avalia não de acordo com as novas possibilidades, mas de acordo com de onde estamos tirando os pés”. Assim, os professores foram protagonistas da construção do novo Projeto à medida que faziam propostas condizentes com os pilares iniciais. Tudo que remetesse ao jeito antigo era visto como resistência.

Como será analisado adiante, a resistência em tratar de certos assuntos não foi exclusiva desse momento histórico inicial. Alguns pilares ficaram bem enraizados e as discussões durante a implementação ocorreram no sentido de buscar melhor concretizá-los, sem extingui-los. Ainda assim, muitos deles enfrentaram e permanecem enfrentando dificuldades para serem concretizados, sendo que um dos fortes motivos é justamente a dificuldade em se desprender de crenças e concepções “tradicionalmente” estabelecidas no formato de escola e de sociedade que temos. Uma vez que toda mudança assenta-se sobre um substrato de experiências construído progressivamente que de alguma forma ajuda a conformar os novos rumos, postulamos a inadequação de abordagens de mudança que pretendem negar sua historicidade a partir de rupturas abruptas (ao pedir, por exemplo, para “esquecer toda a experiência” anterior).

3.3. Os Pilares do Projeto Político Pedagógico

Pode-se dizer que para as pessoas que participaram do início da formulação e implementação do Projeto em 2004, as reuniões frequentes com a assessoria deixavam claro quais seriam os nortes e diretrizes dali em diante.

Explicitamos que os pilares serão expostos com base nos documentos oficiais e nas falas dos atores, por entendermos que ambos os lugares de produção dos pilares representam o que analisamos fazer parte do processo de formulação do Projeto. Posteriormente, no próximo capítulo, traremos a análise dos movimentos e contradições do

processo de implementação, no qual pilares são ressignificados, novos “dispositivos”³⁴ são formulados, a partir de um entendimento cíclico e dialético a respeito destes processos. Assim, aqui focaremos em expor as intenções e discursos.

O sentido de trabalho coletivo, solidário, comprometido - que responsabiliza igualmente a todos, profissionais e alunos, pelo que ocorre na escola - foi um pilar bastante sublinhado entre os atores que participaram daquela época. O pai Celso lembra como era a situação no momento anterior ao novo Projeto:

Os professores faltavam muito, muitos faltavam, e aí teve uma reclamação dos estudantes, eles tinham a reclamação deles, que não estava bom o ensino, professores também reclamavam dos alunos, que os alunos que são indisciplinados, pros alunos os professores é que não davam boas aulas, os professores faltavam muito, enfim, a gente tinha uma reclamação geral. E a gente observou também que onde todo mundo reclama, é que nem a casa, né, “onde falta pão todo mundo tem razão”. Parece que era mais ou menos assim, cada um tinha a sua razão na sua reclamação.

O novo Projeto buscava trazer um sentido coletivo para amenizar o recorrente estado em que as pessoas se colocavam de isentar-se de sua parte de responsabilidade pelo bom andamento das relações e do aprendizado dos alunos. Naquele momento, estava claro “o conceito que o professor e os estudantes, todos eles, passam a ser responsáveis pelo que acontece na escola, todos!” (Celso).

Então o professor tá vendo alguma coisa que tá sendo feita de errado, ele tem que intervir, não importa quem é o estudante ali. Se ele é tutor³⁵

34 A palavra “dispositivo” é usada constantemente, com ar de naturalidade, por diversas pessoas dos mais variados segmentos da escola. A impregnação dessa palavra nas falas e escritos formais e informais, somada ao instrumento pedagógico preferencial de aquisição do saber adotado pela escola - o trabalho de pesquisa - que ocupa o lugar da aula expositiva, permite-nos identificar a influência que as pedagogias do “aprender e aprender” exercem sobre a prática dessa escola (DUARTE, 2008). Este autor inclui no “pacote” das pedagogias do “aprender a aprender” a Escola Nova, o construtivismo, as pedagogias das competências, sinalizando quatro posicionamentos valorativos presentes nessas pedagogias: a valorização das aprendizagens que o aluno realiza por si mesmo; a construção que o aluno elabora de seu método de conhecer; a direção de atividades de acordo com os interesses e necessidades próprias do aluno; e a preparação dos indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. Esse enfoque pode abrir espaço para extensas discussões que contrapõem tendências pedagógicas, umas defensoras dos saberes e conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, para cuja transmissão o papel da escola adquire ênfase (SAVIANI, 1991), outras que priorizam os movimentos sociais e questionam a forma e o conteúdo escolar da sociedade capitalista (FREITAS, 2011b). No entanto, não é foco deste estudo adentrar nessas discussões, embora a escola em questão possa oferecer uma possibilidade profícua para pesquisas que pretendam investigar o lugar que o a transmissão do conteúdo ocupa nessa escola, tal como estudado por Maria Cecília Sanches (2009) em sua tese de doutorado sobre a escola.

35 A tutoria, ou a figura do professor-tutor, foi inserida no Projeto no início de 2005, como se verá mais adiante, e veio a tornar-se mais uma das práticas pilares.

daquele grupo não importa, importa que ele tem que intervir, porque a escola é de responsabilidade de todos. E o estudante também. Ele tá passando e um vaso caiu no chão, é uma atitude que ele tem que tomar porque é de responsabilidade dele. Então a escola passa a ser de responsabilidade de todas as pessoas que integram a escola, professores, alunos, funcionários, diretora, enfim, todo esse conjunto. Então esse conceito de “nós somos responsáveis pela escola, por tudo que acontece aqui” (Celso).

A solidariedade, por exemplo, era o princípio primeiro, e por que pra fazer o Projeto foi preciso tirar a parede? Porque podia fazer cada um na sua sala, mas por que foi preciso tirar a parede? Porque a gente partia do pressuposto da solidariedade e da convivência, então tudo tinha que ser feito voltado pra essa relação do grupo, que a gente era um grupo, adultos e crianças, que era um grupo que tinha um espaço coletivo e a gente coletivamente era responsável por esse espaço. [...] tudo era responsabilidade coletiva, então eu vi que o moleque saiu fugindo, mas eu ficava na minha, porque a gente esperava a responsabilidade do grupo dele em informar que um membro do grupo não estava, tinha saído, eles tinham a responsabilidade de sair e buscar, trazer de volta [...] claro que a gente [professores] ia junto, porque a gente é um membro, mas a gente atuando com igual responsabilidade em relação às crianças. “Todo mundo vai pegar e por no lugar, então eu também vou pegar e por no lugar junto, mas não vou fazer isso sozinha”, e aí tinha uma preocupação muito de tirar o professor desse lugar de ser o que cuida, e ser um membro que tá também gerindo aquele espaço com os demais (Lara).

Nesse sentido, os professores criaram o momento da “roda de conversa”, visando fomentar discussões a respeito de comportamentos, relacionamentos, casos de indisciplina, sem intenção de culpabilizar, mas de envolver os alunos em um sentido coletivo de responsabilização pelos seus atos.

A retirada das paredes e a conseqüente criação dos salões - ambiente no qual estavam presentes professores de diversas disciplinas e séries, e no qual os alunos sentavam juntos em grupos - foi uma medida tomada com intenção de possibilitar a construção desse sentido coletivo, à medida que buscava proporcionar maior interação entre todos, entre professores e alunos, entre alunos, e entre professores, estimulando um ambiente de cooperação e responsabilidade. A mudança nos relacionamentos foi uma das buscas cruciais do novo Projeto.

A gente observou também lá que o fato de não ter sala de aula mudava... assim, uma relação muito forte, sabe, relação entre professor, o estudante e a escola. Essa relação que a gente percebeu que mudava [...] Esse conceito que a gente tinha... Por exemplo, antes no conceito da escola tradicional a relação é o professor, a sala de aula e o estudante. Era um

professor que tinha os seus alunos, e um conjunto de alunos que tinha o seu professor. E aí a gente tava mudando agora esse conceito. Não era mais o “eu professor”, era o conceito de “nós”. Nós, professores, somos responsáveis por esse conjunto de alunos e esse conjunto de alunos tem esses professores, não é mais um professor. Então essa relação, por exemplo, que tava claro que mudava na escola (Celso).

Nas outras escolas eu tenho a minha classe, eu tenho o meu aluno, eu tenho a minha responsabilidade. Aqui a gente não tem a nossa classe, a gente tem todo o salão de pesquisa, todos são nossos alunos, todos são de nossa responsabilidade, então você se responsabiliza por todos (Juliana).

A nova maneira de se relacionar a partir de um grande espaço coletivo trazia também a necessidade de clarificar alguns princípios de convivência que fossem aplicados a todos indiscriminadamente. Segundo Juliana, “relacionar-se a partir de princípios de convivência” foi uma das diretrizes que estavam claras naquele momento de implementação inicial do Projeto, ainda que tais princípios não estivessem formalizados em uma carta, o que só veio a ocorrer em 2006 a partir de uma mobilização dos alunos em assembleia. Juliana relata:

Algumas coisas vão sendo apontadas, “olha, ninguém pode”; então quando ninguém pode, o aluno sai daquele lugar de que “com esse eu posso e com aquele eu não posso”, porque eles vão construindo isso também. Quando a gente está em sala de aula, “bom, agora é aula de geografia, o professor de geografia deixa a gente ouvir música, deixa eu brincar no celular, deixa eu mascar chiclete, deixa eu sentar em cima da mesa. Ah, agora tá vindo a professora de história, ela não deixa, vamos sentar quietinho”. Então eles vão usando dessas artimanhas porque eles percebem muitíssimo bem o limite de cada educador, pra fazer isso. Mas quando a gente tem claro que os princípios são para todos, eu não vou falar pra ele, “olha, você não pode fazer isso aqui”, e ele dizer, “ah, não, mas tal professora deixa”, então ele não precisa dizer que tal professora deixa, porque ele sabe, “não, mas a carta de princípios nossa diz isso”, então a gente tem princípios que normatizam a nossa relação, não é comigo ou com você, não é pessoa, não é teti a teti, “com você pode, com ela pode, com o outro não pode”.

Outra diretriz importante já clara naquele momento – que o espaço coletivo do salão também buscava possibilitar – era a docência solidária. O fato de haver diversos professores atuando no mesmo espaço físico os fazia entrar em contato não só com os alunos de diversas turmas (e depois de diversas séries³⁶), mas também com outros

36 Em 2004, quando o Projeto era aplicado apenas nas 1ª e 5ª séries, quem dividia o salão eram alunos de diversas turmas e da mesma série, mas conforme o Projeto foi se expandindo, alunos de diferentes séries

professores, o que possibilitaria um ambiente de solidariedade e compartilhamento entre eles, quebrando a recorrente sensação de isolamento existente quando cada um encerra-se em sua própria sala de aula. A professora Bianca enxerga essa docência de forma positiva:

Você tem um olhar pro seu colega aqui, um olhar muito assim, porque como a gente não tem sala, que é uma coisa das outras escolas, escolas diferentes, elas fecham a porta e “to na minha sala”, você ta muito sozinha, e aqui isso não existe, você nunca ta sozinha.

A docência solidária também pretendia cumprir um dos objetivos muito caros aos pais do Conselho de Escola, que era amenizar o problema do absenteísmo de educadores e as consequências daí resultantes. Uma vez que existem vários educadores circulando no salão, responsáveis por todos os estudantes que ali estão, quando um desses educadores falta o prejuízo aos estudantes é amenizado à medida que eles podem recorrer aos outros professores presentes, sem a necessidade de interrupção de seus estudos como costuma acontecer nas escolas ditas “tradicionais”, em que os alunos são dispensados se o professor daquele ano ou turma falta. Obviamente que a falta de um professor ainda traz transtornos nessa nova configuração, pois os demais ficam sobrecarregados. Contudo, isso gera uma “pressão positiva” fundamentada na noção de compromisso com os colegas de trabalho, como relata o pai Celso:

Se um professor falta, agora fica claro que ele está sobrecarregando o outro, o outro fica sobrecarregado, então chega um momento que, espera aí, entende, então uma coisa é você ter três professores no salão, se um falta fica com dois, você não vai dar conta, o número de estudantes é o mesmo. Porque antes o professor faltava, no ensino tradicional, você dispensa o aluno, se dois faltarem você dispensa todos. Eles são dispensados dessa aula. Agora eles não são dispensados das aulas. Então essa relação também ajuda o Projeto a avançar, que o professor que começa a faltar muito, ele mesmo começa a se sentir incomodado, e sendo pressionado. Então a pressão vem de vários lugares em cima dele.

A intenção desde o início era “formar um coletivo entre os professores de forma que prevaleça mais o lado do servidor público que quer faltar, mas não pode por causa dos colegas, por causa do seu compromisso” (Ata de Reunião Extraordinária do Conselho de

passaram a dividir o mesmo salão, de modo que ao final da expansão do Projeto, em 2006, havia dois salões, um para alunos da 2ª a 4ª série e outro para alunos da 5ª a 8ª. Para a 1ª série foi ajeitado um salão à parte, de proporções bem menores, pois se entendeu que era necessário um trabalho de maior intervenção do educador na aprendizagem destes alunos, que se encontram em fase de alfabetização.

Escola de 08/12/2004). Alguns documentos apontam que o problema dos alunos que ficavam sem aula e eram dispensados foi amenizado. A mesma ata documenta a percepção da diretora, que “fala dos alunos do Projeto que não tiveram aulas vagas e que nunca foram dispensados”, o que é recorrentemente ressaltado como uma das importantes conquistas do Projeto.

A “pressão positiva” também ocorre no sentido de retomada de pactos acordados pelo coletivo, como relata Juliana:

Como a gente tem uma docência compartilhada, você tá sempre muito exposto, seu colega tá sempre vendo tudo que você tá fazendo, e muitas vezes você de alguma forma não tem como se esconder. Então isso facilita um pouco você chegar e cobrar, falar, “olha, vamos fazer diferente, não dá pra você fazer assim, a gente precisa agilizar esse trabalho”, e de alguma forma chamar essa pessoa pra compor uma equipe de trabalho, pra compor um coletivo. Porque na verdade o nosso trabalho aqui é muito coletivo.

No entanto, estar exposto ao olhar do outro não é uma situação confortável, pois envolve expor as fragilidades de cada um, o domínio dos conteúdos, cada atitude em relação ao ensino, retirando os professores do conforto de sua sala de aula para colocá-los sob avaliação permanente de seus pares. Devido ao lugar que a avaliação tem ocupado em nossa cultura, como uma prática de denúncia e punição, não é fácil para os professores adotá-la positivamente como uma ferramenta formativa que promova ajuda e crescimento.

Assim, desde essa época uma das dificuldades sentidas foi relativa aos aspectos relacionais, no que se refere a sentir-se à vontade para se expor e retomar pactos com os colegas, o que só pode ocorrer satisfatoriamente em um ambiente de confiança construído. A formação deste ambiente parecia ser um dos desafios do novo Projeto. Ata do Conselho de Escola, de 08/12/2004, registra que “este ano foi preciso paciência e aprender a confiar nas pessoas”, e “instalar a vida democrática, relacionamento do dia a dia, talvez tenha sido o nó, porque nos sentíamos melindrados de cobrar colegas, de exigir questões combinadas”. Esse melindre na retomada de pactos parece ocorrer até hoje, principalmente entre professores que não possuem uma relação de confiança e afinidade fortemente construída, como Lara exemplifica: “tem muitas coisas que as pessoas mais antigas querem dizer pras mais novas que não tá legal, mas com algumas pessoas não têm abertura ainda”.

Cabe ressaltar que, como exposto pela literatura abordada no capítulo I, esse ambiente não surge espontaneamente. Sentimentos como os de afinidade e confiança não decorrem naturalmente da interação aleatória e despropositada entre as pessoas, como se dependesse apenas de suas personalidades, mas são principalmente construídos a partir de um ambiente que estimule a interação, a cooperação e o trabalho coletivo. Fullan (2009a) ressalta que as “comunidades profissionais de aprendizagem” devem estimular trocas abertas nas quais os professores “possam explorar os elementos de sua própria prática que consideram eticamente sensíveis ou problemáticos”, “demonstrar empatia pelos professores em circunstâncias difíceis” e simultaneamente exigir e reforçar “padrões éticos mais elevados”, cobrando respeito “em relação a expectativas mútuas de contribuir para o aperfeiçoamento da escola”, o que auxilia na promoção da confiança e conseqüentemente da motivação. Isso se distancia de uma prática avaliativa de desrespeito, ameaça ou denúncia (embora em casos extremos isso possa ser necessário), aproximando-se de uma cobrança positiva, instaurada em um ambiente de cooperação e reflexão que promova um “amparo social sólido” (p. 56).

No entanto, é fácil que a “pressão positiva” e a “retomada de pactos” da docência solidária descambe para uma cultura de controle e “pressão negativa”, descolando-se de sua base assente sobre o compromisso, a confiança, a autonomia. No próximo capítulo discutiremos como a escola procura manter a cultura da confiança e as dificuldades sentidas, o que se expressa, entre outras, na questão do controle de faltas dos professores por parte dos pais.

Apesar dos entraves, Juliana percebe que existe um clima de “afinidade” entre alguns professores, “uma coragem de dizer pro colega como poderia fazer diferente, essa coragem de ouvir do colega que não está dando certo assim e poderia tentar de outro jeito”. Ela opina que a construção deste clima, com objetivo de aprender a “lidar com as pessoas que estão trabalhando com você”, exige momentos de interação e diálogo.

A gente conseguiu falar muito do nosso trabalho um com o outro, eu acho que isso é uma coisa importante pra uma equipe poder se sentir segura no trabalho, pra se sentir parte do coletivo. E achar que tudo bem, nesse grupo eu sou importante, eu faço diferença, e eu posso compor, eu não preciso ficar me afastando, então a crítica que vem a mim é uma crítica pro meu crescimento, não é uma crítica ruim. Pra nós adultos é muito difícil enfrentar essa crítica, a gente acha sempre que está... leva sempre

pro lado pessoal: “ah, é contra mim”. É bastante difícil lidar com essa questão.

Outro conceito que mudava com o novo Projeto Político Pedagógico era “o descentramento do papel do professor como detentor do saber, para um papel de *colaborador* na construção desse saber” [grifo nosso]. O professor não era visto como aquele que detinha o conhecimento pronto para ser transposto aos alunos, mas aquele que os auxiliava a construir seu percurso próprio de aprendizagem, sendo que lhe cabia “mais orientar que explicar, mais pesquisar que ensinar” (Projeto Político Pedagógico, 2008, p. 07). Relaciona-se a isso o reconhecimento dos “ritmos individuais de aprendizagem” e a “construção da autonomia dos alunos”, outros dois princípios caros ao Projeto desde seu início, ainda que nessa época não se tivesse clareza sobre como concretizá-los à medida que faltava a orientação de um currículo estruturado.

Além de o Projeto exigir dos professores uma nova relação com seus pares por meio da docência solidária, bem como uma mudança de foco na relação com o aluno, também lhes exigia uma transformação em sua maneira de lidar com o próprio conhecimento. Se antes o professor era responsável por transmitir os conteúdos de sua disciplina de formação, agora ele circula no salão satisfazendo as dúvidas “que nascem dos mais diversos e inesperados lugares” (Projeto Político Pedagógico, 2008, p.07), o que demanda uma disposição em lidar com todas as áreas do conhecimento.

O trabalho de polivalência, para Juliana, foi o ponto que mais marcou a fala da diretora assim que o Projeto foi apresentado aos novos professores que entravam em 2004. Segundo Lara, a polivalência colocava o professor numa situação de constante aprendizado:

Uma coisa interessante também que a gente conversava muito, que é uma questão que ainda está presente hoje, que a gente discute isso hoje ainda, é que, na matemática, por exemplo, na matemática eu achava mais legal, eu não tinha o recurso pra resolver aquela questão, mas como eu podia mostrar pra criança, eu enquanto adulto tenho outros recursos embora eu não tenha aquele conceito, aquele conteúdo matemático, que recursos eu enquanto adulto posso mobilizar pra chegar à resposta do que ta sendo pedido embora eu não saiba aquela fórmula matemática que ta sendo trabalhada ali? [...] A gente achava naquele momento que podia ser muito instrutivo pra criança esse exemplo do adulto que não sabe aquele conteúdo. Então ela ver como ele busca formas de resolver a questão. A gente achava que podia ser um modelo de aprendizagem importante, que seria uma coisa rica da polivalência.

No início de 2005, foram implementados mais dois “dispositivos” pedagógicos que vieram a completar a gama de princípios e práticas pilares: a Tutoria e os Roteiros Temáticos de Pesquisa.

O Projeto, que em 2004 formulava suas diretrizes iniciais e era implementado apenas nas 1ª e 5ª séries, expandiu-se no primeiro semestre de 2005 para as turmas de 2ª e 6ª séries, nas quais (junto com as turmas da 5ª série) foram aplicadas as primeiras experimentações dos Roteiros Temáticos de Pesquisa, que eram a expressão do novo currículo que começava a se estruturar.

No segundo semestre de 2005, incluíram-se as turmas das 3ª e 7ª séries, e finalmente os alunos da 4ª série foram incluídos em 2006. Assim, neste ano toda a escola estava trabalhando sob o novo Projeto, sendo que havia dois grandes salões originados da progressiva quebra das paredes conforme se incluíam mais turmas e séries: um salão para o Ensino Fundamental I (incluindo da 2ª a 4ª série³⁷) e outro para o Ensino Fundamental II (incluindo da 5ª a 8ª série), ambos desde então utilizados nos períodos da manhã e tarde.

A partir do início de 2005, o currículo começou a ser trabalhado por meio dos Roteiros Temáticos de Pesquisa, os quais se tornaram o eixo norteador do trabalho de ensino-aprendizagem, e por meio dos quais a escola acreditava materializar o grande princípio do Projeto: a autonomia dos estudantes.

A construção inicial desses roteiros foi fruto de um trabalho de assessoria curricular que se desenvolveu na escola com os recursos de uma ONG parceira. A assessoria iniciou-se em 2005, mas a história de imersão do assessor, Roberto, na dinâmica da escola data de maio de 2004. Nessa época, o então doutor em linguística procurava um objeto de pesquisa para seu pós-doutorado, e ao deparar-se com o movimento de mudança de Projeto na Antônio Prado, vislumbrou a possibilidade de desenvolver sua pesquisa naquela realidade, iniciando um “movimento de imersão no cotidiano [da escola], trabalhando diretamente com as três professoras do nível II, dando oficinas de leitura, participando da definição dos objetivos a serem apresentados aos estudantes e da elaboração do material que seria utilizado para atingir tal objetivo” (PAIER, 2009, p. 57). Depois de aproximadamente um ano inserido desta forma na incessante dinâmica de

³⁷ A 1ª série ficou com uma sala de alfabetização à parte, pois se passou a entender que estes alunos necessitavam de um trabalho maior de intervenção do educador.

trabalho de 2004, ele inicia o processo de elaboração dos Roteiros, aplicados primeiramente em caráter experimental para as turmas de 5^a, 6^a e 2^a séries em meados de 2005. Segundo Juliana, a assessoria de Roberto foi fundamental:

Roberto assume nesse momento o papel de construir o currículo da escola, que foi uma coisa muito importante que faltava, nós até então estávamos, bem como um ditado popular, vendendo almoço pra comprar a janta, a gente terminava o dia e ia preparar o dia de amanhã. Então era um trabalho muito intenso, era um trabalho muito desgastante.

A nova organização escolar - caracterizada pela retirada das paredes e das aulas expositivas, e pelo deslocamento do papel do professor, que não ficava mais em sua sala de aula expondo conteúdo de sua disciplina em um ritmo padronizado - tornava necessário pensar em uma nova maneira de estruturar o currículo que fosse visível para a escola como um todo, o que não foi possível de ser realizado pelas professoras devido ao ritmo intenso de trabalho no qual elas se envolveram em 2004.

Cabe lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais definem princípios, diretrizes e objetivos comuns amplos para serem abordados em cada área, deixando as escolas autônomas para decidirem como isso será organizado e trabalhado com os estudantes ao longo dos anos. No entanto, o que ocorre corriqueiramente em muitas escolas é a falta de clareza ou mesmo a ausência de um currículo estruturado para toda a escola. A organização por turmas e salas permite que cada professor, além de escolher o livro didático para sua disciplina, defina isoladamente quais conteúdos julga pertinentes de serem dados naquela série e turma nas quais ele ministra suas aulas. Por vezes, ocorre de professores de um ano procurarem professores de outros anos para saber até onde avançar no livro didático ou a partir de onde começar, mas isso depende da iniciativa dos professores, o que é diferente de um currículo acordado pela escola, que explicita como será a organização do conteúdo das disciplinas ao longo do Ensino Fundamental e preveja possíveis articulações entre elas (PAIER, 2009).

Assim, buscando contrariar essa situação de fragmentação e definir um currículo claro para todos, o assessor Roberto assume a tarefa de elaborar os Roteiros, tornando possível trabalhar os conteúdos a partir da nova organização escolar.

Roberto elaborou os Roteiros por meio de um uso específico dos livros didáticos, os quais foram esmiuçados em seus conteúdos e reagrupados por temas transversais (por

exemplo: Paisagens Urbanas; Água; Escola). Esses temas deram nome a cada um dos Roteiros, listados para cada ano do Ensino Fundamental. Eles são compostos por uma lista de objetivos, aos quais corresponde uma lista de atividades que indicam a página do livro didático que o aluno deve procurar para realizar a tarefa proposta.

Para compreender como é o Roteiro, como esse material se articula a partir de tarefas e inclui diversas disciplinas, cabe reproduzir parte de um deles.

Quadro 2- Exemplo de Parte de um Roteiro Temático de Pesquisa

Roteiro: Escola (2º ano), 2013			
Objetivo Geral: Identificar a Função e a História da Escola, seus Espaços e Trajetos.			
Objetivos	Atividades	Fonte de Pesquisa	Avaliação
Conversar sobre a escola, identificando seus espaços, atividades e funções	Roda de conversa sobre a leitura das imagens e registro	PORT. 2 P. 24 e 25	
	Ler o texto “A Escola do Marcelo”, conversar sobre as idéias que aparecem e registrar as idéias do grupo.	PORT. 2 P. 26 e 27, EX. A, B, e C P.28 e 29 EX. 1 e 2	
Compreender a função da Escola	Fazer uma roda de leitura compartilhada do texto “A Escola” e registrar os comentários do grupo.	GEO. 2 P. 50 e 51	
	Fazer os exercícios	GEO 2 P. 51	
Compreender a Escola do Passado	Ler o texto “A escola no passado”. Fazer exercícios.	HIST. 2 P. 58 e 59. EX 1 a 3	

Fonte: disponível no site da escola³⁸, acesso em 20/06/2013.

38 Por questões de sigilo da pesquisa, o site não pode ser mencionado. Nele, estão disponíveis para acesso os roteiros de todos os anos: “os roteiros, elaborados pela equipe pedagógica [da escola], levam em conta todo o conteúdo recomendado pelo MEC que as crianças deverão aprender durante o seu ano letivo. Eles são feitos a partir dos livros distribuídos pela rede pública, mas não têm divisão por matérias - e sim por temas. Assim, um mesmo roteiro pode exigir que a criança busque respostas no livro de português, geografia e história”. Trata-se dos novos roteiros que foram elaborados pela escola, pois à medida que foi havendo mudanças nos

Por enquanto cabe notar que os objetivos correspondem a tarefas bem delimitadas que indicam inclusive a página e o livro da disciplina ao qual se deve recorrer. Discutiremos mais adiante o caráter tarefeiro deste trabalho e as dificuldades em desenvolver um processo de pesquisa como pretendido pelo Projeto Político Pedagógico. Apesar disso, a ideia é que os roteiros tenham a função de desenvolver habilidades de pesquisa despertando nos alunos a vontade de buscar aprofundamento nos temas a partir de outras fontes e atividades.

Nesse sentido, os roteiros não podem ser a única base de aprendizado para os alunos. Além deles, as oficinas há tempos desempenham um importante papel na estrutura curricular da escola, como, por exemplo, as oficinas que ocorriam em 2004, de “artes, música, capoeira, informática, educação ambiental, sala de leitura, jogos cooperativos e circo”, ministradas por profissionais não vinculados à rede; e a exemplo das oficinas de “leitura e escrita” e de “matemática”, que já ocorriam em 2005 envolvendo os professores que também atuavam no salão (PAIER, 2009, p. 41). Em 2012, além destas últimas, eram ministradas como parte do horário de aula as Oficinas de Danças Brasileiras, de Cultura Corporal, e de Brinquedos e Brincadeiras, as quais ocorrem em espaços para além do salão³⁹.

Além disso, várias outras práticas compõem o fazer pedagógico da Antônio Prado. Caracterizam a dinâmica agitada dessa escola festas, eventos, passeios, projetos, atividades, que podem ser mais fixos ou eventuais; podem ocorrer durante o horário de aula dos alunos, no seu contraturno, à noite, ou nos finais de semana; e contar como dia letivo ou não. O Projeto apoia essas realizações com base na crença de que “o conhecimento se dá em todo lugar” (Diário de Campo, 22/11/2011).

Tais práticas, de “intencionalidade pedagógica”, podem ser divididas de acordo com o quadro abaixo, no qual são citados alguns exemplos sem preocupação em se ater a alguma época específica.

livros didáticos no decorrer dos anos, os professores se apropriaram da produção dos roteiros, substituindo os elaborados por Roberto.

³⁹ Na estrutura física da escola, coexistem com os salões algumas salas de aula, utilizadas para algumas oficinas e intervenções específicas.

Quadro 3- Festas, Eventos, Visitas, Passeios Pedagógicos, Atividades, Projetos

Tipos de Práticas	Exemplos de Atividades
Eventos/festas	Folguedos Populares, Carnaval da Antônio Prado, Festa Junina, Auto de Natal, Festa da Cultura, Festa dos Povos Originários, Festivais de Esportes, Acantonamento, Festival de Música
Visitas culturais	Museus, Exposições, Teatros
“Passeios pedagógicos”	Passeio em Praças e Parques, Estudos do Meio ⁴⁰ com objetivo de “integração, estudos específicos, e valorização da autonomia dos estudantes” (Manual de Sobrevivência dos Pais, 2012).
“Atividades extracurriculares gratuitas”	Vigilantes da Natureza, Capoeira, Cursinho de Línguas Estrangeiras, Cursinho Preparatório para Escola Técnica, Oficinas de Confecção de Cartazes, de Teatro, de Cinema, Grafite, Yoga etc.
Projetos em parceria com institutos e universidades	Projeto “A Percepção da Vida” (Instituto Romã) Projeto “Vivendo USP” (USP)

Fonte: Dados da pesquisadora.

Ajudam a compor esse cenário a constante movimentação e o uso de diferentes espaços vivenciado por alunos e educadores, os quais se deslocam constantemente entre os diferentes ambientes da escola, do salão para as salas das oficinas, das salas e salões para o pátio, para as quadras, para a biblioteca ou para algum outro espaço reservado a estudos

⁴⁰ Até 2011, a escola realizava estudos do meio com alunos de anos específicos. Um exemplo de viagem foi a cidade de Santos. Em 2011, pela primeira vez a escola ofereceu uma viagem para todos os anos dos dois ciclos (excluindo o 1º ano), para a Fazenda Monjolinho, em São Pedro.

dirigidos, como a oca Opy Guarani⁴¹, e destes para fora da escola, para museus, teatros, parques, universidade, e mesmo outras cidades.

Dessa forma, em sua rotina diária e semanal os alunos não ficam todos ao mesmo tempo no salão fazendo roteiros. Para o trabalho com os roteiros no salão, eles agrupam-se em grupos de cinco - chamados por Campolina (2012, p.133) de “grupos mínimos de trabalho” - e constantemente reagrupam-se em outros grupos maiores quando precisam sair do salão para realizar outras atividades (esses grupos são nomeados pela escola, como por exemplo o grupo “Jabuticaba A”) ou mesmo quando permanecem no salão para compor os grupos das tutorias (como será explicado). Assim, é comum ver o salão com alguns agrupamentos de alunos, enquanto outros estão ocupando outros espaços e realizando outras atividades, de forma que o deslocamento pelos espaços e o rearranjo dos grupos é constante. Além disso, o fato de a escola estar sempre aberta para projetos e intervenções bem como para propostas de vivências fora de seu ambiente, faz com que exista certa “cultura do imprevisto”, de forma que os horários são bastante flexíveis e mudam com grande rapidez. A professora Bianca sinaliza que essa “forma muito peculiar e livre” pela qual a escola lida com o tempo e o espaço é bastante interessante e ao mesmo tempo um grande desafio.

Não tem mais grade pra esse negócio aqui! [...] Então não tem mais o menino ficar no mesmo lugar, na mesma hora, no mesmo... Não tem! Então assim...o espaço é muito visível, porque você vê aqui criança andando pra tudo quanto é lugar, e muda de aula, e muda de sala, e veste fantasia, e vai pra lá, então o espaço é muito visível, e tem aula na Opy, e tem aula na quadra, e tem aula no pátio, e tem aula na cozinha. Mas o tempo também. Porque agora são cinquenta crianças juntas durante uma hora e meia, agora é o dia inteiro (a tutoria é o dia inteiro de aula, né), e agora nós vamos passar três dias numa fazenda [...], e “nossa, puxa vida, hoje eles perceberam que querem estudar mais as cobras, então vamos amanhã no Butantã?” E vamos! Tudo bem! “Não, mas amanhã é dia de tal coisa!”, mas tudo bem... semana que vem tem mais. Então isso, a busca do conhecimento, da aprendizagem, vai quebrando toda essa história de tempo e espaço muito fixos que as escolas ditas tradicionais ainda se agarram com unhas e dentes. Era a minha agonia quando eu cheguei, porque eu também tinha esse agarramento, mas aí eu comecei a perceber

41 A Oca Opy Guarani foi inaugurada em 2006, construída por índios guarani, que todo ano retornam à escola na famosa Festa da Cultura para promover a restauração da Oca – um trabalho orientado pelos índios, mas no qual se envolvem professores, alunos e comunidade. A construção e manutenção deste espaço é o grande emblema da valorização da cultura brasileira na Antônio Prado.

que não, na verdade a gente tá em busca da aprendizagem e do conhecimento, né, o tempo e espaço que vão se adequar a isso.

Para exemplificar a diversidade de momentos de formação dos alunos, reproduzimos um quadro de PAIER (2009, p. 42) que traz o horário de um grupo de alunos em 2007. Posteriormente, traremos um exemplo de horário mais atual, de 2012.

Quadro 4- Horário de um Grupo de 4º ano do Ensino Fundamental em 2007

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13h-14h	Salão	Artes	Tutoria	Matemática	Salão
14h-15h	Cultura Corporal	Música	Tutoria	Informática	Salão
15h-15:30h	Recreio				
15:30h-16:30h	Educação Física	Salão	Tutoria	Matemática	Salão
16:30h-17:30h	Salão	Leitura-Escrita	Tutoria	Capoeira	Leitura-Escrita
17:30h-18h	Roda de Conversa e Plano de Estudo				

Fonte: PAIER (2009, p.42)

Quadro 5- Horário do Grupo Jaboticaba A (estudantes de 3º e 5º anos) em 2012

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
07h-08h	Salão	Tutoria	Ed. Física	Salão	Salão
08h-09h	Matemática	Tutoria	Inglês	Matemática	Cultura-Corporal
09h-10h	Salão	Tutoria	Leitura e Escrita	Salão	Salão
10h-10:30h	Recreio				
10:30h-11h	Roda de Conversa				
11h-12h	Danças Brasileiras	Tutoria	Artes	Brincadeiras	Leitura e Escrita

Fonte: Fornecido pela Coordenadora Pedagógica.

Em meio a essa dinâmica agitada, os Roteiros Temáticos de Pesquisa são um dentre os vários “dispositivos” de aprendizagem disponíveis aos alunos, porém ocupam um lugar central à medida que organizam a aquisição dos conteúdos e saberes previstos para o Ensino Fundamental. Cada ano os alunos recebem um caderno contendo os roteiros previstos para serem cumpridos naquele ano; contudo, esse cumprimento não condiciona de

forma rígida a passagem do aluno para o ano seguinte, havendo outros critérios de avaliação utilizados pelos professores, o que é condizente com a visada formação ampla para além dos roteiros⁴². Além disso, a escola procura abolir de sua cultura o termo “reprovação”, de forma que mesmo o aluno do último ano do ciclo II, por exemplo, que não consiga cumprir os roteiros previstos, não permanecerá mais tempo na escola para ver de novo tudo que já viu. Se for o caso, sempre considerando a avaliação minuciosa a respeito de cada percurso individual, ele passará um tempo extra para continuar a realizar os roteiros que não deu conta de realizar no ano anterior.

Os roteiros visam cumprir um papel fundamental ao permitir aos estudantes desenvolver seus estudos conforme seu ritmo próprio e de forma mais autônoma, recorrendo aos professores disponíveis no salão apenas nos momentos que necessitem de orientação. Com intenção de se criar um ambiente de cooperação e ajuda mútua entre os alunos, eles são estimulados a recorrer primeiramente aos colegas de seu “grupo mínimo de trabalho” para satisfazer suas dúvidas, e só depois ao professor.

Em reunião do Conselho de Escola de setembro de 2005, “os professores presentes afirmam que com os roteiros o trabalho fica mais organizado e respeita o ritmo de cada aluno. [...] A criança tem se relacionado de outro modo com o livro didático e consegue perceber melhor sua própria evolução”. Referindo-se aos roteiros, Juliana salienta a importância do seu papel para a construção da autonomia:

Se é oferecido pra eles [estudantes] um material de qualidade que permita com que eles aprendam com esse material, a intervenção passa a ser muito maior dele nessa construção do conhecimento do que dos educadores, os educadores passam a ser de fato mediadores desse processo de aprendizagem, então acho que isso que dá esse rumo novo de possibilidade de construir essa autonomia.

Ela também sublinha a importância do salão, espaço prioritário para realização dos roteiros:

O salão é o lugar onde acontece a docência compartilhada, é o lugar onde acontece o trabalho em grupo, é o lugar onde o estudante pode fazer seu trabalho pessoal com seu roteiro de pesquisa e necessitando da intervenção de um educador que ele pode chamar, então é o lugar da construção da autonomia. Então o salão precisa existir pra que exista a autonomia, a construção da autonomia.

⁴² Essas questões a respeito dos processos avaliativos e da formação ampla serão melhor analisadas adiante.

Somado aos roteiros, a criação das tutorias em 2005 veio a compor as práticas pilares do novo Projeto Político Pedagógico, com intenção de fortalecer os recursos para concretizar o princípio do desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Juliana expõe como surgiu a necessidade para sua criação:

Aqui a gente não tem a nossa classe, a gente tem todo o salão de pesquisa, todos são nossos alunos, todos são de nossa responsabilidade, então você se responsabiliza por todos. Mas se responsabilizar por todos e todo mundo se responsabilizar, parece que não cria o vínculo, né, aí fica distante, todo mundo cuida de tudo. Então a tutoria é o lugar desse cuidado de um grupo. Bom, eu vou estabelecer vínculo com esse estudante, é através desse vínculo que a gente vai cuidar dessa construção da autonomia, como que você está trabalhando, qual é a dificuldade que você tem, o que você precisa pra avançar, ou apontar pra ele, “olha, você está indo muito bem e esse caminho que você está fazendo, está percorrendo é um bom caminho, é um jeito bom que você aprendeu pra ir construindo o seu conhecimento”, então de alguma forma o olhar do tutor pra esse estudante, pra esse grupo que é menor e que está sob responsabilidade dele, também é muito importante nessa construção de autonomia.

A tutoria é um grupo que varia entre 15 a 21 estudantes, cuja formação é feita pelos professores responsáveis - denominados “tutores” - segundo critérios de afinidade destes com os alunos, procurando compor grupos heterogêneos quanto a gênero, idade e formas de apropriação do conhecimento. O encontro dos alunos de uma tutoria ocorre uma vez por semana durante todo o período, e tem o objetivo de proporcionar um olhar mais atento dos professores em relação a cada aluno, auxiliando-os no “desenvolvimento das tarefas, no percurso do aprendizado, na tomada de consciência de suas dificuldades e facilidades, na adaptação à rotina, no relacionamento com os colegas e adultos da escola, na adequação das posturas diante das normas de convivência” (PAIER, 2009, p. 80). Segundo Bianca, “cada tutor fica responsável por toda a vida escolar desse aluno: então é o relacionamento com a família, é um vínculo afetivo, são as lições, obviamente, os estudos, os passeios e a disciplina”.

A tutoria, assim, veio a oferecer a primeira resposta para a questão da avaliação da aprendizagem dos estudantes. Somente mais tarde, quando o Projeto já estava implementado em todas as séries, os atores da escola começaram a formular outras maneiras e instrumentos de avaliação, como veremos no próximo capítulo.

Além do olhar atento a cada estudante individualmente, as tutorias proporcionam um espaço para organização coletiva do trabalho escolar, à medida que o professor tutor também estipula metas para todos os alunos de sua tutoria, como a preparação de alguma atividade ou apresentação para a Festa da Cultura. A organização dos “passeios pedagógicos” também é feita por tutoria assim como a atribuição de algumas responsabilidades, sendo comum frases como “a tutoria de Fulana está responsável pela barraca da argola [na Festa Junina]”, “na Festa da Cultura desse ano, as tutorias das professoras Paula e Bianca montaram uma árvore dos desejos e fizeram uma oficina de *tsurus*” (Jornal da Escola, dez/2010), “a tutoria de Ciclana realizou uma visita à exposição tal”.

Além disso, as tutorias são espaços para organização também dos pais dos alunos pertencentes àquela tutoria. Duas vezes por semestre as famílias se reúnem com o tutor em um espaço coletivo no qual primeiramente o tutor apresenta a todos sobre o andamento geral da tutoria, e finaliza entregando a cada pai um relatório individual sobre seu filho. Estes momentos oferecem oportunidade de interação entre esses pais, e permite que eles satisfaçam suas dúvidas sobre o aprendizado do filho, além de constituir, por vezes, palco para troca de percepções sobre o Projeto da escola.

De tudo que foi exposto, fica claro que a autonomia é o princípio central perseguido pelo Projeto Antônio Prado, permeando os diferentes atores e os âmbitos moral e intelectual, pois se refere à tomada de consciência dos alunos sobre seu aprendizado, à construção de relações de solidariedade, confiança e responsabilidade entre todos, bem como à busca, por parte dos professores, em se envolver em uma experiência contínua de aprendizado de novas áreas do conhecimento e novas maneiras de educar. Como exposto no Projeto Político Pedagógico (2008, p. 05), seu objetivo é “fazer ascender todos - alunos, educadores, pais e comunidade - a graus cada vez mais elevados de elaboração cultural e a níveis cada vez mais elevados de autonomia moral e intelectual, num ambiente de respeito e solidariedade”.

As percepções da educadora Paula e da mãe Sofia corroboram a importância conferida pelo documento à construção da autonomia.

Autonomia com relação ao conhecimento, então tanto pro estudante quanto pro educador, de poder buscar o próprio conhecimento, ir atrás da informação, ter esse desprendimento de pesquisar, de ir atrás. Então uma

autonomia intelectual, nesse sentido de pesquisa, de buscar conhecimento. E nas relações também, porque é um investimento grande que a gente tem de que as pessoas possam se responsabilizar pelo que fazem, conversar sobre o que fazem, sobre seus problemas. Essa autonomia mesmo de saber lidar com situações difíceis e conflituosas e aprender a lidar com elas de um jeito a se responsabilizar e perceber a possibilidade de mudança (Paula).

Essa coisa da autonomia, quer dizer, a criança ir atrás do conhecimento por si, ir trilhando seu caminho, eu acho uma coisa interessantíssima, importantíssima, e eu vejo isso acontecer realmente na prática, quando meu filho me faz perguntas de coisas que ele relacionou sozinho, ele relacionou sozinho que não são de uma matéria, são coisas que vão se ligando, então isso do caminho da criança, do respeito à individualidade, do caminho de cada aluno de aprender, isso eu considero super importante (Sofia).

Todas as transformações realizadas até então foram formalizadas em um Projeto Político Pedagógico oficial em agosto de 2005, que explicitava quais eram os nortes do caminho que se pretendia construir. Na mesma época, a escola debruçou-se sobre a elaboração de seu Regulamento Interno criando novas instâncias de decisão (Conselho Pedagógico, Assembleia de Pais, Assembleia de Alunos) com intuito de fortalecer o sentido coletivo e a participação, a qual desponta como mais um princípio caro que o Projeto busca firmar apesar das dificuldades e contradições, como veremos mais adiante.

Desde a formalização do Projeto em 2005, sua redação permaneceu praticamente inalterada até hoje⁴³, o que é emblemático de como aqueles pilares mantêm-se de alguma forma. Isso significa que nesse tempo o Projeto passou por modificações compatíveis com esses pilares, por meio de um movimento incessante de avaliação que permitiu a realização de ajustes e introdução de novos “dispositivos” conforme necessidades foram sendo percebidas e discutidas entre a equipe.

43 Todos os trechos citados do Projeto Político Pedagógico são da versão encaminhada ao Conselho Municipal de Educação em 2008, por solicitação deste. Este documento está dividido em: 1. O Projeto Político Pedagógico. Concepção. 2. Condições de Implementação do Projeto. 3. Resultados do Projeto, alcançados até o presente. A primeira parte corresponde ao Projeto de 2005. A versão de 2008 não apresenta mudanças substanciais em relação à de 2005. O conteúdo do Projeto permanece inalterado; muda apenas, e de maneira sutil, a maneira de escrever. Já as duas outras partes do documento de 2008 trazem informações novas, não incluídas no Projeto de 2005.

CAPÍTULO IV

FATORES QUE INFLUENCIAM A QUALIFICAÇÃO DA ESCOLA

Neste capítulo discutiremos os movimentos e contradições do processo de implementação do novo Projeto Político Pedagógico, no qual os pilares da proposta inicial não foram apenas “implementados” como faria supor uma “abordagem linear” (MAINARDES, 2006), mas têm sido constantemente interpretados, ressignificados pelos atores, apropriados de diferentes formas, deliberadamente rejeitados, selecionados ou mal-entendidos por alguns, aplicados apenas na superfície das práticas sem alteração nas crenças por outros. Enfim, buscaremos trazer para a análise da implementação de um Projeto Político Pedagógico no âmbito da escola, o referencial de implementação de política que utilizamos no capítulo I, segundo o qual os atores da escola exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação da “realidade objetiva” (FULLAN, 2009a) dos programas, políticas, projetos, sejam eles externa ou internamente definidos.

Mostraremos que apesar desse movimento de múltiplas apropriações, interpretações, rejeições, tem predominado a força dos que apoiam a manutenção dos pilares e buscam encetar reflexões e ações no sentido de aprimorá-los. Permeando esse embate de forças, emergem as temáticas da “avaliação” e da “participação” e suas contradições, como abordaremos a seguir. Posteriormente, a temática da “busca por recursos” ajuda a compor o entendimento dos fatores que influenciam o processo de qualificação da Antônio Prado.

4.1. A Avaliação Contínua e o Movimento de Mudança/Manutenção dos Pilares

A temática da avaliação nos auxiliou a compreender a dinâmica de constante produção do Projeto Político Pedagógico e as contradições a ela associadas. À medida que o coletivo participante⁴⁴ das reuniões percebia as novas necessidades decorrentes da implementação do Projeto na prática, novos “dispositivos” pedagógicos foram introduzidos, o que sinaliza para um envolvimento desses atores em um processo de avaliação constante, caracterizado pela reflexão crítica sobre a prática e pela busca de

44 Este coletivo é composto pela diretora, por pais e educadores. Em relação ao total desses atores, pode-se dizer que não é a maioria que participa das reuniões.

soluções, por meio de um comprometimento com a melhoria da organização escolar e do aprendizado - em sentido amplo - dos alunos. Veremos que esta dinâmica posiciona os atores escolares como sujeitos capazes de pensar e atuar sobre a realidade que os circunda; no entanto, discutiremos que essa atuação não se deu de forma homogênea e isenta de conflitos.

Em nossas análises, emergiu como fator essencial para a dinâmica de mudança da escola a constante avaliação do Projeto - a qual se manteve, tal como a avaliação inicial, caracterizada como um processo para além da crítica e do questionamento, mas principalmente como um processo propositivo visando efetivar as soluções discutidas. A avaliação recai sobre diversos temas, cabendo agora pontuar alguns (os quais serão aprofundados mais adiante) que foram discutidos com frequência ao longo dos anos e nas diversas instâncias:

- Salão: discute-se como tornar o ambiente do salão mais agradável e voltado aos estudos, fomentando em alunos e professores uma postura de comprometimento - ex. pontualidade, frequência etc. (Ata do Conselho de Escola, dez/2007); discute-se como coordenar o trabalho dos professores neste espaço (ex. como se organizam para corrigir as atividades dos alunos e para atender suas dúvidas) (Diário de Campo, 24/07/2012);
- Roteiros: os professores discutem como elaborar os novos roteiros (os quais devem acompanhar as mudanças de livro didático): como elaborá-los em uma “perspectiva mais plural e mais ampla” (II Seminário de Avaliação, que consta em Projeto Político Pedagógico, 2008) e de forma que satisfaça melhor o objetivo da pesquisa (Diário de Campo, 24/07/2012); discute-se a relação entre a quantidade de roteiros e a qualidade de aprendizado dos estudantes (ex. qual a relação entre cumprimento dos roteiros e aquisição da competência leitora?) bem como a possibilidade em se cumprir a quantidade de roteiros prevista para cada série⁴⁵ (Ata do Conselho de Escola, dez/2007);

45 Consta no site da escola os roteiros de 2013 divididos por ano: no 2º ano, estão previstos 8 roteiros; no 3º ano, estão previstos 13 roteiros; no 4º ano- 14 roteiros; 5º ano- 15 roteiros; 6º ano- 16 roteiros; 7º ano- 16 roteiros; 8º ano- 15 roteiros. Lembrando que esta relação é do ano de 2013. Os roteiros e sua quantidade mudam ao longo dos anos, sendo que aqueles inicialmente elaborados pelo assessor Roberto foram sendo

- Papel do professor na construção da autonomia dos alunos: ata do Conselho de Escola de dez/2008 documenta início das reflexões sobre a necessidade de haver momentos de aprendizagem mais coletivos e dirigidos pelos professores. Surge a proposta do eixo temático;
- Mecanismos de avaliação da aprendizagem dos alunos: II Seminário de Avaliação ocorrido em 2006 (Projeto Político Pedagógico, 2008) documenta a ebulição da reflexão sobre como formular os critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos sem recorrer às tradicionais “provas”. Ata do Conselho de Escola de jun/2007 mostra retorno a essas questões. A partir de então, instauram-se instrumentos de avaliação que se pretendem condizentes com os pilares do Projeto;
- Condução dos casos disciplinares: atas do Conselho de Escola de jun/2007 e ago/2008 trazem discussão sobre como proceder de forma condizente com o desenvolvimento de uma “cultura de paz”. As discussões e encaminhamentos do Grupo de Mediação de Conflitos instaurado em 2011 na escola também é emblema desta questão.
- Avaliações externas: as notas são internamente consumidas pelos atores, que discutem os possíveis motivos que levaram a escola a obtê-las (ata do Conselho de Escola de fev/2008), e problematizam em que medida essas notas conseguem captar o tipo de qualidade que a escola pretende desenvolver (ex. entrevista com mãe Sofia); também discutem que tipo de qualidade e de formação pretendem e como proceder para concretizá-lo (Diário de Campo, 22/11/2011).
- Condições objetivas de trabalho e de funcionamento da escola: discutem-se as necessidades da escola e elaboram-se cartas de reivindicação para órgãos competentes (ex. Proposta de Gestão Democrática, 2006; reivindicação por mais funcionários, como consta em Diário de Campo, 25/10/2011).
- Avaliação de festas e eventos, como “Avaliação da Festa Junina”, “Avaliação da Festa da Cultura”, “Avaliação da Viagem de Estudo do Meio”, discutindo suas dificuldades e êxitos e em que medida conseguiram cumprir os objetivos do Projeto. Também avaliam se as instâncias deliberativas (ex. Conselho de Escola, Assembleia

substituídos conforme os professores elaboraram novos roteiros condizentes com a mudança dos livros didáticos.

de Pais) cumpriram a função a que se propuseram: qual é sua função, como foi sua atuação ano passado, como querem que atue no ano seguinte, como proceder para atrair a participação de mais professores e pais (Diário de Campo, 07/12/2011).

Tais discussões manifestam-se em diversas instâncias. No decorrer dos anos, foram documentados três momentos pontualmente reservados para avaliação do Projeto Político Pedagógico: dois Seminários de Avaliação (o primeiro ocorreu em agosto de 2005, quando o Projeto ainda não abrangia a totalidade dos alunos, e o segundo realizou-se em novembro de 2006, ambos com a participação dos diversos segmentos da escola e de intelectuais convidados)⁴⁶; e duas reuniões extraordinárias do Conselho de Escola (dezembro de 2007 e fevereiro de 2008) nas quais se realizou um terceiro processo esquematizado de avaliação. Para além destes momentos pontuais, a dinâmica de discussão e aprimoramento do Projeto perpassa o cotidiano da escola, seja nas reuniões de Assembleia de Pais, Conselho de Escola, Horário Coletivo de Professores, seja em conversas mais informais “de corredor”, como relata a professora Lara:

Todo dia que a gente ta sentando pra jantar a gente começa, “ah, mas isso ta uma droga, não sei o que, se a gente fizesse de tal jeito, seria bem melhor, porque daí, tal...”, todo o tempo. A mente das pessoas está fervilhando o tempo todo e informalmente está todo mundo trocando essas coisinhas. E o que eu sinto é que assim, isso vai num crescente até que isso toma uma forma, essas conversinhas acabam tomando uma forma e acabam virando uma proposta mais concreta.

Vale pontuar que apesar da importância dessas trocas cotidianas que ocorrem nos diversos espaços, ressaltaremos que não se pode prescindir das reuniões institucionalizadas direcionadas à sistematização dos processos de negociação coletiva da qualidade.

A análise sobre os temas recorrentes de discussão e sobre os encaminhamentos que lhes são dados pelo coletivo atuante permitiu-nos compreender que os temas que repercutem em mudanças e geram novos “dispositivos” são aqueles que se compatibilizam com os pilares do Projeto Político Pedagógico.

A esse respeito, desenvolveremos nossa análise com base na percepção de que o processo de avaliação da escola condensa dois níveis de discussão: a) um que se refere ao

46 Ambos os Seminários constam em Projeto Político Pedagógico, 2008.

questionamento dos pilares do Projeto Político Pedagógico; b) outro que se refere ao aprimoramento e à concretização desses pilares.

A) Há pessoas de todos os segmentos que questionam as práticas e princípios pilares do Projeto Antônio Prado. No entanto, existe um coletivo⁴⁷ defensor do Projeto, bem organizado e munido de argumentos, representado pela diretora e por alguns educadores e pais, que se mostra frequentemente pronto a rebater os questionamentos deste nível, à medida que os interpreta como um movimento de “retorno às paredes entre as salas de aula”, ou seja, de desestruturação dos pilares do Projeto. Assim, o balanço final dessas discussões pende para o lado da reafirmação e manutenção desses pilares, não para o sentido de repensá-los.

Vale ressaltar que as pessoas podem se posicionar diferentemente em relação às diversas facetas do Projeto, ou mesmo em relação a uma faceta podem apresentar opiniões divergentes em cada momento histórico. Ainda assim, podemos perceber a existência de um coletivo que se identifica quanto ao apoio aos pilares, mesmo que possuam divergências pontuais relativas à melhor maneira de concretizá-los.

Também será analisado que os questionamentos desse nível encerram-se no debate que opõe a defesa do desenvolvimento da autonomia e da “auto-regulação” de um lado, e do controle, direcionamento e punição de outro. De alguma forma, as discussões desse nível de questionamento dos pilares possuem essa contradição essencial como pano de fundo.

B) Por outro lado, há questionamentos relacionados ao nível que busca aprimorar e concretizar os pilares, e nesse sentido costumam reverter em propostas e sugestões de novas ações e “dispositivos” de aprendizagem.

Abordaremos a seguir as discussões relativas aos dois níveis, buscando iluminar a dialética da dinâmica de mudança/manutenção do Projeto Antônio Prado e as contradições presentes no processo de construção coletiva.

47 Em relação ao total de pais, são poucos os que compõem esse coletivo. Em relação ao total dos educadores, a quantidade dos que fazem parte deste coletivo é expressiva, mas parece que não chega a ser a maioria.

4.1.1 Explicitando os Conflitos de Opinião

No que se refere ao nível de questionamento dos pilares do Projeto, foram recorrentes as discussões relativas ao tipo de qualidade de ensino oferecido pela escola; à questão da avaliação do aprendizado dos estudantes; e às questões de violência e indisciplina.

4.1.1.1 Tipo de Qualidade de Ensino

Nas várias reuniões da escola, os pais manifestam sua preocupação com o tipo de qualidade ofertada aos filhos. Observou-se que muitos pais defendem uma qualidade mais “conteudista”, questionam se a escola, com seus métodos diferentes, está dando conta de passar adequadamente os conteúdos disciplinares previstos pela legislação, e consideram a apropriação desses conteúdos como ferramenta prioritária para a preparação dos filhos para o “mundo lá fora”, no qual se incluem o mercado de trabalho, escolas futuras de Ensino Médio - em geral acostumadas com outros métodos mais “tradicionais”, como aulas expositivas e provas - bem como os exames vestibulares para ingresso em cursos técnicos e universidades.

Em geral, os pais que possuem essa visão defendem que a escola exija dos alunos o cumprimento de todos os roteiros como critério de aprovação, com base no argumento de que eles representam o conteúdo previsto para o Ensino Fundamental. Assim, esses pais focam nos roteiros devido à preocupação de que seus filhos aprendam a maior quantidade de conhecimentos possível, considerando muitas vezes apenas os conteúdos disciplinares como conhecimento, e desconsiderando ou conferindo menor importância a outras aprendizagens relacionadas a posturas, valores, expressão corporal etc.

Na contrapartida, existe um coletivo organizado de pais e educadores que defende uma qualidade voltada para o desenvolvimento de valores e atitudes, o que não deixaria de lado a preocupação com o conteúdo e com a preparação para o “mundo lá fora”. Desenvolver valores e atitudes é visto, inclusive, como condição essencial para que as crianças aprendam os conteúdos, construindo uma “relação mais amigável com o conhecimento”; saibam se sair bem em outros ambientes de ensino; e desenvolvam sua capacidade de enfrentar os desafios impostos pela vida. Nesse sentido, ao invés de serem um fim em si mesmo, os roteiros deveriam assumir a função de disparar processos de

pesquisa, integrando as diversas oportunidades de aprendizado oferecidas pela escola e seu entorno; proporcionar momentos de interação e solidariedade entre os alunos; levá-los a adquirir gosto pelo conhecimento. Condizentes com isso, nos processos avaliativos dos estudantes, os professores costumam considerar um conjunto amplo de indicadores de aprendizado para além do cumprimento dos roteiros, bem como os diferentes aspectos a respeito do desenvolvimento global da criança.

Essa questão manifesta-se no constante debate sobre a relação entre a quantidade de roteiros e a qualidade do aprendizado dos estudantes. O segundo Seminário de Avaliação, realizado pela escola em novembro de 2006, já suscitava discussões sobre os roteiros, sobre como construí-los em uma “perspectiva mais plural e mais ampla” capaz de integrar as áreas do conhecimento, e sobre em que medida os alunos conseguiam completar todos os roteiros previstos para cada série. Nas reuniões extraordinárias do Conselho de Escola de dezembro de 2007 e fevereiro de 2008, os roteiros mais uma vez constituíram objeto de análise. Os professores trouxeram dados relativos à quantidade de roteiros cumpridos pelos alunos da primeira série, e à situação de alfabetização na qual as crianças se encontravam, e discutiu-se sobre a relação entre a finalização dos roteiros e a aquisição da competência leitora, sobre se o critério de aprovação deveria ser o cumprimento de “no mínimo dez roteiros” ou “a criança ter desenvolvido a competência leitora”. Mais recentemente, em 2012 observou-se em reunião dos professores tutores do 4º ano que eles procuram optar pela segunda alternativa, considerando que os roteiros não esgotam as possibilidades de aprendizagem.

Além dessa questão de ordem conceitual, professores ressaltam a impossibilidade prática em exigir que os alunos finalizem todos os roteiros, tendo em vista que a grande maioria dos alunos da escola não consegue dar conta dessa demanda devido a condições de vida desfavoráveis, como a ausência de auxílio da família para cumprir os roteiros em casa.

No entanto, apesar do discurso defensor das múltiplas possibilidades de aprendizagem e dos múltiplos aspectos da formação - que permeia o coletivo de pais e professores representantes da ideia do Projeto - Lara considera que na prática existe um foco exagerado na realização dos roteiros, o que estaria desviando a atenção dos outros objetivos propostos pelo Projeto. Ela relata uma situação recorrente que demonstra o lugar em que o roteiro se encontra:

Quando eu sento num grupo, no salão, e quero discutir um assunto, uma criança me faz uma pergunta sobre o roteiro, “professora, não entendi isso aqui”, e eu falo, “sabe o que é? Aqui ta falando de tal assunto, vamos conversar? Pessoal, olha, vamos conversar sobre esse assunto aqui”, e eles não querem! “Não, professora, não posso ficar conversando, tenho que fazer roteiro!”. Sabe, eles têm que cumprir tarefa! Eles não têm que aprender aqui, ninguém ta preocupado com conhecimento!

Ela continua:

Então quando eu digo que a gente tem que acabar com o roteiro, não é que o roteiro não exista, porque ninguém quer voltar a fazer cinquenta atividades por dia pro dia seguinte [referindo-se ao ano de 2004], a gente quer que tenha o roteiro, mas o roteiro não é o norte da escola, o norte da escola é o conhecimento, e conhecimento ele [aluno] tem através do roteiro, com intervenção do adulto, na oficina, na dança, na capoeira, em todos os lugares ele tem conhecimento.

Essa ideia defendida por Lara está presente no discurso de muitos atores; no entanto, algumas dificuldades se apresentam para que ela se concretize a contento. Primeiramente é preciso que os professores de fato incorporem essa ideia em suas práticas e no momento em que dialogam com os alunos, pois há relatos de casos de professores que intervêm nos grupos dispersos com um discurso semelhante a “vocês só serão aprovados se terminarem todos os roteiros”, o que mostra a dificuldade em se desprender da crença, bastante arraigada em nossa sociedade, nos motivadores externos de aprendizagem. Esse tipo de fala coloca os roteiros numa posição crucial, como condição da aprovação, contribuindo para levar os alunos a desvalorizarem outros meios de aquisição de conhecimento, como exemplifica Lara: “daí ninguém respeita professor de oficina, aí vai lá fora ter aula de dança e fica pendurado na árvore, ninguém faz nada que o cara manda, porque ‘o cara não é nada aqui’”.

Além disso, muitos professores opinam que a forma como os roteiros estão estruturados contribui para que o conhecimento seja visto de forma tarefaira, e para que o objetivo de pesquisa previsto pelo Projeto não seja efetivamente realizado. Como já exposto, os roteiros apresentam objetivos a serem cumpridos na forma de tarefas, indicando a página do livro e a pergunta a ser respondida. Nesse sentido, seriam roteiros de estudo ao invés de roteiros de pesquisa, como aponta a professora Catarina:

Chamar “caderno de roteiro” de “caderno de pesquisa”, já acho furada. Existe um caderno de roteiro de estudos, e teria que ter outro caderno de

pesquisa. Porque o que ta impactando muito o 8º ano é quando eles têm que fazer um trabalho de pesquisa, eles não sabem nem por onde começar, porque só fizeram roteiro de estudos, que vai lá no livro, procura a resposta [...], isso não ta preparando ele pra fazer uma pesquisa.

Lara sinaliza para uma proposta de aprimoramento dos roteiros, que prepare o aluno para a realização de um real processo de pesquisa - para ela, pesquisa é “saiba sobre tal assunto, não é leia a página tal e responda a pergunta tal” - e ofereça uma alternativa para o dilema da quantidade *versus* qualidade.

Porque material é muito, é demais, nenhuma escola do mundo cumpre todo o livro de cabo a rabo, é conteúdo sem parar, a gente sempre fala como é que a gente enxuga, enxuga, e separa, e tira coisa e faz pouco roteiro, porque a quantidade de conteúdo é imensa, né... Então [a proposta] é fazer roteiros duplos, parte essencial e parte anexa, ele [o aluno] tem que fazer tudo da parte essencial, e ele escolhe o assunto que lhe interessa e faz aprofundamento.

A professora Lúcia concorda que “o nosso aluno ainda não tem a prática de pesquisa, então como a gente vai ajudar nosso aluno a pesquisar?”, e sugere um momento de aprendizado mais coletivo, o eixo temático⁴⁸, que trabalhe “a questão da pesquisa, o que é pesquisar, o que é ser pesquisador, porque em minha opinião o roteiro ainda não faz isso”.

Percebe-se que essas discussões se inserem em um nível que busca aprimorar o Projeto e suas diretrizes. Essas professoras não estão questionando a existência dos roteiros, nem a importância da pesquisa, mas refletem sobre como os roteiros podem ser mais bem elaborados para satisfazer o objetivo da pesquisa, da autonomia, e da formação mais ampla dos alunos.

No entanto, por trás disso existe uma discussão, que se refere ao nível do questionamento dos pilares, sobre o tipo de qualidade de ensino oferecido pela escola. À medida que os professores encontram dificuldades em aprimorar os roteiros⁴⁹ e retirá-los do lugar em que se encontram, bem como em mudar a cultura de motivação externa, torna-se mais difícil concretizar a concepção de qualidade pretendida pelo Projeto.

Ainda assim, deve-se ressaltar o esforço do coletivo de professores e pais em defender essa concepção que buscam constantemente aprimorar. Exemplo disso foi uma

48 A questão do eixo temático será exposta melhor adiante, no item 4.1.2.

49 Vale notar que os professores tem se apropriado dos roteiros já há alguns anos, por exemplo, quando em 2008 iniciam o processo de elaboração das fichas de finalização - como será explicado adiante - e quando houve mudança dos livros didáticos e gradualmente foram substituindo os roteiros elaborados por Roberto.

reunião ocorrida em 22/11/2011, cujo objetivo formal era mostrar aos pais as atividades que a escola havia realizado com os alunos do ciclo I. Os professores prepararam uma extensa apresentação em *power point*, que continha informações detalhadas sobre o Projeto da escola, além de uma densa exposição fazendo questão de ressaltar que “o Projeto Antônio Prado está bem ancorado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem do Município, e nos Princípios Constitucionais”. Também foram expostos detalhadamente os conteúdos e habilidades desenvolvidos por cada roteiro, divididos na apresentação pelas áreas do conhecimento.

Essa postura dos professores demonstrou um estado de autodefesa contra possíveis críticas de que a escola estaria desligada dos conteúdos previstos para o Ensino Fundamental, pois de fato essa é uma preocupação recorrente de muitos pais, como exemplificado pela fala de uma mãe presente na reunião:

Ok, entendi o “movimento curricular”, como cidadãos as crianças serão ótimas. Mas saindo da Antônio Prado, tem vestibular e escolas com outros moldes. O ensino médio tem outro ritmo. A Antônio Prado prepara os alunos para encarar o ensino médio? Tem o lado acadêmico, tem o lado da cidadania e tal, mas e aí? O objetivo é o vestibular. Quero tranquilidade para encarar o que espero do futuro da minha filha.

Os professores presentes respondiam bem munidos e coesos defendendo que o currículo da escola está em conformidade com o legalmente previsto, que “o Projeto não retira o conteúdo” e ainda inclui uma formação mais ampla, baseada nas artes, nos valores e atitudes, apesar das dificuldades que se colocam no caminho desse Projeto em permanente construção. Conferindo força às respostas dos educadores, alguns pais depunham na reunião:

Sinto confiança no trabalho de vocês, vocês se mostram confiantes. Eu testemunho as angústias de “será que meu filho ta adquirindo conteúdo?”. Sei que o Projeto aqui ta atrelado ao que existe de mais avançado, mas perfeito não vai ser, porque temos problemas na sociedade. No ensino tradicional, por que acontecem problemas? Por que professores não conseguem passar conteúdo? Porque o molde não permite que todos aprendam. Por isso é importante ensinar os alunos a buscarem sozinhos o seu conhecimento [...] Confio no caminho da Antônio Prado, dentro do que é possível fazer ta adequado.

Temos que lembrar que as próprias universidades estão mudando o vestibular, considerando grau de iniciativa [e outros valores].

O mundo ideal é a Antônio Prado ter ensino médio!

4.1.1.2 Avaliação do Aprendizado dos Alunos

Intrinsecamente relacionado à questão da qualidade acima discutida, outro assunto recorrente refere-se à avaliação do aprendizado dos alunos. Durante a implementação do Projeto, a escola buscou refletir, de forma condizente com seus princípios norteadores, sobre qual seria a melhor maneira de avaliar o que os alunos estavam aprendendo, para o que a tutoria ofereceu as primeiras respostas. A diretora afirma em ata do Conselho de junho de 2007 que “a escola tem se preocupado constantemente com a avaliação dos alunos” e que “a prova não avalia o que de fato o aluno sabe. Afirma que a escola tem buscado desenvolver nos alunos uma auto-regulação, despertá-los para suas responsabilidades”. A partir desse pilar norteador, conforme pais e professores avaliavam o Projeto foram introduzidas novas práticas com intuito de aprimorar o processo de avaliação dos estudantes.

Questionada sobre a avaliação do Projeto Político Pedagógico, a educadora Paula recordou-se prioritariamente da introdução dos instrumentos de avaliação de aprendizagem dos alunos:

A gente ia buscando construir ideias, colocar em prática ideias que podiam dar conta do que a gente sentia falta. Por exemplo, outra coisa, a criação dos planos de estudo, também foi uma coisa que a gente achou que seria interessante, um instrumento de planejamento do trabalho do estudante. Então era uma coisa que entrava no decorrer do processo. As fichas de finalização, também, foram instrumentos que foram criados no processo porque a gente sentia falta e os pais também pediam: “Como é que fecha? Termina o roteiro e aí, o que avalia? É o olhar da correção do educador, mas também tem algum instrumento?” [...] Então ah, vamos fazer uma ficha que finalize, o estudante faz o roteiro, depois ele faz a ficha pra ver se ele já deu conta do que o roteiro propõe, e se ele pode considerar esse roteiro como encerrado. Então a gente criou esse instrumento. E o caderno de portfólio que também foi um dispositivo que a gente implantou pensando em ser um instrumento que possibilita perceber o processo daquele estudante.

Assim, no decorrer do processo de avaliação do Projeto, criou-se o portfólio, que é um texto produzido pelo aluno ao final de cada roteiro elencando os pontos principais em relação ao que ele aprendeu daquele roteiro. Em 2008, sentiu-se necessidade de uma forma de avaliação mais dirigida, elaborada pelos professores, que estimulasse os alunos a refletirem sobre seu aprendizado a partir de questões e propostas problematizadoras

referentes aos assuntos de cada roteiro; introduziram-se, assim, as chamadas fichas de finalização. Criou-se também o plano de estudo, que seria um instrumento de planejamento no qual o aluno, orientado pelo tutor, se propõe a cumprir metas de estudo e de comportamento em um determinado prazo, e então avalia em que medida foi capaz de cumpri-las, quais foram as facilidades e dificuldades encontradas, como gerenciar melhor o tempo e os recursos de que necessita, o que o faz “sujeito de seu processo de aprendizado” e “consciente do próprio percurso” (PAIER, 2009). Além disso, os professores presentes no salão conferem o cumprimento de cada atividade componente dos roteiros através de um “visto” (como se visualizou no Quadro 2)

Todas essas atividades são acompanhadas de perto pelo professor-tutor, que, de posse de outras informações a respeito do progresso global dos alunos, elabora um relatório individual sobre cada aluno entregue aos pais nas reuniões de tutoria. Lembrando que como os alunos realizam os roteiros em seu próprio ritmo, não existe um momento padronizado em que aqueles instrumentos são aplicados.

Vale ressaltar que esses instrumentos de avaliação se pretendem alinhados com o pilar da formação da autonomia e da “auto-regulação”, sendo, portanto, introduzidos a partir de uma avaliação referente ao nível de como aprimorar os pilares do Projeto Político Pedagógico.

Contudo, as dúvidas relativas a esses instrumentos há muito tempo emergem entre os pais, como consta em ata do Conselho de Escola de junho/2007: “uma mãe coloca que é difícil compreender essa nova maneira de a escola avaliar porque foi formada pela escola tradicional”. Em reunião de 22/11/2011, um pai coloca que “para os alunos é mais fácil se pautar nos números, a cultura de avaliação deles é essa, parece mais difícil deles saberem se estão aprendendo respaldados apenas pelo que diz o professor”.

Em uma das Rodas de Conversa⁵⁰ sobre o Projeto Político Pedagógico, em agosto de 2012, foi dada a seguinte resposta à questão “o que é portfólio?”: “não é uma prova, mas *é como se fosse* – pois o aluno coloca ali tudo o que sabe sobre determinado tema”, o que parece demonstrar uma necessidade de explicar o novo a partir do conhecido, com intuito de “acalmar” a grande maioria dos pais que de alguma forma enxergam na prova a maneira mais válida de aferição de conhecimento.

⁵⁰ Discutiremos mais adiante o que representam essas rodas de conversa.

Essa crença nas famosas provas alia-se àquela concepção de qualidade já discutida, que cobra da escola a ênfase nos conteúdos disciplinares e uma consequente preparação dos alunos para enfrentar os vestibulares e outros desafios. Na reunião de junho de 2007, “uma mãe coloca que seu filho foi fazer uma prova em um cursinho para o ensino médio e teve muitas dificuldades, e aponta a necessidade de a escola ajudar a preparar os alunos para o ‘mundo lá fora’”.

Mais uma vez, quando surgem esses questionamentos ergue-se um coletivo de pais e educadores para defender o Projeto da escola e a maneira como ele lida com essas questões. Nessa mesma reunião em 2007, o “poder das provas” foi problematizado, apontando-se que “muitas escolas tem colocado a avaliação mais como um controle do que como o retrato de um processo”. Uma mãe depôs sobre os ganhos que o Projeto proporcionou ao seu filho, dizendo que “o mais novo, que entrou na escola com o Projeto já implantado, apresenta-se mais seguro quanto ao seu processo de aprendizagem”, e “um pai relata que sua filha tem se mostrado mais ‘humana’”, o que remete à defesa da concepção de qualidade ligada a valores e atitudes que se pretende firmar na escola.

É inevitável notar, no entanto, que esta escola está imersa em um contexto político no qual a valorização dos resultados das provas é imperativa. Desde 2007 as escolas da rede municipal estão submetidas à Prova São Paulo (Portaria nº 4.903, 01/10/2007 ⁵¹), que a partir de 27/07/2011 compõe o Indique (Índice de Qualidade da Educação), o qual define o pagamento de bônus aos professores da rede ⁵². Essas políticas, mais do que avaliar os resultados de desempenho dos alunos, pretendem prover resultados de desempenho das escolas e de seus profissionais, afetando diretamente sua remuneração e seu prestígio social.

Esse contexto pode explicar a cobrança que a Escola Antônio Prado recebe de parte da comunidade. Ainda assim, percebe-se que o coletivo defensor do Projeto permanece crítico quanto ao tipo de qualidade medido por essas provas externas. Além de a escola manter-se distante de práticas como o treinamento para testes - comumente adotado por muitas escolas inseridas em contextos políticos como este -, procura consumir os dados

51 Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>, acesso em 12/04/2013.

52 Disponível em <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/comunicacao/noticias/?p=111636>, acesso em 12/04/2013.

externos à luz de uma avaliação mais ampla a respeito da qualidade que pretende construir localmente.

Em reunião extraordinária do Conselho de Escola de fevereiro de 2008, documentou-se a pauta “reflexão e avaliação do desempenho dos alunos desta escola na Prova São Paulo”, para o que “foi feita uma comissão na escola para fazer uma análise dos resultados”. Analisou-se que em relação à renda familiar e grau de instrução, a Antônio Prado acompanha o perfil médio da cidade de São Paulo, e em relação às médias dos alunos, também não foram observadas diferenças significativas entre esta escola e as demais escolas do município. No entanto, as pessoas presentes consumiram esses dados de forma mais profunda, destrinchando-os e fazendo observações como: “o novo Projeto [...] aponta para uma melhor distribuição do conhecimento, pois há um maior número de alunos com melhor proficiência em algumas áreas”, e “no segundo ano, a média de português foi maior que a média das escolas municipais”. As discussões chegaram a ponto de refletir sobre o lugar que ocupa a instituição pública de ensino em nossa sociedade, o que foi motivado a partir do dado aparentemente contraditório segundo o qual a maioria dos pais respondeu estar satisfeita com a Antônio Prado, ao mesmo tempo em que a maioria também afirmou que se tivesse condições financeiras colocaria o filho em uma escola particular.

O consumo dos dados das provas externas não se restringiu a essa reunião, sendo retomado com frequência nos diversos espaços de reflexão. O site da escola expõe as notas e metas:

A nota do IDEB 2011 da Antônio Prado mostrou que o Ciclo II já ultrapassou a meta para 2013. A escola conseguiu nota 4,9 (com expressivo aumento com relação a 2009, quando sua nota foi de 4,2). No ranking geral das escolas do Município de São Paulo, a média é de 4,3. Além disso, a nossa meta para 2011 era 4,4 e a de 2013 é de 4,8. Ou seja, estamos bem. No Ciclo I, no entanto, a Antônio Prado manteve-se estável, com 4,8, que é exatamente a média do Município. E tanto a direção quanto os educadores estão olhando com atenção para esse número. (Publicado em 25/08/2012)

O site continua analisando os possíveis motivos que levaram a escola a obter tais notas:

O número de alunos aprovados no Ciclo I em 2011 na Antônio Prado foi apenas 1% maior do que em anos anteriores, logo esse número não contribuiu para um aumento na nota geral do Ideb neste Ciclo. Como você

sabe, o projeto pedagógico da Antônio Prado exige que os alunos sejam leitores e escritores competentes. Dessa forma, a aprovação para o Ciclo II só deve acontecer se o aluno realmente tiver autonomia leitora. Há uma discussão muito intensa sobre a retenção, mas, na Antônio Prado, em função das especificidades de seu projeto pedagógico, acredita-se que essa possa ser uma forma de gerar alunos mais autônomos [no ciclo II]. Entre os alunos que realizaram a prova do Ciclo I havia, claro, estudantes retidos, que ainda estão formando sua competência leitora. Isso, sem dúvida, também reflete na nota das provas, que acaba sendo mais baixa. (Publicado em 25/08/2012)

Em geral os pais e profissionais da escola consideram os resultados das avaliações externas um importante indicador da melhoria da qualidade de ensino oferecida pelo Projeto da escola, como observado na fala de um pai que “coloca a preocupação com parâmetros para se avaliar os alunos e defende a prova São Paulo como um bom instrumento”, e na fala de uma professora, “o importante dessas avaliações é a possibilidade de buscar intervir a fim de melhorar o desempenho dos alunos na aquisição dos conhecimentos” (Reunião Extraordinária do Conselho de Escola de fev/2008). A preocupação com a prova externa também pode ser visualizada na intenção expressa, por parte da comissão que ajudou a organizar os dados nessa reunião de fev/2008, de “preparar seminários para compreender quais são os níveis de conhecimento necessários para cada proficiência requerida na Prova São Paulo e verificar se os Roteiros de aprendizagem desenvolvidos na escola capacitam o aluno para cada grau exigido”.

Vale ressaltar, no entanto, que ao longo dos anos existe um coletivo forte na escola que mostra valorizar também outros indicadores de qualidade que escapam ao alcance da medição das avaliações externas. Um dos pais presentes na reunião de fev/2008 reforçou que “a Prova São Paulo não mediu o grau de felicidade das crianças e percebe que sua filha está muito feliz nessa escola”. Em entrevista, a mãe Sofia expressa sua opinião sobre o assunto:

De que serve uma escola ter notas altíssimas de não sei o que lá... Gente! Que cidadãos são esses? Como que é isso? E essas pessoas, ela ta feliz, ta bem, a escola é gostosa, o aluno ta feliz nela, os professores estão felizes, é bom, é um ambiente bom?

Observam-se diversos depoimentos dos pais sobre a relação tranqüila que o filho adquiriu com o conhecimento; sobre a autonomia que o filho demonstra conquistar à medida que passa a relacionar assuntos das diversas áreas, pesquisar na internet, posicionar-

se criticamente em relação ao conhecimento; sobre como a escola estimula a cooperação entre os alunos. Reproduzimos parte do depoimento de um pai, disponível no site da escola:

No começo do ano, eu perguntava dos roteiros, o que ele [meu filho] estava fazendo e ele nunca me falava. Aí, conversando com outras pessoas, eu percebi que tinha muito essa coisa de um aluno ajudar o outro com os roteiros. Então, em vez de perguntar que roteiro o Marcos estava fazendo, comecei a perguntar se ele tinha ajudado alguém, sobre o que ele tinha ajudado. E ele foi ficando empolgado em perceber que o que ele sabia ajudava os outros. E eu vejo que agora ele faz os roteiros com mais vontade e até fala deles para mim. O diferencial dessa escola é que ela não fica fazendo comparação entre os alunos - ah, você é melhor e você é pior... - pelo contrário. Ela estimula a cooperação. Os alunos se sentem importantes por ajudarem uns aos outros e progridem com mais entusiasmo (Publicado em 15/08/2012).

Em entrevista, o pai Felipe depõe sobre os motivos que o levaram a escolher a Antônio Prado:

Na escola em que meu filho tava, ele tava super bem adaptado, uma escola super tradicional, super certinho. Aliás, ele era muito feliz no sentido escolar [acadêmico], porque ele era o CDFzinho, o queridinho, etc. Até por isso eu achei que era importante para ele vir pra cá, porque ele era super introspectivo, ele não tinha amigos, tinha um amigo, esse tipo de coisa e até por isso eu falei, “não, acho que pra ele vai ser bom estar em algum lugar em que ele perca um pouco o chão” [...]. Você conversa com as pessoas aqui e falam da mudança dele, que ele era um cara super que ficava no canto, “não mexe comigo, não mexo com ninguém”. Hoje não, ele tem uma sociabilidade muito maior e tal, já apronta um pouquinho (risos). [...] Eu acho que é esse tipo de prioridade que o Projeto Antônio Prado dá, de você aprender a se relacionar, a respeitar o outro, a ser crítico, a identificar qualidades culturais em todas as culturas.

A escola também exalta constantemente como conquista a aprendizagem ampla de seus alunos para além do aspecto acadêmico. O I Seminário de Avaliação ocorrido em agosto de 2005 (Projeto Político Pedagógico, 2008) aponta melhorias relativas “à autonomia de estudo, à valorização do trabalho em grupo, à participação nas oficinas e à convivência com os coleguinhas e professores”. O desenvolvimento de aspectos relacionais entre os alunos, como “cooperação”, “consciência de grupo”, “preocupação uns com os outros”, “tolerância”, “convivência entre os diferentes”, “cobrança dos princípios”, “respeito”, são conquistas apontadas em avaliações realizadas desde 2004 (Ata do Conselho de Escola, 08/12/2004).

4.1.1.3 Violência e Indisciplina

O embate entre autonomia e controle manifesta-se ainda em outra importante discussão relativa aos problemas de violência e indisciplina enfrentados pela escola. A escola possui uma cultura, não expressa em seu Projeto, de resolver esses problemas com base na conversa, ouvindo os envolvidos, através das rodas de conversa que ocorrem diariamente entre alunos mediados por um professor⁵³; através de intervenções mais imediatas dos adultos no momento em que ocorre a indisciplina e se procura estabelecer um diálogo com os envolvidos e entre eles; ou em casos mais graves (como o incêndio da Oca Guarani provocado por alguns alunos) em que se convocam reuniões para ouvir os transgressores e suas famílias, para que eles também ouçam os impactos que causaram entre todos, e então se pensa coletivamente em ações de reparação ao dano.

No entanto, algumas vezes se manifestam nos corredores, questionando essa maneira “mole” de condução e cobrando uma postura mais “firme” em relação ao aluno transgressor. São vozes dos inspetores de alunos, de alguns estagiários, de certos pais e professores, que raramente buscam levar suas impressões para a discussão coletiva, sob a crença de que “não adianta” ou “não seremos ouvidos mesmo”. Já ouvi que “nessa escola se passa muito a mão na cabeça dos alunos, até hoje ninguém foi expulso”, “os problemas de indisciplina aqui são graves e mal conduzidos”. De fato, nas raras vezes em que alguma dessas vozes resolve levar sua opinião à discussão, há um coletivo bem munido de argumentos para rebater as críticas a esse aspecto do Projeto.

Referindo-se à fala constante dos pais - “Ah, por que não dá suspensão? Por que não manda embora?” - a professora Juliana manifesta em poucas palavras a visão que a escola busca firmar:

São soluções simples, “olha, você ta dando trabalho, eu vou abrir mão de você e to mandando você pra qualquer outro lugar”. De fato é muito mais fácil. Agora, se eu não pensar em investir nesse estudante, em fazer a formação dele, em ajudá-lo a construir essa autonomia dentro de uma escola, dentro do estudo, o Projeto não tem função.

A mãe Sofia considera que essas discussões - sobre “o quanto que se deve dar atenção e tentar modificar os alunos que têm mais problemas”- condensam um dos conflitos cruciais da escola. Ela narra a sensação de muitos pais de que “rola uma certa

⁵³ As rodas de conversa não estão bem consolidadas da mesma forma nos diferentes ciclos e turnos.

impunidade”, porque “eu queria que a escola tomasse uma providência e a escola não toma uma providência!”. Por outro lado, ela diz entender a busca da escola por outro nível de solução.

Ao mesmo tempo né, é tão complexo isso, porque a gente sabe, eu consigo ver o olhar da escola que está buscando outros caminhos que não é o da punição simples, tá buscando outros caminhos, mas que no dia a dia no fundo a reivindicação é sempre essa, no fundo é ali, é a primeira coisa que se pensa quando alguma coisa dá errado, quando o aluno faz alguma coisa errada que prejudica os outros, é o da punição, ou é o de chamar atenção, ou é o “que aconteça alguma coisa!”.

As discussões que giram em torno do portão estão estreitamente relacionadas a essas. Faz parte da cultura da escola a crença de que é preciso mostrar confiança às pessoas para que elas se sintam acolhidas e não sintam necessidade de serem violentas, por isso o portão ficava aberto o tempo todo, sem a presença de alguém constantemente vigiando o trânsito de entrada e saída. Como exposto por uma professora em reunião com os pais (nov/2011), “não acreditamos em portão, temos outros princípios de convivência, interação, comunicação”.

Em reunião do Conselho de Escola em junho/2007, em que se discutia o caso do incêndio que alguns alunos provocaram na Oca Guarani, alguns presentes reiteram a “necessidade de a escola cada vez mais promover o olho interno de cada um, que os alunos aprendam a se observar sem a necessidade de uma constante vigilância, até porque sempre haverá alguma transgressão mesmo sob o maior controle do ambiente”. Concordando com essa maneira de lidar com os conflitos, uma mãe deu seu depoimento “que estudou em colégio de freira e fumava no banheiro mesmo sob toda a vigilância”.

No entanto, as vozes dissidentes reclamam dos problemas advindos da abertura dos portões à comunidade. “Qualquer um entra o tempo todo”, me disse uma vez um dos inspetores de alunos. Segundo ele, não são raras as vezes que entram pessoas de fora da escola, a maioria ex-alunos, com uma postura agressiva de confronto com aqueles que tentam barrá-los. Ele disse que já foi ameaçado várias vezes, e que há muito tempo ocorrem esses problemas também com outros inspetores, corroborando a forte impressão - assumida por pessoas dos vários segmentos - de que a escola faz vista grossa a esses problemas de violência e indisciplina.

Em conversa informal de corredor, a inspetora Sônia usou a metáfora “escola avestruz” referindo-se ao fato de a escola “colocar a cabeça num buraco” e fingir não ver o que ocorre: “não temos respaldo da direção. Nunca levo aluno pra direção, porque chega lá e passa mão na cabeça, aí não dá!”. Em outra ocasião: “eles falam que não acontecem as coisas, mas acontece. Querem esperar acontecer algo grave para tomar atitude?”.

Em carta endereçada a uma professora, escrita à mão, uma mãe reclamava da falta de providência e da “vista grossa” que a escola faz em relação a um menino que é violento e ameaça os colegas: “vocês querem chegar ao ponto dele matar os colegas?”. Era uma carta indignada que deixava bem explícita a angústia da mãe em relação ao Projeto da escola:

Esse bendito Projeto não dá certo e sabe por quê? Porque ninguém tá nem aí para a violência que ocorre na escola. Por sinal, vocês viram uma reportagem no Fantástico, sobre uma escola que resolveu o problema da violência graças à atuação da polícia...?

Em Assembleia de Pais (out/2011), outra mãe desabafa:

No começo eu achava antipático que ficasse tudo fechado, na escola anterior que meu filho estudava era assim, tudo fechado; mas hoje prefiro que seja assim, hoje priorizo a segurança dos alunos, é pros alunos que a escola ‘tem que ser aberta’, eles que são a comunidade da escola.

No café da manhã de boas vindas aos pais em 2012, mais uma vez alguns pais presentes questionaram sobre a ausência de policiamento, ao que a professora Juliana respondeu que “nenhuma medida de segurança como essa substitui a necessidade de construirmos uma cultura de paz na escola e na comunidade”.

Em reunião dos professores tutores no horário coletivo, uma professora mostrou-se enfaticamente cética quanto às soluções praticadas pela escola em relação aos problemas disciplinares, referindo-se à postura acordada de que indisciplina e mau comportamento não seriam critérios de exclusão dos alunos da viagem do estudo do meio. Nota-se que opiniões discordantes permeiam os vários segmentos da escola.

No segundo semestre de 2011, a inspetora Sônia, recém-chegada na época, resolveu levar suas críticas primeiro à Assembleia de Pais e depois ao Conselho de Escola. Foi dado espaço para que ela expressasse sua opinião. “O Projeto dessa escola é bom, mas tem que vir junto com a disciplina!”. Ela sugeriu que a entrada fosse separada em duas,

uma para os alunos, outra para quem viesse resolver questões na secretaria ou outras questões pontuais. Acreditava que assim os alunos não teriam contato com quem vem de fora, e os supervisores poderiam com mais facilidade detectar quem está entrando e para fazer o quê. Chamou atenção a forma receosa e “cheia de dedos” com a qual ela se expunha no Conselho, fazendo questão de deixar claro que ela gosta do Projeto da escola: “esse Projeto é maravilhoso, mas pode ficar ainda melhor”. A frequência com que ela repetia essa afirmação mostrava sua hesitação em expor suas críticas, pois de fato ela era voz única naquele coletivo, que apesar de tê-la acolhido devidamente, prontamente defendeu o motivo pelo qual o portão permanecia “aberto”. As falas de alguns pais, da direção, e dos professores nessa reunião do Conselho de Escola (nov/2011) sempre remetiam ao Projeto da escola:

Você [inspetora] traz uma visão. Mas isso entra numa conversa que envolve fluxo de criança na escola, funcionamento da dinâmica de circulação [...]. É uma discussão extensa, na qual interesses pedagógicos entram em conflito com questões de segurança, com a forma como a segurança é tratada na maioria das escolas.

Proibição está em qualquer lugar da sociedade, aqui é para ser diferente. Essa conversa não é só uma questão prática, temos que entender que implica em algo mais amplo [no Projeto].

O pai Celso manifestou-se nessa reunião a respeito da sugestão da inspetora:

Essa proposta já foi feita há cinco anos. Foi se analisando... Não há grade que segure quem quer entrar, quem ta a fim de entrar vai entrar; ninguém melhor que a comunidade para fiscalizar a escola, e foi se criando o hábito de fiscalizar, os próprios alunos fiscalizam para segurança deles próprios. Se sua proposta é preventiva, como você disse, há necessidade de fazer isso? Os casos de indisciplina são pontuais [...]. Nada nessa escola é imutável, mas também não estamos mais na fase de fazer testes, tem que ser uma mudança muito bem fundamentada.

Alguns pais concordavam com Sônia, reforçando que a insegurança é um fato na escola, que existem casos reais de roubo de pertences dos alunos, ameaças aos inspetores, entrada de pessoas estranhas, e que a escola não pode ignorar esses problemas, ao que a diretora, outros pais e as professoras presentes reagiram, dizendo que nunca teve caso de gente pulando muro de fora para dentro ou “bandido” entrando na escola, que os casos de roubo são pontuais e provocados por alunos de dentro da escola, e reforçavam que a escola

tinha sua forma de proceder em relação a esses acontecimentos que fazem parte do cotidiano de qualquer escola pública.

Fazemos roda de conversa com os alunos para discutir esses casos. Hoje a escola parou para discutir isso [havia sumido vídeo game da mochila de um aluno]. Não achamos o objeto, mas não deixamos passar.

Colocamos a questão da indignação para os alunos, que eles devem se indignar e não acobertar o colega. Não se pode omitir para não favorecer. Foi positiva a conversa.

Temos que construir a cidadania na cabeça das pessoas.

Na mesma reunião (nov/2011), as diferentes posições sobre como lidar com essa questão proporcionavam diferentes olhares sobre quem são essas pessoas “estranhas” que entram na escola, vistas por alguns como visitantes bem-vindos; por outros, vistas como baderneiros.

Quem entra são ex-alunos, mesmo com os inspetores barrando, pois eles não têm vínculo com os inspetores. Mas conosco, educadores, eles têm vínculo e respeitam. E se eles voltam para a escola, é porque gostam da escola!

Sempre ouço relato de problemas com ex-alunos, mas isso é bom! É bom que eles queiram voltar e a escola deveria pensar em algo para trazê-los e acolhê-los.

Mas eles vêm por algum motivo. Eles entram e arrumam confusão!

Deve-se ressaltar que os pais do Conselho de Escola se mostram cientes dos problemas enfrentados pelos inspetores e dispostos a procurar resolvê-los. Vários jornais da escola relataram a ocorrência de Assembleias de Pais cujo tema era “Violência e Conflitos na escola e na comunidade” (ex. jornais de mar/2011; set/2010), e nos Conselhos de Escola esse tema frequentemente volta a ser discutido. Diante dos problemas de violência, os pais vêm tentando reivindicar ronda escolar nos horários críticos - de intervalo e de entrada e saída dos alunos - o que, segundo interpretação do pai Celso, “não fere a autonomia”, referindo-se ao princípio central do Projeto. Para os problemas de indisciplina dos alunos dentro da escola, eles chegaram à conclusão de que a causa era o “baixo envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos”, e então buscam soluções nesse sentido.

Percebe-se que as soluções que costumam procurar não se encontram no nível de questionamento do Projeto e da cultura do portão aberto e do diálogo, e nem pretende mudar a circulação de pessoas dentro da escola, como foi sugerido pela inspetora.

No entanto, mais recentemente, no ano de 2012, observou-se que a escola contratou um vigia que fica permanentemente no portão controlando a entrada e saída de pessoas. Tal fato é emblemático de que tais reivindicações conseguiram se sobressair em relação a esse aspecto da cultura escolar. Em conversa, a inspetora Sônia opinou que de tanto os pais insistirem, a escola acabou cedendo, mas ela acredita que logo a discussão volta a ebulir. De fato, as discussões sobre disciplina e violência não cessaram, pois a introdução do vigia parece tocar apenas um dos vários aspectos de uma cultura mais ampla, que permanece sendo defendida e praticada por um coletivo ainda forte.

Esse coletivo, contudo, mostra-se consciente das dificuldades que se impõe na busca por fortalecimento desta “cultura de paz”. Assumem que estratégias mais punitivas sejam necessárias em momentos pontuais, após os mecanismos de diálogo e conversa terem atingido seu limite. Eles não excluem, por exemplo, a possibilidade de discutir que um aluno deva ser convidado a se transferir⁵⁴ para outra escola cujo Projeto seja mais adequado a sua forma de aprender; porém, estão cientes da dificuldade em delimitar precisamente a partir de qual ponto todas as estratégias de integração e diálogo se esgotam.

Nesse sentido, com base na crença de que é preciso constantemente fortalecer essa cultura e alargar os próprios limites para lidar com certas situações, a escola tem buscado interlocução com alguns profissionais externos. Vários atores entrevistados lembram-se da psicóloga Liliane, que durante um tempo mergulhou no cotidiano escolar auxiliando a equipe nas reflexões sobre o Projeto; porém, o aspecto de sua atuação mais ressaltado refere-se ao trabalho de mediação de conflitos realizado diretamente com os estudantes, como recordam Catarina e Paula: “ela fez atendimento, mediava conflitos, principalmente com os alunos de último ano”; “ela acabou fazendo rodas de conversa com os estudantes”.

Em reunião do Conselho de Escola de agosto/2008, um pai participante expôs aos presentes que havia tomado contato com “uma nova forma de se pensar e praticar a justiça, chamada Justiça Restaurativa”, cujos fundamentos ele considerou “bastante similares aos

⁵⁴ Segundo opinião de vários atores, são raríssimas as vezes em que a escola fez isso. O motivo maior das transferências é a pedido da própria família, seja por questões de moradia e proximidade com a escola, seja por não concordarem com o Projeto.

que orientam a nossa prática na escola”. Ele explicou que se trata de “procurar restabelecer o vínculo social rompido ou prejudicado pelo ato antissocial. Mais do que punir, pensa-se na responsabilização do autor da infração, procurando fazer encontros em que participem a vítima, o autor e outros membros da comunidade”. A intenção deste pai era levar à escola um especialista para debater o tema, o que foi feito em setembro de 2008, quando foi dado o “primeiro passo na discussão de implementar uma justiça restaurativa na Antônio Prado” (Ata do Conselho de Escola, set/2008).

Em 2011, o assunto volta a ser discutido, desta vez culminando com a criação de um grupo de mediação de conflitos na escola. No primeiro semestre de 2011, dois pais e dois educadores da Antônio Prado frequentaram o curso “Introdução à Mediação de Conflitos em Escolas”, oferecido na UMAPAZ⁵⁵, e relataram essa experiência para outros educadores e pais. Diante da necessidade sentida pela escola em fortalecer sua capacidade para lidar com algumas “situações-problema”, convidou-se a profissional que ministrou esse curso para pensar junto com a equipe escolar sobre a possibilidade de trazer as práticas de mediação para a Antônio Prado.

Assim, em setembro de 2011, foi formado um grupo - chamado na época de “grupo reflexivo” - mediado pela profissional Flávia e composto por onze educadores e três pais, com intuito de “refletir sobre questões do cotidiano escolar”, levando-os a incorporar “ferramentas de mediação e de outras metodologias similares” e tornar-se uma “equipe de apoio mútuo para atuar diante de situações críticas de nossa comunidade” (Jornal de março/2012).

Os encontros desse grupo de mediação estruturaram-se de acordo com os princípios de funcionamento dos “Círculos de Construção de Paz”, com intenção de:

Criar possibilidades de liberdade: liberdade para expressar a verdade pessoal, para deixar de lado as máscaras e defesas, para estar presente como um ser humano inteiro, para revelar nossas aspirações mais profundas, para conseguir reconhecer erros e temores e para agir segundo nossos valores mais fundamentais (PRANIS, 2010, p.25).

⁵⁵ “A UMAPAZ, Universidade Aberta do Meio Ambiente e da Cultura de Paz, da Secretaria Municipal do Verde e Meio Ambiente, tem o propósito de sensibilizar e contribuir para a formação de pessoas capazes de viver de forma sustentável, de promover, na sua comunidade, modos de convivência socioambiental sustentáveis. Oferece cursos e atividades de educação ambiental e para a convivência, tendo como princípios o respeito à comunidade da vida, a biodiversidade e a diversidade humana, a transdisciplinaridade e a cultura de paz, acolhendo a Carta da Terra como documento-base” (Disponível em <http://www.blogumapaz.blogspot.com.br>, acesso em 31/05/2013).

Para permitir criar esse ambiente acolhedor que viabilize a escuta mais profunda, alguns aspectos estruturais devem ser garantidos, como, por exemplo, a disposição das cadeiras em roda, o respeito ao tempo de fala de cada um, a presença de um facilitador - cuja intenção é “zelar pela qualidade da interação grupal” - e a criação coletiva de diretrizes de comportamento que devem ser constantemente lembradas e assumidas por todos, com intenção de garantir “o compromisso mútuo de criar um lugar protegido que viabilize os diálogos complicados” (idem).

Essas interações propositadas, estruturadas dessa forma, objetivam construir uma relação de confiança entre as pessoas, permitindo-lhes sentir-se à vontade para expor seus pontos de vista conflitantes sobre questões delicadas e chegarem a consensos sobre como lidar com essas questões.

Apesar de a equipe do “grupo reflexivo” da Antônio Prado ser pequena, o pressuposto é que fosse assegurado o intercâmbio entre as pessoas participantes e os demais educadores, de modo que o grupo se constituísse em uma equipe de apoio capaz de fortalecer a apropriação pelos atores de maneiras coletivas de resolver conflitos no âmbito da escola.

A partir dos encontros ocorridos no segundo semestre de 2011, os participantes do “grupo reflexivo” trouxeram a necessidade de se refletir coletivamente sobre como proceder no caso específico de um aluno que apresentava sérios problemas de disciplina e integração com os colegas. O jornal de março/2012 narra como foram percebidos os resultados da atuação deste grupo na escola:

Os seis encontros da equipe realizados no ano passado revelaram a efetividade deste trabalho, por exemplo, ao ajudar na integração entre um aluno e seu grupo de tutoria e também ao abrir espaço de conversa para a construção de novos critérios para a participação dos alunos da escola na viagem de estudo do meio.

A diretora considera que as reuniões do grupo reflexivo abriram “uma possibilidade de conversa para ter outro olhar sobre a situação, onde achávamos que não teria mais jeito. Partimos de uma situação de descrença e fomos criando meios para trabalhar com o aluno”. Como resultado, “os colegas começaram a procurá-lo para incluí-lo, ele mesmo procurou um tutor para se filiar, e nós o incluímos, ele participou da viagem, dos passeios”; “houve uma negociação imensa entre os estudantes, educadores e o próprio

menino”. Assim, a mediação possibilitou à escola construir um “repertório de valores” que a auxiliasse a lidar com situações difíceis, fortalecendo sua “cultura de paz” à medida que “injetou nova dose de possibilidades em cada um, aumentou nosso limite que parecia esgotado” (Diário de Campo, 14/03/2012).

A partir das reflexões sobre o caso de um aluno específico, desdobrou-se uma conversa mais ampla sobre como tratar a indisciplina na escola e, especificamente, no estudo do meio que a escola realizaria pela primeira vez com os alunos de *todos* os anos. A discussão chegou a ponto de refletir sobre o propósito dos estudos do meio dentro do Projeto Político Pedagógico, e foi deliberado que indisciplina e mau comportamento não seriam critérios de exclusão de alunos da viagem. Muitos avaliam que só foi possível realizar esse estudo do meio de tamanhas proporções devido ao esforço visando à participação dos educadores na definição das regras e objetivos do mesmo.

A partir dessa experiência inicial, os participantes do “grupo reflexivo” propuseram estender a mediação de conflitos em 2012, formando, além desse grupo já existente - que passou a se chamar “grupo misto” - outros dois grupos: um só para os educadores, outro só para os pais; e desde então outras questões povoam as discussões, como será exposto mais adiante.

Comentando sobre porque a mediação de conflitos pode ser uma iniciativa interessante também para os pais, a diretora disse que pode amenizar a impressão que muitos pais têm de que a escola não faz nada para resolver os conflitos. Segundo ela e algumas professoras, a mediação de conflitos deixaria claro para os pais qual é a maneira de proceder que a escola adota em relação aos conflitos e situações de violência e indisciplina. Deixaria claro que se esquivar de soluções no nível da punição pura e simples e do enclausuramento de grades não significa a recusa em buscar soluções, mas apenas outra forma de proceder, que acredita no “diálogo” como forma de “mudar as pessoas” (Diário de Campo, 14/03/2012).

De tudo que foi exposto, percebe-se que apostar na formação da autonomia - fomentando nos alunos uma “auto-regulação” sobre seu próprio processo de aprendizagem e sobre sua postura - é a diretriz que condensa a visão do coletivo defensor do Projeto, aquele que tem conseguido se articular satisfatoriamente a ponto de fazer sua visão se

sobressair sobre aquelas que defendem o policiamento, o controle, os motivadores externos para aprendizagem e para o comportamento, ainda que muitos empecilhos se coloquem para que aquela visão se concretize.

Ainda assim, é notável como esse coletivo - representado por alguns atores específicos - se articula para defender o Projeto diante das críticas mais severas, que constantemente ameaçam minar suas bases e diretrizes. A mãe Sofia considera que a força desse grupo desempenha papel crucial para a continuidade do Projeto: “você vê aquelas famílias que reclamam muito, brigam muito, e sempre vai ter um grupo ali, ou sempre tem os que vão defender, que vão dar uma força, e esse é um grupo forte, desses que remam a favor, senão não daria certo, senão não estaria onde está o Projeto”. Ela acredita que as outras opiniões não chegam a ter força o suficiente a ponto de minar o Projeto:

por conta da força dos que gostam, dos que são a favor, dos que remam a favor e que é verdadeira, honesta, positiva. Então acho que não abre espaço, no sentido assim, os que vão minar por minar, sem argumento, ou que vão reclamar de tudo, ou que vão achar tudo ruim... Eu pelo menos tenho percebido que quando isso acontece - e tem sempre os familiares que ficam muito exaltados - tem também sempre os que vão e lá e falam, “olha, vamos ver o outro lado, eu vou te dar exemplo, vou lhe mostrar, vem cá, vem conversar. Não só reclama, vem, vamos lá, vamos ver”. Acho que acalma, acho que ameniza, sei lá, acho que essa força do positivo vence, vamos chamar assim.

4.1.2 A questão do papel do educador e a construção da autonomia

Existe hoje uma questão crucial na escola, a respeito do papel do educador enquanto mediador na construção da autonomia do aluno, que demonstra que, embora aquele coletivo tenha clareza dos pilares do Projeto, estes são constantemente aprimorados e ressignificados a partir de ações concretas.

Como esse educador deve proceder para que atue satisfatoriamente enquanto um mediador, sendo capaz de auxiliar o aluno a construir seu conhecimento com autonomia, sem retornar à antiga metodologia de aulas expositivas, nem ao papel de expositor e “detentor do conhecimento”? Como ele deve atuar de modo a respeitar os ritmos individuais de aprendizado? Como ele se forma polivalente? Questionamentos com essa ênfase permearam as discussões no início de mudança do Projeto, porque naquele momento parecia ser necessário buscar uma nova maneira de educar que fosse radicalmente diferente

da maneira anterior, que de forma nenhuma remetesse à maneira “tradicional” como os professores estavam acostumados a trabalhar.

Contudo, gradualmente, conforme as famílias e a equipe escolar avaliavam a implementação do Projeto, sentiu-se necessidade de buscar uma maior intervenção do educador na construção do conhecimento dos estudantes. Em alguns momentos houve uma grande resistência em ouvir e acolher essa necessidade, uma vez que essa intervenção mais direta era interpretada como um “movimento de retorno às paredes”, ou seja, como se ferisse os pilares do Projeto Político Pedagógico. Hoje essa necessidade é mais aceita à medida que procura ser compatibilizada com a tentativa de construção da autonomia e de um novo papel para o educador.

Assim, introduziu-se um contraponto àquelas perguntas: Como o novo educador deve atuar enquanto um mediador, sem retornar ao seu antigo papel e à antiga metodologia de aula expositiva, mas ao mesmo tempo sem que isso represente um “abandono” dos alunos, ou seja, ao mesmo tempo realizando intervenções e direcionamentos? Como o professor desloca-se de seu lugar isolado em sala de aula para lidar com outra maneira de construção do próprio conhecimento, que seja uma maneira polivalente, mas que ao mesmo tempo não abandone seu conhecimento específico? Como se respeita o ritmo individual dos estudantes, mas ao mesmo tempo se oferecem momentos mais coletivos de aprendizado? Em suma, como compatibilizar autonomia e direcionamento?

A escola busca incorporar essas necessidades sentidas e refletir coletivamente sobre como respondê-las, visando alcançar um equilíbrio que aponte para o fortalecimento do Projeto e atuando no nível de aprimoramento dos pilares; ou seja, apesar de permitir tocar nessas questões, o coletivo defensor do Projeto constantemente zela para que elas não pendam para o lado de “retorno às paredes”.

Em entrevista, a mãe Miriam opina que hoje o papel do educador ainda parece próximo ao daquele momento radical, em que se questionava tudo que remetesse de alguma forma ao jeito “tradicional”: “então, você percebe, eles [os alunos] ficam assim muito abandonados. Fica o oposto [do que era antes]. Não é despejado [o conhecimento], não é dado na boca, mas também daí eles ficam abandonados assim. Ficam ao léu”. Para ela, isso “acaba expurgando os alunos que não têm estrutura mesmo pra acompanhar, pra entender

um pouco o Projeto e acompanhar de fato, minimamente, o que se precisa pro Projeto nesses moldes ta funcionando”.

A esse respeito, alguns pais e educadores mostram-se cientes de que a condição social e cultural de determinadas famílias lhes permite ajudar seus filhos na construção da autonomia, enquanto outros alunos “com menos estrutura” podem necessitar de um acompanhamento mais próximo dos professores. A professora Catarina concorda com a mãe Miriam: “eu acho que as crianças mais pobres continuam marginalizadas, eles não aproveitam o tanto que o Projeto oferece, porque eu penso que o nó ta aí, ele atende bem quem ta socialmente bem, classe média e tal; quem não ta, fica perdido com os roteiros”.

Miriam completa que a busca da escola é justamente por mudar essa situação de forma a ressignificar o princípio da autonomia, dotando-a de um caráter “dialético de construção conjunta” que incorpore melhor a intervenção do professor.

Isso revela que o Projeto no momento caracteriza-se por uma reflexão incessante a respeito da construção do papel deste profissional. Segundo Miriam:

Ela [a diretora] sabe onde ela quer chegar, né. Ela tem uma ideia do que ela quer, tem uma direção. Não é uma coisa assim, né, sem controle. Mas poderia ser melhor se tivesse mais clareza mesmo. Se conseguisse transmitir com mais clareza o que se pensa do pedagogo ideal, até pra você contaminar os professores, enfim, acho que teria um retorno maior do salto de qualidade [do Projeto].

A educadora Paula corrobora essa impressão:

Então eu diria que a gente ta num processo de busca de consolidação. Mas ainda não consolidado. Já saímos do momento de implementação, acho que já superamos uma série de coisas, já com uma clareza do que queremos, que tipo de estudante a gente quer. Agora acho que ainda a equipe de educadores, a nossa equipe precisa se apropriar mais de qual é o papel então do educador nisso? **Como que eu faço intervenções que favoreçam uma autonomia?** Como é que eu faço mediações que favoreçam a autonomia? [grifo meu].

É nesse contexto que a proposta dos eixos temáticos permanece sendo gestada e aprimorada. Esta proposta surgiu da necessidade, sentida por pais e professores a partir de 2008, de se criar uma forma de trabalho mais coletiva e dirigida. Os formatos pensados para cumprir esse objetivo foram variados, mas em geral a intenção é que se reúnam estudantes que estão trabalhando em cima do mesmo tema para que desfrutem de atividades

- dirigidas pelo professor - de sedimentação de conceitos fundamentais daquele tema, permitindo-lhes prosseguimento mais satisfatório na realização individual de seus roteiros. A professora Bianca considera que o eixo temático “é uma necessidade que a gente tem de discutir alguns conceitos que o roteiro não consegue por si só discutir”. A educadora Paula expõe como surgiu a ideia do eixo temático:

A gente tinha a questão de pensar como faríamos a conversa sobre o conhecimento. Como eram momentos no salão, momentos individuais, cada um fazendo o seu roteiro de pesquisa, onde eles falariam sobre o que eles estavam aprendendo? Então a gente sentiu falta disso, então foram surgindo ideias, até chegar a ideia do eixo temático que é um momento coletivo, mais mediado pelo educador, onde eles conversam sobre os conteúdos, sobre os conceitos essenciais das áreas.

Reunião do Conselho de Escola em dezembro de 2008 mostra que as angústias por maiores intervenções do educador e por momentos mais coletivos de interação entre os estudantes estavam presentes também entre os pais. Dando continuidade às discussões iniciadas na assembleia de pais, essa reunião do Conselho trouxe observações como “os roteiros que têm conceitos muito complexos e que têm um apelo para ser realizado coletivamente poderiam ser separados para serem feitos na escola, nessa atividade dirigida por um educador”; e houve propostas “de haver sequência nos roteiros para que haja uma maior quantidade de alunos fazendo o mesmo roteiro concomitantemente”. Percebe-se que nesse momento a discussão girava muito em torno dos roteiros, sendo que se propunha reunir grupos de alunos para experiências coletivas principalmente entre aqueles que estivessem realizando os mesmos roteiros.

A professora Juliana retoma a história dessas discussões, recordando que inicialmente a proposta tentou ser concretizada a partir de oficinas de inicialização, de acompanhamento e de finalização de roteiros, de forma que:

Quando a gente ia começar um roteiro novo, a gente ia discutir com esses estudantes os conceitos que seriam importantes eles saberem naquele roteiro. Então a gente passava um pouco desses conceitos, depois eles iam pros roteiros. Quando estava já um determinado tempo, a gente de novo reunia as pessoas que estavam fazendo esse roteiro, e íamos discutir um pouco como estava o trabalho, em que objetivo que estava, o que precisava ser feito, enfim, e quando terminava a gente fazia como se fosse um seminário, todo mundo falando um pouco do que aprendeu.

Ela relata que essa proposta surgiu a partir da necessidade de que os estudantes “tivessem voz”, pudessem compartilhar seus conhecimentos, discutir e debater sobre o que aprenderam, mas também devido à necessidade sentida pelos professores de realizar determinadas intervenções, formar conceitos, ensinar aquilo que o livro didático e os roteiros por si só não conseguiam. Para ela, essa vontade de intervir decorre de uma dificuldade sentida pelos professores em se desprender da forma como foram acostumados a trabalhar.

É muito difícil você sair do papel de protagonista pra “ah, eu to aqui esperando por eles, se eles precisam de mim, se eles me chamam, eu não sou mais o professor, eu não dou mais aula, o saber não está mais em mim, o saber pode estar em todos nós, então não sou eu que vou ensiná-los, eles podem aprender”, então é muito desconfortável para o professor sair desse lugar. E eu acho que isso foi de alguma forma gerando uma angústia muito grande.

No entanto, a princípio essas reivindicações - por maiores intervenções e momentos coletivos - eram recebidas com resistência, à medida que pareciam questionar e desestruturar o princípio da autonomia defendido pelo Projeto, representando praticamente um retorno às aulas expositivas. As professoras Lara e Juliana relatam que era “praticamente um crime” falar em aula expositiva, pois “essa coisa de não poder ter nada que lembrasse a escola tradicional durou uns bons anos”. Conforme as discussões desenrolavam-se, o coletivo resistente a essas discussões passou a interpretar que se tratava de um questionamento sobre como trabalhar da melhor forma o princípio da autonomia, o que não ameaçava um “retorno às paredes entre as salas de aula”. Assim, a discussão foi mais bem recebida e pôde reverter em mudanças práticas.

Houve desde então, por volta de 2009, algumas experimentações dessa proposta. Segundo Juliana, aquela experiência com as oficinas de inicialização, acompanhamento e finalização de roteiros foi abandonada, uma vez que esbarrava no princípio do respeito aos ritmos individuais de aprendizado: “porque cada estudante está num roteiro, está num determinado momento do trabalho, eles nunca estão no mesmo roteiro e no mesmo momento”.

No entanto, diante da permanência da reivindicação por momentos de maior intervenção do professor e interação entre os alunos, se propôs a criação dos eixos temáticos, estruturados de forma diferente: os alunos não precisavam estar exatamente no

mesmo roteiro, mas se agrupavam de acordo com o eixo ao qual pertencia o roteiro em que estavam no momento. Isso proporcionava que alunos de diferentes anos realizando diferentes roteiros se reunissem para desfrutar de explicações e atividades de sedimentação dos conceitos essenciais de cada eixo.

Paier (2009, p. 71) traz um quadro com a divisão dos roteiros por eixo temático, pelo qual podemos visualizar, por exemplo, que alunos do roteiro de 3º ano “Artrópodos” trabalhariam juntos, no momento do eixo, com alunos do roteiro de 4º ano “Corpo Humano”, uma vez que ambos os roteiros são pertencentes ao eixo “Vida”. Da mesma forma, alunos que estivessem no roteiro “Casa” (2º ano) trabalhariam juntos com alunos do roteiro “Paisagens Urbanas” (3º ano) no momento do eixo “Nosso Mundo”.

Quadro 6- Organização dos Roteiros de 1º a 4º anos por Eixo Temático

Identidade e Alteridade	Nosso Planeta	Nosso Mundo	Vida
Brinquedos e Brincadeiras (1º)	Reciclagem (1º)	Bairro (1º)	Audição (1º)
Crianças (1º)	Sol (1º)	Casa (2º)	Olfato (1º)
Heróis e Vilões (1º)	Água (2º)	Escola (2º)	Paladar (1º)
Letra Cursiva (1º)	Ar e Fogo (2º)	Espaço (2º)	Tato (1º)
Percepção (1º)	Mãe Terra (2º)	Família (2º)	Vida (1º)
Sons (1º)	Planeta Azul (2º)	Trabalho (2º)	Visão (1º)
Bruxos e Bruxas (2º)	Tempo (2º)	Brasil (3º)	Bichos (2º)
Lazer (2º)	Água (4º)	Irmãos (3º)	Cachorro (2º)
Medos (2º)	As quatro estações (4º)	Paisagens Urbanas (3º)	Artrópodos (3º)
Linguagem Oral e Escrita (2º)	Astros (4º)	Trabalho (3º)	Bichos de Estimação (3º)
Identidade (3º)	Planeta Terra (4º)	Capitais do Brasil (4º)	Ecologia (3º)
Linguagem Oral e Escrita (3º)	Sistema Solar (4º)	Capitanias, Províncias e Estados (4º)	Fungos e Bactérias (3º)
Mistérios (3º)		Cidade (4º)	Plantas Verdes (3º)
Percepção (3º)		Constituições (4º)	Vertebrados (3º)
Cartas (4º)		Paisagens Rurais (4º)	Corpo Humano (4º)
Linguagem Oral e Escrita (4º)			
Colecionadores (4º)			
Pontos de Vista (4º)			

Fonte: PAIER (2009, p. 71).

Contudo, os eixos temáticos têm ocorrido mais satisfatoriamente no ciclo I e os educadores frequentemente sinalizam a necessidade de fortalecê-los e de retomar a discussão sobre qual seria a melhor forma de operacionalizá-los, o que, segundo a professora Bianca, inclui disposição física das salas, disposição de horário dos professores e dos grupos de alunos, formato (se serão oficinas únicas, contínuas, de curta duração etc).

Segundo Juliana, a intenção de que haja alunos “de anos diferentes e de roteiros diferentes” em cada eixo encontra dificuldades para além da operacionalização, à medida que esbarra na falta de disposição dos educadores em lidar com essa diversidade de momentos de aprendizagem:

Quando o educador vai pensar nesse eixo, ele quer um eixo com os estudantes dos mesmos anos, séries, e de preferência com os mesmos roteiros, de novo a gente vai esbarrar numa dificuldade, que isso não vai acontecer neste Projeto, cada um vai estar num determinado momento.

Ela pontua que é difícil lidar com essas questões, “porque se fala do ponto de vista de um professor que teve essa formação e que trabalhou durante muito tempo desta forma, então é difícil você também sair do lugar que você está e olhar uma nova cultura de educação”. Além disso, o eixo temático esbarra em outra dificuldade bastante sentida principalmente entre os educadores do ciclo II, e também vinculada ao apego que muitos sentem em relação à maneira como foram acostumados a trabalhar. Considerando que os professores deste ciclo são formados especificamente em áreas do conhecimento, existe certa resistência em se apropriar da cultura de trabalho polivalente pretendida pelo Projeto, o que se manifesta de diferentes formas - por exemplo, quando no processo de elaboração dos novos roteiros foi proposto que “cada um podia escolher um tema, um roteiro pra fazer que não fosse da área dele”, mas a maioria dos professores preferiu ficar com sua própria área, “e aí, bom, as pessoas não toparam muito: ‘não vou fazer isso, vou fazer esse que é mais confortável mesmo’”, como relata Juliana.

Assim, imersos em uma cultura de trabalho fragmentado por disciplinas, alguns professores sugerem que a proposta de maior intervenção do educador se concretize no formato de oficinas de áreas específicas. Ou seja, tal como na escola já existe laboratório de ciências, oficina de matemática e oficina de leitura e escrita, professores de geografia e história sugerem a criação de uma “oficina de humanidades”, que seria um lugar próprio para se discutir conceitos ligados àquelas duas áreas.

No entanto, segundo Juliana esse formato pode representar uma desestruturação dos pilares do Projeto: “bom, daqui a pouco a gente está levantando as paredes e dando aula de matemática, de história, de geografia, de língua portuguesa!”. Permanece o desafio de como “conseguir um espaço pra que os especialistas consigam se sentir mais confortáveis” ao mesmo tempo em que se possa trabalhar com a polivalência, fomentando nos educadores uma nova maneira de lidar com o conhecimento. A professora Heloísa reforça:

O eixo temático é um lugar pra viajar, a gente viaja no conhecimento, é isso o eixo temático, era pra ser isso. Só que infelizmente, muita gente que se apega a uma disciplina não consegue, não consegue viajar no conhecimento. No máximo que faz, dá uma viajadinha no português, uma viajadinha na matemática, uma viajadinha na história, entendeu? Esse é o problema do eixo temático, enquanto as pessoas realmente não se libertarem disso, o eixo temático não vai ser eixo temático, vai deixar de ser tema pra virar disciplina, vai deixar de ser uma dinâmica diferente pra ser uma aula.

A educadora Estela opina que a dificuldade dos professores em lidar com a polivalência decorre do fato de não conseguirem transitar fora de um dos dois extremos: de um lado, uns dizem “saber nada e relegam sempre para outros professores”; de outro lado, “uns assumem saber tudo”. Parece ser necessário alcançar um equilíbrio entre as duas posturas extremadas, de modo que os professores de diferentes áreas aceitem o caminho da busca constante por conhecimento, assumindo suas deficiências e capacidades e buscando compartilhar saberes entre si. Juliana completa:

Eu acho que primeiro precisamos nós [professores] nos formarmos polivalentes, pra depois a gente conseguir com tranquilidade dizer ao estudante, “agora a gente vai fazer uma roda e vai discutir esse tema”. E conseguir fazer isso sem se preocupar que “eu não sou da área, to discutindo segunda guerra mundial e eu sou professora de ciências”.

Assim, as discussões em torno do eixo temático condensam a preocupação recorrente na escola sobre o papel do educador e sua relação com a construção do próprio conhecimento e do conhecimento dos estudantes - como tirar o estudante do lugar solitário dos roteiros, proporcionando momentos mais coletivos e dirigidos, sem ferir o respeito aos ritmos individuais e o desenvolvimento de sua autonomia? Como respeitar a especificidade e desenvolver a polivalência? São questões que tangem o nível de aprimoramento do Projeto, ainda que o coletivo defensor do mesmo tenha que zelar constantemente para que

elas não representem um “retorno às paredes” pondo em risco os pilares da polivalência e do respeito aos ritmos individuais.

4.1.3 Mudança e Manutenção

Considerando tudo que foi exposto - a respeito dos eixos temáticos, da questão da avaliação do aprendizado dos estudantes e do tipo de qualidade oferecida, e da forma como se busca lidar com a indisciplina - fica claro que quando a avaliação se dá em torno de questões que envolvem princípios e bases fundantes do Projeto, a escola demonstra possuir um grupo bem organizado pronto para defendê-lo. O nível de discussão que mais repercute, gerando novas propostas e reajustes, parece ocorrer em torno de como algumas práticas podem ser aprimoradas para atender àqueles princípios e pilares.

Assim, pode-se dizer que existe um “cuidado” em manter os pilares do Projeto e ao mesmo tempo uma abertura para incorporar novas ideias, o que pode conduzir a novas mudanças. Essa dialeticidade entre manutenção e mudança é abordada por Teixeira (2002, p. 30):

Nos sistemas humanos, sempre há forças que tendem para a mudança e forças que tendem para a estabilidade e o equilíbrio, de modo a poder-se dizer que mudança e continuidade apresentam-se como contraface uma da outra. As intenções dos atores organizacionais refletem, ao mesmo tempo, o desejo de mudança e o desejo de manutenção das conquistas estabelecidas, o que resulta num equilíbrio propício à sobrevivência da organização. Desse modo, os sistemas culturais que mantêm sua capacidade de experimentar alternativas encontram condições de transformar-se, para permanecerem.

O termo “consolidação” encerra em si essa dialeticidade, à medida que remete à manutenção das conquistas, ao mesmo tempo em que se insere em um processo cíclico (FULLAN, 2009a) e não pode ser definido como uma fase estanque alheia ao surgimento de novas possibilidades de mudança.

Quando os atores da escola, entre pais e professores, referem-se ao termo, podemos perceber que de alguma forma o sentido que eles lhe atribuem passa por essa dialeticidade. Esta é percebida no discurso dos atores quando eles dizem que o Projeto “ainda está sendo implementado”, ou “está em busca por consolidação”, pois ainda “faltam alguns ajustes”; porém, “com uma linha muito clara sobre o que queremos”.

Percebe-se que o Projeto “está em permanente construção” - o que leva muitos atores a empregar com cautela o termo “consolidação” para referir-se ao Projeto como um todo, pois a impressão que essa palavra passa é de algo “imutável e petrificado”. Contudo, muitos dizem que “alguns aspectos já estão bem estabelecidos e é difícil voltar atrás”. A professora Juliana resume bem essa ideia: “o alicerce do Projeto está bem consolidado. Agora, é preciso construir esse Projeto, né, é preciso implementar as coisas que de alguma forma vão definir que Projeto é esse **a partir do alicerce**” [grifo meu].

A diretora Denise ressalta:

Resistir também é importante: a gente quer que esse Projeto resista a várias coisas: ao tempo, à mudança das pessoas, à minha saída, à saída do outro, do outro, do outro... A gente quer que ele resista. Então as pessoas que estão, vão ter que ser pessoas de resistência, de certa forma. Não que segurem a mudança, mas que resistam com a estrutura, com os pilares. Esses pilares tem que ser resistidos. [Por exemplo], pode ter gente que acha que é uma bobagem pai entrar dentro de escola, bobagem todo mundo dar opinião, não tem um monte de gente que pensa isso? Tem um monte de gente que pensa isso, que a escola sabe fazer sozinha.

Ela reforça a complexidade inerente aos processos de manutenção e mudança, retomando a necessidade do fortalecimento do compromisso e do envolvimento dos educadores, que devem se dispor cada vez mais a participar do incessante processo de reflexão e negociação da qualidade de sua organização.

Não sei se essa abertura pra mudança é tão simples assim, eu acho que a escola tá o tempo todo abrindo e resistindo, abrindo e resistindo, isso é uma coisa que não é linear. Eu, por exemplo, às vezes eu to toda aberta? To nada! Tem coisa que eu acho que tem que ser de um jeito e eu acho, eu acho, bato o pé até me convencerem do contrário. E eu acho que, de certa forma, isso é uma estrutura importante, porque não é pra todo mundo mudar tudo o tempo todo, não existe essa abertura absoluta, existe sim a possibilidade da conversa, isso eu acho super importante. Agora, se a gente vai nessa conversa mudar alguma coisa eu não sei. Isso vai ter que ser construído, a mudança tem que ser construída, não basta só uma reclamação. É aí que eu acho que as pessoas cansam e também eu acho que isso tem a ver com a nossa sociedade, que não é uma sociedade que ta pautada na participação, é uma sociedade absolutamente - a maior parte das pessoas - tem a história de não participar.

4.2 Participação

A participação emerge como fator fundamental para possibilitar processos de mudança efetivos, comprometidos com o alcance da “qualidade social”. Tendo em vista

que “o Projeto Político Pedagógico será, efetivamente, uma referência para o coletivo escolar se existir um processo participativo para sua permanente construção” (DALBEN; SORDI, 2009, p. 167), consideramos essencial desenvolver na escola processos de participação que conduzam à execução de tarefas, mas principalmente à tomada de decisões, envolvendo os atores na constante reflexão sobre “o delineamento da feição da escola e da sociedade que precisamos construir” (idem, p. 169) e levando-os a desenvolver a responsabilidade e o compromisso moral necessários para a busca da melhoria da organização à qual pertencem. Nesse sentido, reforçamos a importância de um tipo específico de participação, que Lima (2011, p.85) chama de “participação ativa”. Esta se traduz em:

conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação [...], defesa e alargamento das margens de autonomia dos atores e da sua capacidade de influenciar as decisões, [...] e utiliza uma variada gama de recursos que podem ir da eleição de representantes, da participação nas reuniões, divulgação da informação, produção de propostas, elaboração de requerimentos, petições etc., até formas de contestação e de oposição, com recurso a lutas sindicais, greves etc.

Na Antônio Prado, os atores estão envolvidos em uma dinâmica de aprendizado baseado na vivência e na reflexão a respeito de como aprimorar as diretrizes do Projeto Político Pedagógico. Para tanto, observou-se o papel essencial desempenhado pela criação das “instâncias coletivas de decisão” (BARROSO, 1996) bem como, fundamentalmente, pela apropriação que delas fizeram os atores, sem a qual o passo anterior da criação esvazia-se de sentido.

Como vimos, o momento de concepção inicial dos pilares do Projeto assentou-se sobre o fortalecimento da participação da comunidade no Conselho de Escola. Posteriormente, em 2004, no momento de implementação que se deu concomitante ao de formulação dos pilares, foi crucial a apropriação das JEIFs pelos professores envolvidos. Desde então, a estas instâncias somou-se a criação de outras, como a Assembleia de Pais, Assembleia de Alunos, e Conselho Pedagógico, previstas pelo Regulamento Interno, as quais de alguma forma também foram apropriadas pelos atores. Dentre elas, a Assembleia de Alunos é a única que não se mantém, tendo ocorrido apenas pontualmente ao longo dos anos, como será abordado mais adiante.

Em relação às instâncias de decisão que se mantiveram e que foram apropriadas pelos atores - incluindo as JEIFs, Conselho de Escola, Assembleia de Pais, Conselho Pedagógico - elas costumam apresentar reflexões, atuações, proposições e encaminhamentos substantivos, como exemplificado anteriormente no item “avaliação”. Nelas se reflete sobre os rumos para a escola, se elaboram cartas de reivindicação, se produzem propostas de atuação, enfim, esses espaços mostram-se efetivos na reflexão e busca por soluções, de forma que a participação, para os atores que se apropriam desses espaços, possui também um “sentido instrumental” finalizado e traduzido em coisas concretas. Segundo Barroso (1996, p. 19), perceber esse sentido é essencial para que as pessoas motivem-se a participar, reconhecendo sua utilidade e necessidade, “bem como os benefícios que elas e a organização em seu conjunto podem obter”.

Muitos atores que participam recorrentemente das reuniões, ao serem questionados sobre as características marcantes do Projeto Antônio Prado, ressaltaram a “possibilidade de conversa”, “os diferentes olhares”, a “diversidade de opiniões”, a “abertura para penetrar, para fazer junto”, o que demonstra a valorização dos espaços de reunião e das oportunidades de participação a eles associadas. A professora Bianca completa que participar exige uma intensa vontade política.

Tinha momentos que eu discordava totalmente da minha colega, ou discordava dos pais, ou discordava da direção, mas a gente sabia que precisava ter as diferentes conversas pro Projeto avançar. Então também tem essa vontade política de estar aqui e ouvir o outro. Mesmo que você não concorde, o Projeto tá caminhando pra um lado e você fala “não, não concordo com esse caminho!”, mas eu tenho que ouvir o coletivo.

Tal como no início da implementação, o Projeto permanece exigindo interesse, paixão, disposição em aprender constantemente e dedicar-se aos momentos coletivos de reflexão e formulação de pactos. Além do “sentido instrumental” e da maneira como os espaços são conduzidos, as trajetórias pessoais e profissionais dos atores que participam também influenciam essa “vontade política”. Observou-se que muitos deles costumam se engajar em ações políticas e movimentos sociais para além da escola, comprometidos com ideais de reivindicação e luta por direitos em várias áreas. A exemplo, podemos citar o envolvimento intenso de professores da Antônio Prado em um Fórum Popular de Educação criado por “professores, profissionais da educação, pais e comunidade” a partir da

necessidade de desenvolver o debate iniciado pela greve dos servidores da rede municipal de 2012, “ampliando-o com o apoio de todos os setores da sociedade em defesa da educação pública de qualidade” (Manifesto em Luta pela Educação, 2012). Vale também mencionar histórias de alguns pais que fizeram parte de movimentos sindicais e estudantis, ou que fazem parte por exemplo de conselhos municipais da cidade de São Paulo.

Assim, emergem como fator crucial para o caminhar do Projeto a vontade política e disposição dos atores que participam, aliada à criação dos espaços e sobretudo às possibilidades de reflexão e de atuação que preenchem esses espaços de significado.

Essa participação possibilitada nas reuniões da Antônio Prado caracteriza-se por um grau elevado de envolvimento dos atores com a escola, por meio do qual se observa um contínuo aprimoramento do conhecimento e da capacidade dos professores e da organização escolar, o que vincula os atores participantes das reuniões a uma noção de participação ativa ligada aos processos decisórios, caracterizando um processo de constante aprendizagem e qualificação.

No entanto, esse processo não ocorre sem contradições ao longo dos anos. Analisaremos os diferentes graus de envolvimento e de participação que os atores apresentam; como se mantêm ou se afrouxam os compromissos dos atores e da escola com a participação ativa e quais entraves se colocam para a construção do sentido coletivo dessa participação.

Por enquanto, para exemplificar uma dessas contradições, vale ressaltar a questão da participação dos alunos. A este respeito, observou-se o abandono de esforços por parte dos profissionais da escola em envolver os alunos em momentos intencionais de aprendizagem sobre a participação ativa, e a necessidade de se retomar o senso de pertencimento deste segmento em relação à produção e reflexão sobre as normas da escola.

4.2.1 Participação dos Alunos

Em 2005, pela primeira vez os alunos reuniram-se em Assembleia. Esta foi dividida em três assembleias para cada período, organizadas e conduzidas por um grupo pequeno de alunos que antes havia participado de um grupo de preparação, oferecido voluntariamente por dois pais de alunos, com objetivo de introduzi-los nas discussões sobre a participação de alunos em instâncias deliberativas, e fazê-los entender o que é uma

assembleia e como esta se organiza. Nestas três assembleias, com a presença de cerca de cem alunos em cada uma, surgiram demandas como escolha livre dos grupos de estudo no salão, instalação de armários, realização de campeonatos esportivos e confecção de carteirinhas estudantis.

Em 2006, as Assembleias tiveram um espaço mensal reservado para sua realização e eram conduzidas pelos poucos alunos remanescentes do grupo de preparação, que continuou sob orientação dos mesmos pais. Estes pais pensaram uma nova proposta para as Assembleias, como um momento de reunião entre alunos representantes de cada tutoria com intuito de trocar experiências referentes à responsabilidade⁵⁶ atribuída a cada tutoria. Porém, na prática, os alunos traziam às assembleias queixas ligadas a conflitos pessoais, o que motivou a elaboração da Carta de Princípios em 2006.

Devido à importância que essa Carta representou na escola sendo inclusive anexada como um grande quadro em uma parede de grande visibilidade do pátio interno, reproduzimos parte dela:

Quadro 7- Parte da Carta de Princípios, elaborada pelos alunos em 2006

Todos merecemos ser tratados com respeito.

- Todos devem saber ouvir e saber falar.
- Todos devem levantar a mão para pedir a palavra.
- Ninguém deve sofrer ameaças.
- Ninguém deve receber apelidos desrespeitosos.
- Ninguém deve ser xingado ou ofendido.

Todos temos direito a uma escola tranqüila, limpa, e organizada.

Todos devem cuidar das plantas e do jardim.

- Todos devem se esforçar para manter os banheiros limpos
- Todos devem jogar o lixo nos cestos
- Ninguém deve correr nos corredores
- Ninguém deve pular os muros da escola
- Todos devem ter calma, para que não haja brigas.

56 Foram atribuídas algumas responsabilidades a cada tutoria, como cuidar da horta, zelar pelo ambiente saudável nos recreios, zelar pela manutenção da limpeza nos banheiros e no refeitório etc.

- Não devemos pichar ou rabiscar as paredes e muros
- Na escola não devemos falar palavrões.

Fonte: PAIER (2009, p.175)

Após essa data em que foi elaborada a Carta de Princípios, as assembleias foram esvaziando-se, perdendo força junto com os grupos de responsabilidade das tutorias. Em 2008, os pais que conduziam a preparação para as assembleias deixaram de assumir essa atividade e passaram a se envolver em outras como o cursinho preparatório para ensino técnico, o que Paier (2009) analisa como reflexo de um movimento mais amplo, crescente na escola desde 2006, de focar atenção na apropriação adequada dos conteúdos disciplinares, tirando do foco a busca por materializar outros princípios e objetivos do Projeto.

A partir dessa experiência e tentativas de organizar os estudantes, formaram-se algumas opiniões de que se os alunos não “sentem a necessidade de participar” seria preciso “respeitar o seu momento”, como opina o pai que conduziu o grupo de preparação: “se a gente não radicaliza no aprender, tudo afrouxa. Eu acho que a assembleia de aluno, não é que vai contra isso, não vai contra isso, mas se eles [os estudantes] não estão tendo necessidade, então, não estão tendo necessidade, pronto!” (PAIER, 2009, p. 98). Percebe-se que esse aspecto da formação de alguma forma é visto como distante do “aprender”, o que remete àquela prioridade conferida aos conteúdos disciplinares.

Outras opiniões reforçam a importância de se esperar que a possibilidade de participação surja por iniciativa dos alunos, e acrescentam que ao mesmo tempo deve-se “criar condições favoráveis para tal”. Paier (2009, p. 99) documenta percepção da diretora, de que a escola já apresenta essas condições favoráveis e cria bastante espaço para os alunos se expressarem, através das tutorias, das rodas de conversa, das oficinas, da dinâmica da escola:

É impossível dizer que essas crianças não participam [...] elas falam o tempo todo, elas dizem o que elas acham o tempo todo, elas querem outra coisa, elas brigam por outra coisa [...] então no fundo elas têm uma participação muito maior do que se tivesse só um lugarzinho de participação” (p. 98).

Percebe-se a defesa de uma noção de participação dispersa no cotidiano, o que se por um lado é importante dado que a “cultura de participação” deve impregnar a dinâmica cotidiana nos mais variados espaços, por outro lado é insuficiente dada a necessidade da criação de espaços institucionalizados que organizem a aprendizagem política da participação (BARROSO, 1996).

Paier (2009) observa que, em 2009, o máximo que os alunos conseguiam era se organizar entre os vinte colegas que compõem uma tutoria, mas que geralmente as iniciativas eram de grupos menores, de quatro ou cinco, que procuravam um educador para demandas pontuais. Ainda mais recentemente essa dinâmica pode ser percebida, quando, por exemplo, em 2010 uma professora levou ao Conselho de Escola um pedido de alunas do 7º ano para confecção de carteirinha estudantil (Jornal de maio/2010).

Por outro lado, existem outras opiniões de que é preciso a orientação e o “cuidado dos adultos” para a construção da autonomia dos estudantes e a criação de “lugares institucionalizados” para a participação. Em 2010, duas alunas do 5º ano apresentaram ao Conselho de Escola um abaixo-assinado dos alunos em apoio à criação de um grêmio estudantil na escola (Jornal de maio/2010). Neste mesmo ano houve eleição para o grêmio entre os alunos. No entanto, este não possui momentos próprios para reunião e discussão, tendo se apresentado poucas vezes nos espaços deliberativos dos adultos para pedidos pontuais, como a criação de uma rádio na escola (Diário de Campo, 07/12/2011).

Ainda assim, vale salientar um momento significativo em que o grêmio atuou na organização de uma Assembleia que ocorreu em abril de 2011, a primeira “assembleia de estudantes em cinco anos” (Jornal de maio/2011), na qual compareceu grande quantidade de alunos, com objetivo de discutir o que fazer em relação aos armários, que foram instalados na escola em 2010 e depredados em poucos meses de uso. A assembleia anterior havia ocorrido em 2006, para a criação da Carta de Princípios. É interessante observar que a assembleia de 2011 não se limitou a tratar dos armários como se fosse meramente uma questão operacional e material, mas envolveu os alunos em um processo sistematizado de reflexão a respeito de comportamentos e atitudes. O jornal de maio de 2011 relata a dinâmica desta assembleia:

Foi feita em duas etapas. Na primeira, os alunos se dividiram em grupos de 10 a 15, dos ciclos I e II, mediados por um educador. Cada grupo definiu uma proposta e produziu cartazes expressando suas idéias. Na

segunda etapa, foi realizada a assembléia geral, conduzida pelo grêmio, com apresentação das idéias dos grupos, debates e relatos individuais.

O mesmo jornal traz depoimento de um aluno do ciclo II:

Nós discutimos se eles [armários] deviam ter porta ou não, se deveria ter cadeado, qual a atitude em relação a eles e se deveria ter a inclusão na carta de princípios. Eu achei que a assembléia conseguiu chegar à sua proposta que era cada grupo apresentar suas idéias. Nossa conclusão foi ter armários com porta, cadeado, mais respeito com eles e incluí-los na Carta de Princípios.

Nota-se que se por um lado a conclusão de encaminhamento não conseguiu se livrar da cultura do controle, expressa pelo “cadeado”, por outro lado não abandona a tentativa de apostar no fortalecimento da “cultura de paz”, da confiança, uma vez que se ressaltou a importância da atitude interna e da responsabilidade de cada um. Foi significativo, assim, o fato de terem tocado de alguma forma na Carta de Princípios, que há tempos havia sido elaborada e não mais revisitada. No entanto, algumas professoras sinalizam que ainda é preciso um trabalho mais sistemático de revisão desta Carta no sentido mesmo de repensá-la e reelaborá-la, como relata Juliana:

Eu acho que precisa ser retomado, eu acho que já se perdeu muito, não foi pouco, se perdeu muitíssimo disso, porque à medida que não está sendo construído por eles, de alguma forma também não cria essa identificação e aí não criando essa identificação, esses princípios não existem, eles se tornam inclusive autoritários, porque quando eu digo “mas existe uma carta de princípios”, ok, mas essa carta de princípios foi criada por alguém que não está mais aqui, foi criada há tanto tempo, que já podemos repensá-la. Eles podem até dizer as mesmas coisas que estão ali, mas eles precisam dizer isso.

Vale dizer que essa falta de identificação dos atuais alunos com a Carta de Princípios pode explicar as recorrentes depredações do grande quadro anexado na parede no qual ela foi escrita. Esse fato também sinaliza para a necessidade de retomar o senso de participação e de pertencimento dos alunos em relação à produção e reflexão sobre as normas da escola.

Percebe-se, enfim, que a Assembleia de Alunos, enquanto espaço reservado para participação e construção de um coletivo estudantil, apresentou indícios de institucionalização apenas em 2006, quando pais conduziam o trabalho de preparação e se propuseram a reformular o formato de Assembleia. Ainda com esses pais presentes, as

Assembleias perderam força, e deixaram de constituir objeto de esforço dos adultos com a saída desses pais. Desde então - apesar da assembleia de 2011 que de alguma forma resgatou uma participação ativa dos alunos nos rumos da escola - parecem predominar formas de participação estudantil mais dispersas e motivadas por demandas imediatas, específicas e pontuais, como as propostas de carteirinha e rádio.

Atualmente o assunto de participação dos alunos é mencionado poucas vezes nas Assembleias de Pais e Conselho de Escola. Refletindo sobre a próxima eleição do grêmio para o ano de 2012 - em reunião do Conselho de Escola de 07/12/2011 - uma professora mostrou-se descrente quanto à sua realização, considerando que em 2011 os alunos do grêmio não conseguiram colocar em prática suas propostas e se desmotivaram na medida em que suas demandas não foram atendidas. Junto a outras vezes, ela reforçou a necessidade do “zelo do adulto” nesse processo de construção de autonomia e organização dos alunos. Por outro lado, ficou claro que isso não tem sido alvo atual de esforço sistemático na escola. Nesta mesma reunião, outra professora opina que os educadores já teriam “muita coisa com o que se preocupar”. Dirigindo-se aos que defendiam maior intervenção dos adultos nessa questão dos alunos: “temos que priorizar o que vamos fazer, e parar de acolher tudo que cai de paraquedas no meio do caminho”.

4.2.2 Participação dos Professores

Além desta questão da baixa participação dos alunos, outro aspecto da contradição do processo de construção coletiva diz respeito ao processo de negociação: quais questões apresentam mais ou menos abertura para serem negociadas e encaminhadas? Analisamos que o processo de negociação nesta escola ocorre prioritariamente em torno de questões relativas ao aprimoramento das diretrizes do Projeto Político Pedagógico. Raramente são realizadas discussões como: por que este método de “pesquisa” é melhor que o método da aula expositiva? Por que o salão é melhor que a sala de aula? Quais são os ganhos e perdas de um e de outro método? Por que o roteiro é melhor que a exposição do professor? Por que é importante existir roteiro, tutoria, salão?

Pode-se dizer que a dimensão do “para quê?” (GANDIN, 2006) não é revisitada sistematicamente desde os primeiros anos de implementação. Segundo Paier (2009), a partir de 2007 as discussões substanciais a respeito do Projeto, que eram pauta dos horários

coletivos dos professores, cederam espaço para outras preocupações referentes à apropriação dos processos operacionais de ensino consagrados pela equipe, partindo-se do pressuposto de que a cultura do Projeto já estava construída bastando refletir sobre a melhor forma de colocá-la em prática.

Como analisamos, no decorrer da implementação novos “dispositivos” foram inseridos no cotidiano a partir de reflexões - feitas pelo coletivo participante dos espaços de reunião - sobre como operacionalizar da melhor forma o Projeto Político Pedagógico. Reflexões sobre formas de avaliação do aprendizado dos alunos; necessidade de criação de momentos de aprendizagem mais coletivos e dirigidos; aprimoramento dos roteiros; entre outras, são exemplos de discussões que permitiram ao longo da implementação introduzir novos “dispositivos” condizentes com os pilares do Projeto.

A opinião de vários atores, bem como a observação de algumas ocorrências, demonstram a necessidade de resgatar a discussão “profunda” sobre o porquê dos pilares. Fullan (2009a, p. 37) nos lembra que os professores precisam ser envolvidos em um “questionamento mais profundo” e uma “aprendizagem mais sólida”, que os capacite a compreender além da superfície de novas abordagens, materiais e práticas, alcançando, sobretudo, a “dimensão profunda” dos princípios da mudança, pois “as mudanças em crenças e na compreensão (princípios básicos) são a base para alcançar uma reforma duradoura” (idem, p. 44).

Nesse sentido, a professora Lara manifesta seu apreço pelos momentos de formação dos anos iniciais do Projeto, em que havia “uma discussão de verdade, assim, o que acreditamos de educação? que concepção de homem a gente tem, que tipo de homem a gente quer formar pra que tipo de sociedade?”.

Desde que acabou a assessoria em 2005, nunca mais você teve formação aqui. Então todos os professores que chegaram de 2006 pra cá estudaram o que de Projeto? Nada! Quando eles fizeram uma discussão assim: “A gente faz assim por quê? A gente tem salão por quê?”? Nunca eles pensaram sobre isso, nunca eles conversaram sobre isso.

Ela coloca que a JEIF não “avança nesse tipo de coisa”, pois nela se acaba discutindo “lista de procedimento, ‘ah, tem que fazer o passeio tal, autorização, vem um projeto não sei de que ONG, e separa o aluno’, é tudo assim, dia a dia”. Observamos que, de fato, essas reuniões são utilizadas para questões bastante práticas e cotidianas, como

planejamento de atividades rotineiras a serem realizadas com os alunos, formação de parcerias entre os educadores, organização de eventos e passeios pedagógicos, formação de grupos de tutoria etc. Lara continua:

É corriqueiro nas reuniões coletivas a gente reafirmar alguns combinados que às vezes estão escapando, “olha gente, vamos reafirmar, não vai poder fazer isso, vai poder fazer aquilo”, então reafirma, reafirma o procedimento, mas não reafirma o princípio que está por trás. A gente não fala mais de princípio, de por que faz as coisas, o porquê conceitualmente, por que eu acredito que eu tenho que formar uma pessoa desse jeito, por que eu acredito que a educação é desse jeito, a gente não conversa.

A professora Heloísa também se recorda da importância dos momentos de discussão dos anos iniciais:

nós tínhamos, era assim, segunda-feira reunião com a diretora, que é a reunião de tutoria, então eram relatos sobre as tutorias, discussão sobre a importância da tutoria, a importância da roda de conversa, a importância do espaço do salão, e o silêncio no espaço, o trabalho no espaço.

Ela opina que hoje as discussões das práticas emergem descoladas da reflexão sobre os pilares do Projeto, e que os educadores deveriam fazer um esforço de “trabalhar com a verdade” refletindo sobre: “o nosso trabalho vem baseado desde 2004 nisso, e aí, o que saiu e o que continua? Devemos resgatar algo? A grande questão é: devemos resgatar algo ou não?”.

O horário coletivo muitas vezes acaba sendo utilizado em discussão de relato de prática e como desenvolver um trabalho, então, por exemplo, como desenvolver o trabalho de matemática, como desenvolver o trabalho de leitura escrita. É como se fosse separado, sabe, como se o trabalho de uma oficina específica fosse uma coisa e o Projeto Pedagógico fosse outra. (Heloísa)

Observou-se que o Conselho de Escola em geral tem seguido a mesma dinâmica. Em reunião de dezembro de 2011, um pai manifesta a sensação de que se acaba utilizando o tempo do Conselho “para assuntos bobos e secundários, como carteirinha e portão”, e reforça o desejo de “voltar a se discutir o Projeto”. Nesse sentido, a diretora Denise expõe sua vontade de que haja reflexão sobre a “política da escola” nesse espaço:

O Conselho é um grupo permanente que tem que dar conta da política da escola. Aluno que sai da escola, por exemplo. Quem tem que avaliar isso é o Conselho de Escola. Isso é uma coisa séria. Por que nossa pedagogia

não ta dando conta? Conselho é o órgão gestor da escola. Temos que pensar nessas coisas. Por que tiram alunos da escola? Temos que nos debruçar sobre o que é esse Projeto, e o Conselho deveria ser o órgão refletidor do Projeto. Onde ta engatando? Quais são os objetivos claros? Por que não ta dando certo? Fica todo mundo: ‘não vamos discutir isso porque não pode’. Onde ta a questão da cidadania, responsabilidade? Como que isso reflete na aprendizagem dos alunos? Estamos prometendo coisas. Estamos fazendo o que estamos prometendo? (Diário de Campo, 07/12/2011)

Denise manifestou a sensação de falta de espaços para reflexão, que devem ser constantemente criados, uma vez que o curto tempo mensal do Conselho de Escola não tem dado conta de constituir esse tipo de espaço que pense criticamente a “política da escola”. Ela continua:

Como vamos construir espaço de reflexão no Conselho? Sempre temos que decidir algo. Participação é construída com reflexão. Sinto falta de espaço de reflexão. Vamos construir pauta de decisão com pauta de reflexão? No Conselho temos que ter reflexão, senão a escola fica sem chão.

A professora Lara opina que a ausência de momentos de formação, que discuta a dimensão do “para quê?” (“a gente faz assim por quê? a gente tem salão por quê?”), acarretou em enfraquecimento de alguns pilares do Projeto, gerando situações em que, por exemplo, os alunos podem até sentar fisicamente juntos, mas não existe de fato um “trabalho de grupo, de responsabilização, de ‘essa escola é nossa’”.

Hoje uma criança fez coisa errada, a gente manda pra sala da Paula [coordenadora pedagógica], a gente chama pai, chama mãe... quer coisa mais tradicional que isso? Nosso procedimento era: quando a criança fazia alguma coisa errada, ela ia pra roda [de conversa], e ela não ia pra roda pra ser apontada, “ah, porque ela fez coisa errada”, ela ia pra roda pra compartilhar o erro dela com todo mundo.

Nesse sentido, lembramos-nos da dificuldade em desenvolver o princípio da polivalência, o que, se por um lado é afetado pelas experiências anteriores, formações profissionais e interesses dos atores, por outro lado também deve ser trabalhado por meio de conversas com intuito de afinar concepções. Segundo Lara:

Então essa coisa de ser uma escola de grupo, que tudo aqui é o grupo, isso não existe mais. Os professores de ciclo II estão numa tendência cada vez maior de fechar a disciplina, então professor de ciências vem pro laboratório de ciências, professor de matemática dá oficina de matemática,

nas duas últimas reuniões todo mundo fica questionando que não quer corrigir roteiro que não é da sua matéria (...), e que a disciplina tem um encadeamento lógico, então tem que ter pré-requisito, só pode aprender aquilo depois que aprender isso, porque tem o encadeamento e tal... E o ciclo I como sempre foi polivalente, já vê o conhecimento de outro jeito. Então tem divergências de concepção na equipe, mas a gente não tem um momento pra conversar (...) Então acho que a gente vem perdendo algumas coisas...

Ela reforça que esses momentos de conversa devem incluir “entender do que a gente ta partindo”, o que significa não apenas “reafirmar o procedimento”, mas, sobretudo, “o princípio que está por trás”.

Remetemo-nos também a outras situações relatadas por alguns atores, que demonstram que adotar a “dimensão superficial” das novas abordagens e instrumentos não significa adotar a “dimensão profunda” da mudança em crenças e concepções (FULLAN, 2009a). Como exemplo, relatamos a existência de alguns professores que apesar de estarem fisicamente juntos no salão, trabalham de forma isolada ou não procuram se adequar aos combinados coletivos; casos de alguns que apesar de adotarem na prática os instrumentos preconizados de aferição de aprendizagem do aluno, mantêm a crença nos motivadores externos de aprendizagem; ou mesmo a dificuldade em se pensar os agrupamentos para além das tradicionais divisões das séries/anos. Os trechos de entrevista a seguir exemplificam essas situações:

Aquele salão imenso, tem um professor dando aula aqui, num canto, e tem professor dando aula no outro canto (Lara).

Foi definido no grupo, a maioria concorda que o plano de estudo é um orientador do Projeto, é importante, aí aquela pessoa mais inflexível simplesmente fala: “ah, ta bom, eu vou continuar não fazendo o plano de estudos na minha tutoria” (Lúcia).

“Vamos parar de conversar, vocês estão atrasados. Carlos, se não fizer três objetivos por dia não vai dar, vai ficar de novo no 8º ano” (PAIER, 2009, p. 65).

As crianças hoje ainda estão agrupadas por ano, mas elas podiam não estar (Denise).

E aqui ta o quinto, e lá está o sétimo [ano] (Lara).

[Precisamos] cada vez mais radicalizar a questão da possibilidade das áreas conversarem, as áreas do conhecimento (Denise).

A respeito dessas situações, que demonstram o enfraquecimento de alguns pilares, os desafios em estabelecer outros, pode-se interpretar que muitas delas esbarram na dificuldade em se desprender de uma maneira de ensinar e de conceber a educação com a qual a maioria dos professores está acostumada, devido a sua experiência e formação profissionais, e devido às concepções mais amplas que imperam no modelo atual de escola e na sociedade. Dessa forma, ressaltamos que o tratamento destas questões não passa apenas pela promoção de momentos sistematizados de conversa nos quais a “dimensão profunda” dos pilares possa ser revisitada. Se os momentos de conversa e reflexão são importantes, eles devem vir associados ao desenvolvimento de experiências mais amplas, para além do âmbito da escola, que permitam envolver os atores em novas crenças e concepções.

Ressaltamos que quando defendemos a necessidade de visitar os pilares, referimo-nos à abertura de possibilidades seja para reforçá-los, seja para questioná-los, o que se insere em um processo de negociação de concepções que de uma forma ou de outra deve tocar essa “dimensão profunda”.

Outra situação que se tem observado na escola é o que a professora Heloísa chamou de “descaracterização” do espaço do salão - referindo-se ao fato de hoje não estar claro como o educador deve trabalhar nesse espaço. Catarina concorda que “essa questão do salão reflete muito falta de consistência, sabe, eu acho que isso tem que ser revisto”. Heloísa reforça que essa situação ocorre principalmente devido à falta de momentos de conversa.

O que tem tornado esse espaço menos viável é o problema da equipe que abre mão, porque cansa [...] Eu canso de tentar chamar a equipe pra fazer uma conversa sobre a dinâmica de trabalho na escola, eu prefiro deixar, e é isso que vai fazendo uma proposta se perder, uma proposta ótima, vai deixando de existir assim [...] Em todo lugar, se o grupo vai se entregando, vai deixando, vai deixando de lado, vai deixando de conversar, vai deixando de ter o espaço de discussão, discussão produtiva, não tem como, acaba, não tem como segurar.

Heloísa reforça a necessidade de garantir o processo de negociação entre os vários atores, que devem encontrar espaço para expressar suas concepções divergentes:

É necessário garantir pelo menos um dia de discussão semanal, pra falar assim, por exemplo: trabalhar no salão é bom, resgatar todo o trabalho que

foi desenvolvido no salão e o porquê. Então “é importante trabalhar porque eles se apropriam de uma autonomia maior de trabalho, porque eles compartilham mais o que eles aprendem dessa forma do que na sala regular”, e aí outra pessoa que não tem essa vivência fala assim: “eu não suporto o salão, é horrível, horrível, é muito barulho, eles não conseguem estudar, eu não consigo acompanhar o trabalho” E aí as diferentes visões se encontram nesse espaço pra conseguir combinar coisas [...] Porque tudo começou assim, uma parede cai pra quê? Tudo começou com uma discussão, muita gente achava loucura, muita gente achava que valia a pena tentar. E aí foi se construindo essa rotina. Então um dia da semana pra gente conversar sobre tudo isso, resgatar... ta bom, no passado era assim, agora tá assado, como a gente vai querer? A gente vai construir o que com isso?

O espaço do salão condensa muitas dúvidas dos educadores em relação a procedimentos: “O que fazer com os alunos que chegam atrasados no salão? Como os educadores se organizam para corrigir as atividades dos alunos? Como se dá o atendimento aos estudantes: há circulação dos educadores? O educador senta com o aluno, dá a resposta? Como lidar com a intenção de troca de estudantes dos grupos? A troca é espontânea ou induzida?”, entre outras questões que emergiram recentemente em uma reunião, ocorrida em junho/2012, proposta pelo grupo de mediação dos educadores. É importante perceber que essas questões relativas a procedimentos esbarram em uma reflexão maior ligada ao Projeto Político Pedagógico, especialmente no que diz respeito ao papel do educador na construção da autonomia do estudante.

O grupo de mediação dos educadores propôs organizar essa reunião justamente com a intenção de trazer a voz de professores que não costumam participar das reuniões e que estavam demonstrando necessidade de conversar para fortalecer certos combinados. Essa necessidade ficou bastante visível a partir de uma situação emblemática ocorrida com uma professora do ciclo II da manhã. Certo dia, essa professora “surtou” após ter ficado sozinha “segurando as pontas” no salão por um bom tempo, o que fez emergir, entre os professores deste ciclo e período, discussões sobre docência solidária, pontualidade e frequência dos educadores, cobrança de combinados, procedimentos quanto à correção dos roteiros etc.

A partir do problema de falta de sintonia entre os professores específicos desse ciclo e período, o grupo de mediação dos professores considerou importante que todo corpo docente fosse envolvido em uma reflexão mais ampla sobre o Projeto Político Pedagógico, como expressou uma professora:

Sinto que precisa de um espaço para as pessoas do ciclo II, e um mais geral para reflexões do Projeto. A ideia é começar a conversa a partir do ciclo II da manhã e ampliar, porque Projeto não é discussão de ciclo e período. Mas para iniciar isso, precisamos começar com essa equipe que está precisando conversar. Isso tem que ser o início de uma conversa permanente sobre o Projeto, o que não existe. (Diário de Campo, 13/06/2012)

Assim, as dúvidas em torno do salão corroboram a necessidade de um espaço de conversa no qual os professores possam afinar procedimentos de conduta bem como pactuar princípios e concepções sobre o Projeto, uma vez que a apropriação deste pelos diferentes atores tem se mostrado fragmentada. A profissional Flávia, coordenadora das reuniões do grupo de mediação, corrobora essa percepção, ao afirmar que “a clareza em relação ao Projeto são clarezas diferentes e são diferentes os níveis de adesão ao Projeto” (Diário de Campo, 23/03/2012), o que reforça a necessidade de mais e melhores interações entre a equipe docente da escola.

Segundo opinião de diversos atores, o entrosamento da equipe, do qual depende a construção do Projeto Político Pedagógico, é influenciado fortemente pelas oportunidades de interação e conversa entre a equipe docente. Os dados coletados – nas entrevistas e observações em campo – mostram que existe uma forte crença no poder da “escuta” para que as pessoas possam falar o que pensam, alinhar suas percepções sobre o Projeto, e fazer “ajustes” que permitam dar um “salto de qualidade” no mesmo. É bastante percebido por diversos atores que o Projeto desta escola, por ser diferente em relação ao da maioria das escolas, exige especialmente que os professores conversem, dialoguem, pactuem e afinem constantemente seus modos de agir e de pensar.

A diretora Denise concorda com a necessidade de fortalecer o “compartilhamento de ideias” e a postura de “cada vez mais ir trazendo coisas, jeitos novos de pensar”; e completa que isso depende fortemente do “compromisso” e do “envolvimento cada vez maior dos educadores” que devem se disponibilizar a participar das oportunidades de interação e conversa e se mobilizar constantemente para criar novas oportunidades.

No entanto, Denise pontua que solidificar esse envolvimento dos educadores permanece um grande desafio para a escola.

A falta de participação, de certa forma, também é um complicador do Projeto. Você tem educadores que não se engajam na participação e sem participação é muito complicador, porque o Projeto não está pronto. Se

fosse um Projeto que você coloca uma criança atrás da outra e que você vai pegar o livro didático e trabalhar as páginas do livro didático, ok, acho que isso é possível, sem se conversar. Mas nesse Projeto não!

Assim, além da falta de momentos sistemáticos de conversa que promovam discussões significativas a respeito da “dimensão profunda” dos princípios e concepções do Projeto, a falta de participação e de envolvimento de alguns educadores⁵⁷ também explica o enfraquecimento dos pilares e os diferentes graus de apropriação e identificação com o Projeto; valendo retomar a força de outros fatores, como a dificuldade em se desprender de uma maneira de ensinar e de conceber a educação com a qual a maioria dos professores está acostumada.

Diante da recorrente percepção a respeito dos variados graus de envolvimento e identificação dos atores com o Projeto, é recorrente na escola a preocupação sobre como construir uma equipe mais coesa de educadores. A escola procura encaminhar essa questão de diversas formas. Com base na percepção de que é preciso envolvê-los em experiências coletivas de diálogo, procura-se estimular a participação por meio do remanejamento dos horários coletivos: “se a gente vai marcar uma reunião pra discutir coisas que estão pendentes, a gente muda o horário da JEIF e daí em vez de ficar à tarde, vem à noite, por exemplo” (Denise).

O seguinte documento reforça a crença na importância dos “horários destinados às discussões”:

Muitos professores não acreditavam nesta prática [do Projeto] e a encaravam com pessimismo. A realização de dois seminários de avaliação do Projeto, inclusive com a participação de pedagogos externos convidados, assim como o horário destinado às discussões do corpo docente, vêm contribuindo para a redução desta percepção entre os professores. (Formulário de Informação Adicional, 2006/2007)

Ressaltamos que para além da existência destes horários, deve-se atentar, sobretudo, para a forma como são conduzidos e para os assuntos que neles são tratados.

Paralelamente, outros encaminhamentos são perseguidos para a construção de uma equipe coesa. Com intuito de fortalecer o Projeto proporcionando-lhe maior “consistência” e “afinando a orquestra”, e com base na crença de que é preciso uma prévia identificação com suas diretrizes ou ao menos uma disposição em se desprender de crenças duramente

57 No item 4.2.3, adensaremos na discussão a respeito dos possíveis motivos dessa não participação.

arraigadas, alguns atores defendem que seja conferida à escola a possibilidade de escolha de seus educadores. Essa proposta foi primeiramente encaminhada ao Secretário Municipal de Educação em 21/06/2006 por meio do documento “Proposta de Gestão Democrática”, que requeria um “regime especial de acomodação de cargos que permita à escola”⁵⁸:

Divulgar, através do Diário Oficial do Município, os princípios norteadores do nosso Projeto Pedagógico, orientando os professores que eventualmente desejem para lá se remover quanto às suas particularidades e características.

Através de recomendação do Conselho Pedagógico a ser referendada pelo Conselho de Escola, de forma democrática e transparente, determinar a remoção dos profissionais cujas práticas não se coadunam com o Projeto, no intuito de que possam localizar outras unidades de ensino mais conformes à sua formação e concepção pedagógicas.

A aprovação pelo Conselho Pedagógico, referendada pelo Conselho de Escola, de todos os agentes que almejem para lá se remover, através de exame de currículo, apresentação de projeto, entrevista, estágio probatório e outro método que o Conselho Pedagógico julgar adequado. (Proposta de Gestão Democrática, 2006)

Hoje o pai Celso reforça a necessidade de a escola retomar essa proposta de autonomia para a contratação de profissionais. O pai Felipe reforça que “essa é a questão da autonomia da escola, sabe, como você implanta um Projeto se não pode escolher os educadores e os educadores não podem te escolher?”.

Segundo Celso, conquistar autonomia nessa frente é essencial para formar uma equipe de educadores mais permanente e diminuir a rotatividade, à medida que seria permitido à escola selecionar - entre os professores concursados da rede - aqueles que se identificassem previamente ou apresentassem disposição em trabalhar com o Projeto. Ele denuncia o prejuízo que a rotatividade causa à construção da “cultura” escolar, uma vez que o andamento do Projeto é interrompido pela “necessidade de explicar tudo de novo para as pessoas novas e convencê-las a se comprometerem com o trabalho”.

Por trás disso, Celso explicita sua vontade de que seja formada na escola uma equipe mais homogênea de educadores quanto ao apoio às diretrizes do Projeto Político Pedagógico. Em conversa informal, ao ser questionado se isso não provocaria uma

58 Além disso, a proposta requeria autonomia financeira, de modo que a escola tivesse liberdade de requerer verba conforme suas necessidades.

homogeneização supressora de conflitos sem contar outros problemas⁵⁹, ele disse que os conflitos não iriam terminar; primeiro, porque o processo de seleção de profissionais não garantiria que eles realmente estivessem dispostos com a escola; e, segundo, que “você pode ter discordância em relação a como melhor implementar os princípios do Projeto, o nível de discordância não precisa ser os valores e o Projeto em si” (Diário de Campo, 03/03/2012).

A necessidade de conquista dessa autonomia, cuja intenção é construir uma equipe mais estável que esteja disposta a trabalhar nos moldes do Projeto, dialoga diretamente com as críticas dirigidas por muitos atores às regras externas do sistema de ensino, relativas ao processo de remoção e plano de carreira dos professores. Essas regras geram situações mal vistas pela equipe, ao dificultar, por exemplo, que professores dispostos a trabalhar com o Projeto não consigam optar pela Antônio Prado devido a sua baixa pontuação, e ao obrigar aqueles que não se identificam com o mesmo a esperar um ano para se transferir para outra escola.

Esta última situação é apontada como um dos motivos que levam alguns professores a permanecerem na escola “sem compor com o coletivo”, trabalhando isoladamente da forma como julgam mais adequado. A professora Juliana reforça que o fato da escola estar muito na mídia atrai muitos professores, dos quais muitos chegam com uma ideia pré-concebida de que “a escola Antônio Prado é assim, assado, vêm achando que existe um Projeto pronto”, e ao se deparar com a realidade de um trabalho de construção incessante e árduo, “acha que não era isso que queria, não era isso que buscava, e precisa esperar no mínimo um ano pra sair da escola”. Ela também se lembra dos professores que escolhem trabalhar na escola somente com base no critério de proximidade com o local de moradia, os quais mesmo “não acreditando [no Projeto], e sabendo que tem todas essas dificuldades, não se importam, falam assim: ‘não vou compor com essa equipe, vou fazer do meu jeito, mas vou ficar por aqui’”, o que também atrapalha o desenvolvimento do compromisso com o Projeto coletivo.

Vale pontuar que a questão da falta de comprometimento de alguns professores é tema recorrente de discussão na escola, não apenas no que se refere especificamente ao

59 Essa proposta pode conduzir a uma privatização do público, à medida que nesse processo de escolha podem se sobressair interesses particulares em prejuízo da transparência de critérios que deve reger a lógica do setor público.

compromisso com o Projeto Político Pedagógico, mas também no que diz respeito ao compromisso do servidor público com a educação, lembrando que o absenteísmo dos educadores foi um dos problemas centrais levantados pelos pais do Conselho de Escola em 2003 a partir do que se buscou refletir sobre o Projeto e modificá-lo.

Desde então, várias atas de reuniões demonstram o retorno constante a essa questão, alvo de preocupação principalmente entre os pais. Documento dos anos iniciais da implementação (Formulário de Informação Adicional, 2006/2007, p. 08) aponta que o problema das faltas entre os docentes foi amenizado, o que é atribuído por muitos à pressão positiva proporcionada pela docência solidária, a qual, no entanto, não possui o poder de abolir definitivamente esse problema, à medida que existem tantos fatores que geram o absenteísmo e o descompromisso de professores.

Alguns desses fatores são apontados por diversos atores nas atas de reuniões e nas entrevistas. O acúmulo de cargos na Secretaria de Educação é um deles, pois os professores que se encontram nessa situação apresentam dificuldades em coordenar seus horários e costumam faltar constantemente, o que prejudica o andamento do Projeto à medida que a vaga desse professor na escola fica impossibilitada de ser oferecida a outro docente efetivo.

Outra questão foi apontada pela professora Catarina em entrevista, relacionada à “frustração coletiva” que muitos sentem por não conseguirem “lidar com problemas que a gente compra e não é da gente”. Ela referia-se a problemas que extrapolam a esfera da escola, relativos à família e ao meio sócio cultural dos estudantes, o que muitas vezes é a causa do seu comportamento descompromissado e agressivo. Somado a isso, ela reforça a ausência de uma “estrutura política de justiça educativa, justiça escolar e de assistência social decente” que ampare a escola a lidar com esses problemas, gerando uma situação em que “a gente acolhe sem conseguir acolher”, “aí o professor não dá conta, se sente impotente, aí um vai pro psiquiatra, outro fica doente. E a escola fica sem resolver porque não tem ferramenta”. Ela mostra-se ciente de que:

A escola tem seus limites. A escola tem sua programação, por mais que se ouvisse, falasse [referindo-se às ferramentas adotadas pela escola para encaminhamento das questões disciplinares], aquele aluno não está preparado praquele convívio. Ta num outro nível... Você cuida de uma pessoa, mas não cuida do que ta em volta dele... Ele volta a recair!

Essa situação de impotência da escola para resolver problemas sociais mais amplos é apontada por vários atores dos diversos segmentos. Segundo Catarina, o sentimento de desânimo e exaustão física e emocional provocados por essa situação explica em parte porque muitos professores faltam. Por um lado, ela diz compreender a falta motivada por essas angústias; porém, é certo que no contexto de docência solidária dos salões, essas faltas geram uma sobrecarga que contamina a todos. Ela pontua a sensação ambígua que sente em relação aos professores faltosos: “aí você compreende que ela ficou piradinha por conta de não dar conta dessa situação, e aí? Sou solidária com ela porque ela ta doente, mas e você? Chega uma hora que você não ta aguentando, e aí? Então não sei, estamos todos nadando na mesma praia”.

Atas de reunião do Conselho de Escola documentam alguns procedimentos e encaminhamentos que a escola procura dar a essas questões de descompromisso e absenteísmo. Consta em ata de outubro de 2007 a intenção de solicitar aos professores que estão em licença prolongada que escolham vaga em outra escola; em relação ao coordenador pedagógico que não se identifica com o Projeto, manifestou-se a intenção de convidá-lo a pedir remoção; em relação aos que acumulam cargos, buscou-se marcar uma reunião com o supervisor da escola e estes docentes a fim de se buscar uma melhora na frequência e na pontualidade destes. Percebe-se que a escola acredita no caminho do diálogo para resolver questões de conflito como essas; porém, também não descarta a possibilidade do convite à remoção.

Um encaminhamento bastante polêmico recorrentemente defendido por alguns pais é a divulgação das faltas dos professores como estratégia de pressão. Ata de dezembro de 2006 já documenta “a necessidade da comunidade também ter um maior controle da frequência dos trabalhadores da escola a fim de poder avaliar o grau de compromisso destes”. Porém, atas de 2009 mostram que nesse momento a discussão ebulia com mais força, com alguns pais defendendo a criação de um painel para divulgação de faltas e atrasos de professores individuais, o que gerou um clima de conflito entre opiniões mais defensoras do desenvolvimento da autonomia e confiança, e aquelas que enfatizavam a necessidade de controle e coerção. Alguns presentes na reunião do Conselho de Escola de setembro de 2009, entre pais e professores, manifestam sua opinião de que “há um componente de coerção nesse mapeamento [das faltas], que deve ser evitado”, “esse

assunto causa constrangimentos entre a equipe e deve haver um comprometimento dos professores, acima da lei, criando uma regulação própria”. Eles concordam com a satisfação que deve ser dada aos pais, mas “evitando a exposição pessoal para que permita, num primeiro momento, envolver todos os educadores nesse compromisso”, pois “um dos pilares do projeto é a autonomia e isso deve ser investido na equipe de educadores” e “há que se ter uma confiança no trabalho que os educadores vêm desenvolvendo”.

Por outro lado, nesta mesma reunião um pai coloca sua opinião de que:

A intenção não é quebrar a relação entre pais e professores. É uma relação necessariamente conflituosa, que tem que ser trabalhada da melhor maneira possível. Até hoje, não temos a experiência de os educadores resolverem por si esses problemas, talvez por conta de um corporativismo. É um grande ganho se os professores conseguirem organizar o compromisso da presença de maneira autônoma.

Outro pai também discorda da ideia de causar constrangimentos: “professores com faltas exorbitantes têm que ser enfrentados, assim como aqueles que atrasam recorrentemente. Há um abuso do direito, que tem que ser tratado de modo punitivo”, o que confronta com outras percepções, de que “houve em outras ocasiões o enfrentamento, o que não trouxe bons resultados. O comprometimento dos educadores tem que ser lidado talvez de outra maneira”. Nesta reunião, a diretora reforçou a necessidade de se investir “cada vez mais na consolidação de uma cultura de compromisso”, e uma professora “lembra que o processo de comprometimento tem que ser amadurecido”. O balanço final da discussão pendeu para a defesa da autonomia, sendo que se resolveu dar aos professores “um voto de confiança de que podem ter uma proposta própria para resolver com autonomia o problema de faltas”.

Outro ponto de conflito relacionado à construção da equipe docente diz respeito à relação que se estabelece com os professores “novatos”, aqueles que entraram após os anos iniciais de implementação e formulação do Projeto Político Pedagógico. Diversos atores, como o secretário da escola e a diretora, salientam que é expressiva a rotatividade desses professores, sendo raros os que permanecem na Antônio Prado, o que sinaliza para uma possível dificuldade da escola em conseguir incorporar os novos membros. Por outro lado, eles também notam que nos últimos anos houve uma diminuição desta rotatividade.

A seguir, expomos uma tabela⁶⁰ que elaboramos com intuito de captar as tendências a respeito da rotatividade e permanência dos educadores ao longo dos anos. Pode-se notar que os dados confirmam as percepções acima relatadas, bem como aquelas que trouxemos mais anteriormente a respeito do momento inicial de implementação do Projeto.

60 A tabela foi elaborada a partir de planilha do Excel. Para cada ano, utilizamos uma coluna; nas linhas foram anotados os nomes de professores e de outros profissionais individuais, que posteriormente foram representados por números. Os dados foram extraídos dos livros-ponto disponíveis na escola. Utilizou-se um mês pra representar cada ano (set/2003; fev/2004; fev/2005; mar/2006; fev/2007; mar/2008; fev/2009; fev/2010; fev/2011; fev.2012). Nos anos de 2003 e 2004, foram anotados apenas os professores; a partir destes anos, os livros-ponto traziam no mesmo livro professores e outros cargos (diretora, coordenador pedagógico, assistente de direção e funcionários como secretário de escola e inspetor de alunos). Assim, e tendo em vista outros possíveis erros humanos do processo de coleta, o quadro está sujeito a variações nos números. Apesar destas limitações, pudemos visualizar tendências ao longo dos anos, expressas pelas cores (as cores dos anos na primeira linha correspondem ao ano de ingresso, sendo que apenas o ano de 2003, por não constar na tabela seu antecessor, inclui também eventualmente profissionais que já ingressaram antes na escola).

Notamos que os professores representados em verde, ingressantes no ano de 2003 ou antes, foram deixando a escola conforme o Projeto se expandia ao longo dos anos, sendo que atualmente são poucos os que remanesceram daquela época. Os que ficaram até hoje são principalmente profissionais não-docentes que já possuíam um longo tempo de casa, como a diretora, coordenadora pedagógica, uma assistente de direção, secretário da escola e outros funcionários de apoio administrativo e operacional. Percebe-se que houve bastante ingressante em 2004, muitos dos quais, no entanto, a partir de 2006 saíram da escola, mas nota-se que ainda hoje alguns permanecem. Conferindo força ao grupo de profissionais antigos dos anos iniciais de Projeto, houve muitos ingressantes em 2005, sendo que ainda hoje permanece um número significativo deles. É notável a permanência constante destes ao longo dos anos.

A partir daí, há uma grande rotatividade observada entre os profissionais ingressantes em 2006, 2007 e 2008, sendo raros os que passaram para os anos seguintes e mais raros ainda os que até hoje permanecem. A partir de 2009 a tendência modifica-se, corroborando a impressão de que nos últimos anos os professores fixaram-se mais na escola, apesar de a rotatividade permanecer.

Podemos formular algumas interpretações que podem ajudar a analisar os possíveis motivos dessa expressiva rotatividade entre professores novatos. Primeiramente, ressaltamos a falta de momentos reservados a discussões em que a dimensão do “para quê” (GANDIN, 2006) seja revisitada, o que pode explicar um possível sentimento de não pertencimento destes professores em relação ao Projeto Antônio Prado.

A análise de Paier (2009) converge nessa direção, e acrescenta que a ausência de momentos reservados à formação da equipe docente era explicada com base na crença, que tomou força a partir de 2007, de que a “cultura do Projeto” já estava construída. Dessa forma, acredita-se que a apropriação do Projeto pelos professores novatos deva ocorrer conforme observem os mais antigos agindo no dia a dia (PAIER, 2009), e conforme estes “ensinem” como funciona o Projeto.

Este “ensinar” ocorre a partir de iniciativas de professores individuais, como recorda Catarina:

Fiquei na tutoria com a Paula um ano inteiro..pude ver como funcionava, tinha tutoria com a turma do 5º ano, e a Paula foi me dando o passo a passo, no 2º ano eu já andei com minhas pernas, mas teve professor que chegou aqui, já pegou tutoria e não sabia nem o que era isso. Não houve esse preparo.

Reunião do grupo de mediação em 27/04/2012 documentou “professores dizendo que se sentiram perdidos quando entraram na escola e que foi doloroso” bem como “outros [mais antigos na escola] sentiam dificuldade em contar para os novos sobre o Projeto”. Contudo, analisamos que ao mesmo tempo em que a iniciativa individual de alguns professores de explicar os “dispositivos” existentes foi importante para alguns ingressantes sentirem-se acolhidos, essa iniciativa é diferente de um esforço sistemático que envolva a todos, antigos e novatos, em processos de negociação a respeito da qualidade pretendida, que os faça se sentir mais que acolhidos, mas, sobretudo, protagonistas da construção do Projeto Político Pedagógico.

Segundo opinião de alguns atores entrevistados, essa postura do “ensinar” representa uma tentativa de manutenção das conquistas, o que em determinados momentos pareceu desvinculado da abertura para incorporação de novas ideias. Isso pode significar, a nosso ver, que professores chegados posteriormente aos momentos iniciais de formulação/implementação foram envolvidos no Projeto na condição de implementadores das mudanças que já estavam em curso e que já tinham sido pactuadas.

Campolina (2012, p. 178) traz em sua tese de doutorado sobre a escola o depoimento de uma professora novata à época: “a ideia do Projeto é boa, mas os professores não podem atuar como protagonistas e sim como operacionais. Acho que os idealizadores estão começando a refletir sobre isso e abrindo mais para nossa interferência. Até que ponto?”.

A professora Lara hoje diz questionar a postura que muitos inclusive ela própria acabaram adotando de considerar o Projeto como algo “pronto” bastando “ensinar aos professores que chegavam como eles tinham que fazer”. Ela diz que essa postura “quase ditatorial” era assumida principalmente pelos professores antigos, aqueles que se envolveram no árduo processo de construção de Projeto em seu início, naquele momento em que “todo mundo trabalhava além do seu horário, estudava, se matava, porque a gente tinha um ideal de escola que a gente queria construir, que a gente compartilhou ali nas reuniões, que a gente fechou um pacto ali de ‘vamos trabalhar pra isso’”. Diante desse

envolvimento intenso, ela considera difícil o processo de “ir abrindo mão para contemplar expectativas de outras pessoas” conforme novos professores iam se incorporando ao cotidiano da escola.

Tinha uma coisa nossa, resistência nossa de professor também, que a gente queria cuidar do Projeto do jeito que a gente pensou em 2004 quando ele nascia, não queria deixar mudar! E você não dava espaço pra quem vinha contribuir. Quem vinha, “tinha que esquecer tudo” [referindo-se à fala constante da assessora Regina], e fazer do jeito que a gente tava dizendo, porque “a gente aprendeu! A gente estudou dois anos com a Regina, a gente aprendeu! Agora a gente vai ensinar, certo?”.

Essa postura “quase ditatorial” é percebida por vários atores. Em reunião do Conselho de Escola de junho/2007, uma mãe “coloca que a escola precisa estar mais aberta às críticas e não deve se colocar acima do bem e do mal, pois se os pais não podem expor suas opiniões, acabam se inibindo e se retraindo”. Em entrevista, a professora Catarina, ingressante em 2009, demonstra partilhar essa opinião ao denunciar que existe uma espécie de “blindagem” do Projeto às críticas:

Eu acho que existe um núcleo duro, que bate e volta, sabe, que se você colocar nos grupos grandes, parece que não repercute, é uma coisa estranha. Por um lado a Denise fecha o vidro quando fala [faz crítica] do Projeto [...]. E eu senti nuns momentos quando eu entrei, que falava umas coisas que eu percebia, e ouvia: “é você que não ta entendendo”, [...] “você ta botando defeito onde não tem”. E às vezes eu fazia a crítica pra melhorar, pra botar em discussão... e não tem... Não vejo caminho pra essa escuta, porque existe uma blindagem do Projeto, sabe...

Catarina completa que essa “blindagem” é bastante perceptível em relação aos questionamentos que toquem no nível dos pilares do Projeto. Ela exemplifica com a questão relativa aos grupos de alunos que “sentam juntos, mas fazem roteiros diferentes”. Alguns pais e professores questionam essa situação, opinando que ela traz muito “ruído” e estimula a “dispersão”, e sugerem que o grupo teria mais sentido se os alunos estivessem envolvidos com o mesmo assunto, o que proporcionaria ricos momentos de troca de conhecimento entre eles. Catarina explicita sua opinião sobre o assunto:

Porque quando eles estão estudando o mesmo assunto, a conversa é sobre o assunto estudado, quando você vai dar atendimento a um, mesmo que ele esteja um pouquinho mais adiantado que o outro, mas eles estão sintonizados no mesmo canal, quando aquele outro precisa de ajuda, ele

está mais presente pra ajudar [...]. Agora, quando um faz coisas diferentes do outro, eu acho que tem mais interferências e dispersão do que ajuda.

No entanto, a tendência que ela tem percebido é que quando se coloca que “o grupo de alunos dá ruído”, ou quando se sugere um trabalho mais coletivo em que os alunos estejam no mesmo assunto, esbarra-se nos pilares da solidariedade e do respeito aos ritmos individuais; por isso colocações desse tipo parecem “bater e voltar”, sem ganhar repercussão. Referindo-se à reunião proposta pelo grupo de mediação em 2012, em que foram sistematizadas as perguntas sobre o trabalho no salão, Catarina continua:

A reunião de ontem foi ótima, a gente falou do salão, foi muito boa essa reunião. E eu acho que aí vai tocar nessas questões, as perguntas têm essa questão da organização do salão, essa questão do grupo [de alunos]... mas eu acho que essa questão não é o foco principal. E eu nem sei se quando colocar isso que o grupo [de alunos] dá ruído, vai ser aceitável dentro do princípio do Projeto. Eu vejo que sempre que se toca nesse assunto existe uma desconversa, é como se eu não tivesse entendendo o Projeto. Cada um que fala, é como se você ignorasse o Projeto, porque o Projeto pressupõe a interação entre eles [alunos].

Ela completa:

Várias vezes eu ouvi isso “só sou humilhada em público, não falo mais nada”. Então existe um... de tanto tomar paulada, a pessoa não falou mais nada... e ficou fazendo o que ela achava que dava pra fazer, dentro do princípio, da ética, do desempenho dela... “não vou trair a minha pessoa, né, se eu acredito que vou trabalhar direito, mas eu não falo mais nada”. Então acho que houve um estrangulamento aí da falta de escuta. Poderia estar até melhor, quando fala que precisava dar um salto de qualidade no Projeto, eu escuto um pouco com essa ideia, de vamos escutar os professores, vamos escutar a comunidade, vamos ver o que precisa melhorar.

Alguns entrevistados denunciaram o caráter “ditatorial” do Conselho Pedagógico⁶¹, considerando que muitas das suas deliberações “já vinham prontas para os professores aplicarem”. A mãe Miriam corrobora essa opinião, manifestando seu desagrado quanto à dificuldade em se ter acesso ao que ela chamou de “cúpula do Vaticano”. Nesse sentido, as professoras Lara e Catarina desabafam:

⁶¹ O Regulamento Interno prevê a criação do Conselho Pedagógico, ao qual cabe “a coordenação e orientação pedagógica da escola”. Ao longo dos anos, este Conselho costumou ser composto por profissionais docentes, profissionais da “equipe técnica” (direção e coordenação pedagógica), pais, e educadores externos convidados.

Tinha um comentário muito forte, tipo de brincadeira, “é, nós, os ‘pau mandado’, é a gente que ‘amassa o barro’, porque a ‘elite’ veio aqui e falou ‘pros pião’ fazer não sei o que” [...] e ainda acontece assim: o Conselho Pedagógico decidiu que... e aí não tem espaço pra discussão, porque você vai discutir, e falam assim: “o Conselho Pedagógico é aberto, você quer participar, você pode”. Então de alguma forma legítima assim, né, “ué, você quer discutir, então você pode ir lá discutir, tudo bem, é aberto, qualquer um pode participar”. (Lara)

Eu achava o Conselho Pedagógico muito ditador. Eles ditavam muito as coisas e “cumpra-se!”. Eu chamava as pessoas que participavam do Conselho Pedagógico como “núcleo duro”, era blindado, o que vinha deles pra gente era uma ordem, o que vinha da gente pra eles, eles iam pensar se iam escutar. (Catarina)

A profissional Flávia, que coordena as reuniões do grupo de mediação, expôs sua impressão a partir do que os professores traziam para esses encontros: “vejo que a confiança ainda não está construída; a confiança passa pelo nível de adesão ao Projeto, e parece que o não sentir-se à vontade vem do fato de não se poder falar mal do Projeto, mas temos que ver o nível de disposição do grupo para entrar nessa questão”.

Tais depoimentos demonstram que a “blindagem” foi percebida por diversos atores e em diversos momentos. Por um lado, Lara defende que certo cuidado em manter as conquistas era mesmo necessário, pois “se deixasse totalmente aberto, talvez não tivesse ido pra frente”. Ela analisa que quando o Projeto não estava “consolidado”, qualquer questionamento era interpretado como resistência total, daí o receio que se tinha em receber críticas: “fez crítica é porque ‘você não acredita no Projeto, e você está aqui pra fazer o Projeto minar, acabar’”. A professora Heloísa reforça que existia:

medo de quem já estava dentro, de ver acabar todo um trabalho que tinha sido iniciado e todo mundo gostava, o que era uma besteira enorme, porque na verdade não ia acabar, ia mudar. O medo de que essa mudança acabasse com a proposta inicial; e existia, por outro lado, as pessoas que chegavam e falavam assim: “eu não vou me adaptar, eu não sei se o que eu penso sobre a educação combina com o que essa escola pensa”. Então houve um bloqueio mesmo de ambas as partes: das pessoas que chegavam em entrar, e principalmente das pessoas que estavam em aceitar o novo.

Por outro lado, hoje essas professoras defendem a necessidade de abertura para “aceitar o novo”, na medida em que passaram a analisar que a postura de “querer ensinar aos professores que chegavam como eles tinham que fazer” trouxe consequências

negativas, como o baixo nível de adesão desses professores ao Projeto da escola, o que ajudaria a explicar sua elevada rotatividade.

Engraçado que de ciclo I a gente teve mais adesão. Mas de ciclo II, como pra eles é mais diferente, eles chegavam aqui e tinha “três patetas” que ficavam querendo dizer pra eles, “olha, não pode falar assim com a criança porque você tem que dar autonomia, porque não sei o que, porque você tem que falar de tal jeito”, aí os caras falavam, “mew, fui! Que lugar doido é esse, ditatorial, que fala o jeito que você tem que falar com a criança, o jeito que você tem que sentar, que você não pode atender o celular, você não pode mascar chiclete, você não pode isso, uma lista de procedimento desse tamanho!”. Eles querem ir embora! Então o ciclo II ficava rodando professor, uma loucura, ninguém parava aqui: “essa escola é de maluco!” (Lara).

Hoje Lara considera que “a gente também tem que ter abertura”, à medida que a construção de um Projeto pressupõe a participação de todos os educadores, ressaltando que a abertura tem sido fruto de um processo de aprendizagem realizado a partir de uma análise das consequências negativas geradas pela postura de “bloqueio”.

Agora eu já entendi que a gente, a escola que a gente vai construir é a escola de cada equipe que está aqui a cada ano [...] Aí você tem que entender que você também tem que abrir, e que quem tá chegando vem pra incorporar, que não vem pra entrar num Projeto que tá pronto, mas vem pra trazer as coisas dele pra esse Projeto também ser um pouco do jeito dele, é um esforço seu desprendimento intenso! Foi um processo doloroso de aprendizagem, mas a gente aprendeu, se não faz assim, não constrói Projeto coletivo.

Apesar de alguns professores ainda apontarem que se sentem desconfortáveis para levar certos assuntos à discussão coletiva, alguns professores sentem que de alguma forma houve uma abertura maior nos últimos anos. Lembremos da discussão a respeito do eixo temático, que a princípio enfrentou resistências à medida que era interpretado como uma desestruturação dos pilares, porém depois foi bem recebido e pôde reverter em mudanças práticas.

A partir do momento que houve esse acolhimento das pessoas, pra dizer coisas boas, coisas ruins, o que pensava, foi um crescimento assim ‘zuf’, eu acho, do coletivo (Bianca).

Acho que quando começou a ter mais escuta, começou a ter mais empenho das pessoas, [porque] existe uma expectativa da pessoa quando reclama, quando ela aponta um problema, existe uma expectativa de

compartilhar, se ela acha que não vai resolver nada ela fica quieta (Catarina).

[Hoje] se a equipe chegar e falar “olha, eu não to concordando com isso”, pode demorar mais ou menos, pode não ser na primeira conversa; mas pode ir se estruturando e tudo é possível. Depois que pôde dar aula aqui, tudo pode, porque a resistência que tinha pra dar aula era a maior resistência de todas (Lara).

No entanto, ressaltamos que o “abrir” por si só é vazio de significado, devendo permitir tocar na “dimensão profunda” dos pilares, seja para reafirmá-los, seja para questioná-los, sendo que de uma forma ou de outra é necessário que os atores se apropriem desse processo de negociação.

A fala imediatamente acima revela o caráter negociado da construção da qualidade: “pode demorar mais ou menos, pode não ser na primeira conversa; mas pode ir se estruturando”, o que significa que divergentes concepções entrarão em diálogo para se definir uma direção comum, a partir de uma análise do que é possível e desejável fazer nas condições que se tem. Assim, incorporar novas concepções não significa ignorar a historicidade do que foi construído, como coloca Heloísa:

Hoje eu fico pensando, eu mesma fiz muito isso, e eu fico pensando que o “explicar” [para os novatos como fazer] tava errado, não era bem isso, a gente tinha sim que mostrar algumas coisas, mas aí a pessoa falava “nossa, mas será que, e se fizer... e se eu trazer uma possibilidade nova junto com isso, rola?” [...] Realmente é ambígua a coisa, porque você aceita a opinião do outro, mas você também não pode deixar tudo acabar. Tudo acabar não, mudar pode, acabar não.

Se por um lado é necessária essa abertura que permita revisitar os pilares, por outro lado é necessário que os atores disponham-se a participar dos processos de negociação. Bianca interpreta que o Projeto é construído a partir do convencimento e da persuasão, de forma que se sobressaem aqueles que conseguem se organizar melhor e defender suas ideias. Ela opina que:

Você tem o coletivão e as questões próprias do Projeto. Eu acho que dependendo do que a pessoa entende (o professor, ou, enfim, a mãe) sobre o que é aprender, o que é estudar, há um caminho, e aí tem o convencimento do coletivão. Se uma ideia é posta e ela é aceita diante do convencimento e da persuasão, a escola vai praquele caminho. Aí depois a escola vira pra outro caminho. A gente tem que lutar pra convencer da nossa ideia, né.

Com base em entrevistas e em situações observadas e documentadas, podemos inferir que quando professores e pais se organizaram para apresentar e defender certas demandas, houve repercussões concretas. Bianca recorda uma situação específica:

Bem no começo, não vou lembrar exatamente o ano, mas as crianças do primeiro ano faziam roteiro. E tinha um grupo do qual eu fazia parte que dizia “não dá! A gente tem que garantir um processo de alfabetização de uns dois, três anos, pra que ele tenha uma possibilidade de encarar com mais autonomia a realização de um roteiro”. Isso ficou uns dois, três anos num embate: sim, dá, não dá, dá, não dá. Algumas pessoas concordavam, outras discordavam, e aí quem conseguia convencer melhor dava a linha, o andamento, o encaminhamento, e isso ficou assim, depois mudou, já não é mais assim, as crianças do primeiro ano não fazem roteiro, estão mais voltadas pro processo de alfabetização mesmo.

Nesse sentido, podemos ressaltar outras situações abordadas anteriormente, como a questão do vigia que depois de muita insistência de alguns pais foi contratado para controlar a entrada de pessoas na escola, bem como a questão da necessidade de momentos de aprendizagem mais coletivos e dirigidos representada pelos eixos temáticos. Lembremos, no entanto, que a introdução destas sugestões dependeu de um entendimento de que elas não representavam uma desestruturação dos pilares.

A professora Catarina pondera os dois lados da questão, ressaltando que o coletivo precisa estar aberto para receber as diferentes opiniões, e que por outro lado é preciso que as pessoas saibam se organizar para fazer valer suas opiniões e reivindicações, revelando que essa organização passa por um processo de aprendizagem. Ela relata que em muitos momentos houve:

Falta de organização do próprio professor. Porque os professores que se organizaram, se impuseram, tiveram escuta. Mas é que professor não sabia se fazer ouvir. Ficava só piando. Piava, piava, e não traduzia o piu. E uma piando na orelha da outra, isso não é uma forma de reivindicar nada, porque as vezes que sentou, se organizou, e reivindicou, foi atendido. Mas do que dependeu? Dependeu de certa mobilização, e os que não tinham condição de mobilizar, ficava piando, piando. Agora eu acho que os professores deram um passo de maturidade, de ficar reclamando de um pro outro pra dar esse passo de mobilidade: “vamos fazer isso? a gente entende que isso é melhor? Vamos apresentar isso pros outros? Vamos conversar sobre isso?”. Sabe, se foi o entendimento que é legal, “vamos expor, vamos avaliar isso?”. Agora, o outro lado também tem que querer ouvir, né.

A professora Lúcia opina que “não existe uma resistência, existe uma resistência à crítica pela crítica, quando você não traz uma solução, sendo que a proposta é que todo mundo contribua, né, não é de cima pra baixo”. Ela reforça que a pessoas devem se dispor a levar “sugestão de como a gente pode mudar” para a partir daí “discutir as ideias”.

A forma como você leva a crítica, pelo menos as vezes que eu presenciei as críticas ao Projeto, não foi algo assim “olha, isso está dando errado, mas a gente pode fazer de tal forma pra melhorar”. A crítica que existe é “olha, VOCÊS estão fazendo errado, isso não está certo”. Mas por que não está certo? Se não está certo, como a gente pode fazer? Eu acho que assim, uma crítica tem que vir com uma solução... não com uma solução, mas pelo menos com uma discussão de ideias, e quando eu presenciei as críticas, é sempre num tom de acusação [...] Sempre que eu levei alguma sugestão, eu nunca fui intimidada, eu sempre fui ouvida, mas porque a forma como eu levo não é acusando, é falando “isso está errado, mas tem tal forma pra arrumar”.

A diretora Denise corrobora essa percepção, ao dizer que “muitas vezes as pessoas só trazem o questionamento, mas não ficam pra ajudar a repensar como é que a gente pode fazer melhor, como ela também pode fazer melhor, porque às vezes o problema não ta no grupo, ta na pessoa”. Ela reforça que “não dá pra só reclamar e achar que vai cair do céu, não vai, não tem saída pronta”, e por isso as pessoas precisam comparecer às reuniões para fazer críticas “fundamentadas”, “não adianta fazer crítica no ouvidinho do outro professor [...], senão o Projeto vai tendo um viés que é daquelas pessoas que estão [presentes nas reuniões], isso que é o risco”.

“Ah, tem coisa que podia ser mudada”, podia ser mudada, ta. Então como? Quem vai mudar? Quais são as questões? Como que essas coisas que vão ser mudadas se estruturam com as outras coisas do Projeto? Porque o Projeto ele não pode ser pensado por partezinhas pequenininhas, ele tem que ser pensado nas partezinhas pequenininhas, mas o todo é fundamental.

Assim, a diretora e alguns professores reforçam a necessidade de construir junto, fazendo um apelo para que as pessoas disponham-se cada vez mais à participação, saindo do lugar da reclamação e enxergando-se como sujeitos reflexivos capazes de opinar e sugerir mudanças. Denise mostra-se ciente de que levar os conflitos e discordâncias para a discussão coletiva é um “processo de aprendizagem”.

Como que cada professor vai compreender o Projeto? Não vai compreender como um bloco fechado e absoluto, vai ter partes que ele entende melhor, partes que ele não concorda e discorda. Essas coisas vão ficar sempre na cabeça dele, instauradas talvez como diálogo, como conflito e ele tem que ir discutindo isso com os colegas também, passa por esse processo, que é um processo de aprendizagem.

Percebe-se que quando as entrevistadas ressaltam que os professores devem aprender a se organizar, e quando apelam para que a crítica ao Projeto seja necessariamente acompanhada por sugestões de mudança (“isto está errado, mas tem tal forma pra arrumar”), de alguma forma corre-se o risco de suprimir o processo de negociação assente sobre a base coletiva, em nome da defesa de uma espécie de auto-organização dos professores. Como se o momento da discussão coletiva pressupusesse que atores individuais tivessem se organizado previamente, pensado previamente em sugestões, e só então fossem autorizados a levá-las à discussão.

No entanto, a construção da “qualidade negociada” (BONDIOLI, 2004) é mais do que a soma de atores individuais auto-organizados; trata-se, antes, de um movimento em que a construção de novas concepções e a busca de soluções acontece referenciada no coletivo. Por outro lado, esses depoimentos também ressaltam um aspecto importante, relativo à necessidade de fortalecer a participação dos professores, muitos dos quais não se comprometem, por inúmeros motivos, com a construção dos rumos da escola, como analisaremos a seguir.

4.2.3 Limites e Desafios para o Aprimoramento da Participação

Construir a “participação ativa” permanece um desafio para a Escola Antônio Prado. Os motivos que distanciam muitas pessoas do exercício da participação são inúmeros, alguns fogem do alcance da escola, outros podem ser controlados a partir de estratégias que busquem deliberadamente maior participação - ou que podem acabar inibindo-a mesmo sem intenção.

Fundamental para desenvolver a “participação ativa” é a existência de espaços de reunião, que devem ser garantidos, primeiramente, pelo sistema público de ensino. Nesse sentido, o sistema municipal em questão apresenta avanços ao incorporar na jornada de trabalho os horários coletivos de formação - ainda que possam não ser suficientes para sanar as demandas da escola, como relatam alguns professores e como podemos observar

nas diversas situações em que os educadores precisaram trabalhar além desse tempo remunerado. No entanto, apesar dos avanços, não são todos que podem optar pela Jornada Especial de Formação (JEIF)⁶², e quanto aos que optam, além dos horários coletivos serem separados por período, mesmo os professores do mesmo período não se encontram nos mesmos horários, o que dificulta uma orientação de trabalho coletiva nesses momentos.

Isso ocorre devido a um remanejamento, realizado pela escola, dos horários de entrada e saída dos professores em virtude de uma mudança imposta pelo programa “São Paulo é uma Escola”, de 2006. Esse programa ampliou de quatro para cinco o número de horas na carga horária dos estudantes da rede municipal, sem que houvesse um correspondente aumento da carga docente, uma vez que a hora adicional deveria ser preenchida por oficinas pedagógico-culturais oferecidas por profissionais de ONGs contratadas pela prefeitura. Antônio Prado, no entanto, não ofereceu a hora adicional no pré-aula e pós-aula, como orientado pelo Programa, preferindo incorporá-la no meio do horário diário dos estudantes, devido à importância que as oficinas já representavam na dinâmica da escola, e também com intuito de possibilitar “uma relação mais adequada entre a quantidade de estudantes e professores nos diferentes momentos de trabalho”, “garantindo que mesmo o salão de pesquisa estivesse sempre com quantidade reduzida de estudantes, otimizando os trabalhos” (PAIER, 2009, p. 149). Assim, para solucionar o problema da hora adicional que ficou descoberta, a escola dividiu os professores em dois grupos, um que passaria a entrar na 1ª hora do período e permaneceria até a 4ª hora, e outro que entraria na 2ª hora do período e permaneceria até a hora final. Apesar de conseguir as vantagens acima sinalizadas, essa solução contribuiu para dividir os horários coletivos dos professores, gerando situações negativas como narrado pela professora Lúcia:

Só JEIF se não me engano são quatro grupos diferentes ou três, então o que o meu grupo conversa tem que de alguma forma chegar ao outro grupo e vice versa, para que, olha, tudo que está sendo conversado, tem alguém que meio que distribui...então eu acho que a comunicação aqui é um problema. Então lá no grupo da tarde definiu que ia ter a fichinha de atraso e a gente não sabe, a gente acaba não sabendo disso e não faz, aí acaba algo que devia ser da escola como um todo acaba não sendo.

62 Os professores que têm direito à escolha dessa jornada são aqueles vinculados a uma sala de aula, sendo que os professores que “estão na função de módulo, ou seja, que estão na escola mas não possuem uma sala, estão limitados ao exercício da Jornada Básica Docente, sem direito à extensão de horas para participação no Projeto” (PAIER, 2009, p. 147).

Além disso, outro dificultador diz respeito à carga horária excessiva de professores que trabalham em várias escolas, em uma rotina extremamente desgastante que lhes impossibilita escolher uma jornada estendida além das horas-aula de atividades com os alunos; sem contar a rotina de certos pais e mães que também se desdobram em vários empregos e afazeres diários. A falta de tempo é uma questão objetiva e incontestável; no entanto, devemos ressaltar que algumas vezes ela é usada como única explicação buscando abafar outras causas encobertas. Certa mãe, à época recém-chegada na escola, fez a seguinte ressalva no jornal de junho de 2011, na sessão “com a palavra, os leitores”, em que comentava sobre sua primeira participação em evento da escola: “gostaria de parabenizar todos os envolvidos e que mais pais sigam o exemplo, pois participar efetivamente da vida do filho e ajudar a escola e a comunidade nada tem a ver com disponibilidade e sim com escolha”, o que nos remete à outra questão, relativa à vontade e a quanto as pessoas percebem os sentidos da participação (BARROSO, 1996).

Alguns atores recordam que a escola diversas vezes buscou encetar ações com vistas ao aumento da participação, como afirma a diretora Denise:

Se a gente vai marcar uma reunião pra discutir coisas que estão pendentes, a gente muda o horário da JEIF e daí em vez de ficar à tarde, vem à noite, mas às vezes nem isso é suficiente para mobilizar as pessoas. Não é que ele tá trabalhando a mais, ele tá trabalhando em outro horário. Então por que a gente faz isso? Pra tentar viabilizar todo mundo junto, mas nem isso, às vezes, a gente consegue.

Ela reforça que o problema maior é a “falta de vontade”, não a falta de disponibilidade objetiva, pois “não é possível que todo mundo tenha tanta encrenca todos os dias, tantas atividades”.

Porque [esse Projeto] exige de você um compromisso diferente. Falar assim ó “hoje eu poderia ficar aqui em casa assistindo televisão, mas eu não vou ficar assistindo televisão, eu vou pra escola pra discutir”. Vir pra cá à noite tira você da rotina, e te tirar da rotina causa uma confusão, causa uma dor. Então o Projeto, assim, ainda não tá nesse lugar da pessoa falar assim “não, eu vou, porque vai ser legal, porque eu vou resolver alguma coisa que tá todo dia me incomodando”. Então todo dia vai continuar incomodando a pessoa, e a gente não vai conseguir resolver.

Como vimos, a partir da fragmentação das condutas no ambiente do salão, representada pela situação observada com os professores do ciclo II da manhã, os

participantes do grupo de mediação concluíram que era necessário abrir mais canais de conversa sobre o Projeto Político Pedagógico entre todo o corpo docente. No entanto, também esbarraram na dificuldade relativa à falta de vontade. Em uma reunião do grupo de mediação (Diário de Campo, 30/05/2012), Denise pontuou: “quando se propõe reunião coletiva, ninguém se dispõe; falar dos problemas é fácil, mas as pessoas têm que criar na vida pessoal um espaço para tratar disso, e aí? Aí as pessoas se isentam e repassam para o grupo, e assim a coisa não acontece”. Lara completou: “não tenho crença de que as pessoas vão se motivar a vir em outro horário; esse grupo [dos professores do ciclo II da manhã] não vai espontaneamente se organizar para resolver”.

Dessa forma, diante da falta de disponibilidade de muitos educadores em comparecer às reuniões, o grupo de mediação propôs uma estratégia de troca de professores entre os ciclos, de forma que os envolvidos entrassem em contato com novas experiências e a partir daí refletissem sobre questões a respeito do trabalho nos salões, qualificando a estratégia como uma ação-reflexão. Ainda assim, muitos educadores “se assustaram” e não toparam a experiência.

Referindo-se especificamente aos professores do ciclo II da manhã, a professora Maria corrobora a necessidade de “se alinharem enquanto grupo”; aponta que eles “têm muitas demandas, dúvidas, ideias, mas não têm disponibilidade”, referindo-se ao tempo que muitas vezes as pessoas não podem ou não querem despende para se reunir e conversar (Diário de Campo, 30/05/2012). Na mesma ocasião, outros atores opinaram que muitos professores “querem só resolver ali e seguir em frente”, o que revela uma vontade de participação ligada estritamente à execução; e que “não apareceu uma demanda sobre o Projeto; a questão sobre concepção de escola e de aluno não apareceu explicitamente”, revelando que a angústia de muitos professores restringe-se a buscar soluções para questões operacionais.

Assim, não se pode pressupor que todos os professores sintam um anseio por momentos de reflexão e “questionamento profundo”, pois envolver-se nesses momentos implica uma intensa disposição - subjetiva, relativa à vontade; e objetiva, relativa a questões de tempo na jornada de trabalho - que muitos não possuem. Apesar da defesa da democracia autorizar a valorização da participação (e mais de um tipo que de outros), não podemos cair em crença ingênua de que os benefícios da participação são óbvios e

evidentes para as pessoas (LIMA, 2011, p. 92). Devemos estar abertos a “integrar não dogmaticamente outras concepções, questionando a importância, a oportunidade e as vantagens de participação do ponto de vista dos diferentes atores”. Lima (2011, p. 94) traz afirmação de J. R. Lucas em nota de rodapé:

A maioria das pessoas não quer participar ativamente. O custo da participação, mesmo pequena, em termos de tempo e energia despendidos, é considerável. E não havendo uma injustiça clamorosa, a maioria das pessoas contenta-se em deixar que outros decidam por elas.

Por um lado, as disposições subjetivas de participação no contexto escolar são afetadas pelas histórias pessoais de vida, de formação profissional, bem como pela estrutura social mais ampla. Esta é capaz de limitar ou potencializar a disposição das pessoas em participar de trabalhos coletivos nos mais variados contextos, como afirmam Dalben e Sordi (2009, p.154): “É importante que nos lembremos que na sociedade em que vivemos estamos sendo constantemente levados a um caminho oposto ao da ação coletiva. Na sociedade não há espaços participativos que nos permitam esse exercício e a construção dessa experiência”. Para os autores, essa característica da sociedade atual contribui para acarretar a falta de comprometimento político dos atores e a falta de conhecimentos e experiências a respeito da construção de sentidos coletivos, o que “pode gerar a falsa ideia de que [os espaços de participação] não sejam produtivos, e a conseqüente ideia de que não são os melhores caminhos”.

Denise Leite (2005) reforça que a maioria das pessoas em nossa sociedade encontra-se conformada a perseguir interesses individuais e prefere abster-se do coletivo, delegando a pessoas de fora o exercício da reflexão sobre decisões que irão afetar a todos. Vale ressaltar que a estrutura social não é um bloco homogêneo isento de contradições. Dessa forma, é possível que as pessoas assumam sua condição como sujeitos ao construir espaços de atuação “contra-regulatórios”, o que também é influenciado pelas diferentes trajetórias de vida e de inserção no meio social.

Por outro lado, essas disposições para participação também são passíveis de serem afetadas, em parte, pelo desenvolvimento de uma cultura de participação na escola e pela criação de estruturas e processos que quebrem o isolamento e estimulem a interação. Vimos que a criação de momentos de reunião pelo poder público e pelas escolas é fator

fundamental, mas também é necessário que eles sejam preenchidos por um sentido de participação efetiva capaz de conduzir a mudanças.

Assim, é preciso atentar para a forma como os espaços coletivos são construídos e conduzidos. Os assuntos que nele são tratados; o poder que eles de fato apresentam para a tomada de decisões; o clima relacional que se constrói entre os atores e o quanto eles sentem-se à vontade para expressar suas opiniões; a maneira como o processo de negociação é conduzido, são fatores que colaboram ou impedem (às vezes sem intenção) a participação. Lima (2011, p.98) expõe que “mesmo que a participação esteja decretada”, seja por meio de regras externas ou regras produzidas no interior das escolas, “os arranjos organizacionais concretos, as práticas participativas previstas, as condições, os recursos e as possibilidades reais de participação podem conduzir a situações objetivas e subjetivas convidativas e facilitadoras da não participação”.

Isso significa que o aprimoramento da participação não se resume à criação dos espaços tampouco pode ser decretado, mas envolve a construção progressiva de posturas, possibilidades, concepções, recursos capazes de conduzir a situações convidativas. Se esses espaços são preenchidos por uma prática voltada ao formalismo e ao cumprimento burocrático, e distanciada da acessibilidade aos centros de decisão, eles aproximam-se de uma situação teórica de não participação (LIMA, 2011, p.99).

Uma participação atualizada predominantemente por razões de mero cumprimento de disposições legais, por formalidade, que podemos designar por *participação pro forma*, sem garantia de influência notória nos processos de decisão, sem *proveitos* ou *ganhos* para os atores em termos identificados por estes, poderá representar uma espécie de *participação ad gloriam*, não resistindo por muito tempo à ausência de *benefícios* não meramente morais ou ideológicos.

Essa visão afasta a cômoda crença segundo a qual pais e professores não participam devido simplesmente à falta de interesse, e reforça a parte de responsabilidade do coletivo escolar em construir espaços e condições estimulantes para a participação. Para nossos propósitos de análise da Escola Antônio Prado, reforçamos a necessidade de que haja um empenho consciente por parte do coletivo na intenção de discutir pactos de conduta bem como concepções relativas ao Projeto Político Pedagógico, de forma a revisitar os pilares que fundamentam as ações e procedimentos (seja para reforçá-los, seja para

questioná-los), aproximando os atores da “influência notória nos processos de decisão” sobre os rumos da organização.

No entanto, como já analisamos, alguns atores percebem um clima negativo de acolhimento nos espaços de discussão, no sentido de que não são todos os assuntos que possuem abertura para serem tratados, o que parece desestimular a participação desses atores. Da mesma forma, a maneira pela qual o convite à participação por vezes é verbalizado pode conduzir a sensações inibidoras da participação. A esse respeito, podemos exemplificar com depoimentos acima relatados (“existe uma resistência à crítica pela crítica, quando você não traz uma solução”), que cobram dos professores que levem às reuniões uma proposta “fundamentada” e coerente que muitas vezes eles ainda não possuem e necessitam justamente construir em conjunto. Também podemos citar uma situação narrada por Campolina (2012, p. 178), quando certa vez em reunião do Conselho Pedagógico os presentes disseram que “o professor quando não concordasse com aspectos do Projeto deveria apresentar propostas ao Conselho de Escola”. Ela continua:

A cerca deste aspecto, vale destacar o caso de um dos professores que pediu exoneração da escola mobilizando dúvidas nos professores sobre sua ação. Isto gerou inquietações em alguns professores sobre os motivos da remoção, considerando inclusive que o professor não havia criticado ou rejeitado o projeto, mas que ainda assim, havia se decidido pela remoção da escola.

4.2.4 Participação para além das Reuniões Institucionalizadas

Além da criação de espaços produtivos de reunião, é necessário atentar para a construção de uma cultura mais ampla de participação, que impregne os diversos espaços e a maneira como as pessoas conduzem seu trabalho e suas relações no dia a dia (BARROSO, 1996, p.21). Nesse sentido, é preciso encontrar:

formas de organização e de execução do trabalho na escola que quebrem o isolamento das pessoas, dos espaços, e das práticas, induzam à constituição de equipas, estabeleçam a circulação da informação, democratizem as relações, responsabilizem os actores, e permitam elaborar e executar projectos em conjunto (idem, p. 19)

De diversas maneiras, percebe-se que a escola organiza-se de forma a oportunizar interações, encontros, trabalhos em grupo entre os diversos segmentos, quebrando o isolamento dos espaços, das práticas e das pessoas. A educadora Estela opina que a

dinâmica da escola é marcada por uma agitação peculiar de vários grupos que se organizam o tempo todo. Ela exemplifica:

E sobe lá mais um grupo e depois desce mais um grupo, e não deixa estabilizar [...] Tem a assembleia de... como é? E também um fórum de educação...estão se reunindo aí, de quinta feira, pós-greve...É aberto. E por exemplo, ta havendo a aula de música, com o maestro... e nós estamos aqui, e ali ta o vigilantes [da natureza]...logo em seguida vai ter a mediação, e... hoje não tem cursinho eu acho..e já terminou a capoeira, não é?

A professora Bianca refere-se a essa dinâmica como “formação de vários coletivinhos”, opinando que até mesmo a oficina de costura, por exemplo, oferecida a professores interessados, colabora para o fortalecimento das relações.

Outro exemplo dessa dinâmica é a forma como principalmente os pais, mas também professores, organizam-se em “comissões de trabalho”, cujo objetivo é reunir pessoas para ajudar a por em prática ações e projetos da escola, “dos quais a escola sozinha não dá conta” (Jornal abril/2012). As comissões possuem certa liberdade de ação, mas devem reportar-se à instância deliberativa do Conselho de Escola que deve pensar a necessidade de sua criação, bem como acompanhar suas ações como forma de responsabilizar aqueles que se propuseram a ajudar. São exemplos de comissões que já ocorreram ou ainda estão em andamento na escola: Alimentação; Ações da Comunidade; Biblioteca; Comunicação; Material de Apoio para as Tutorias; Conselho Financeiro da APM; Festas; Horta e Jardinagem; Jornal; Site; Formatura do Oitavo Ano etc, sendo que algumas são mais fixas e outras são criadas conforme surgem necessidades pontuais.

Uma característica comum que deve permear todas elas é o princípio da coletividade, que é constantemente cobrado pela comunidade. A valorização desse princípio foi observada em situações quando certos membros de comissões decidem agir de forma isolada e autoritária e são barrados pelos outros. Exemplo disso ocorreu em reunião do Conselho de Escola de maio/2012 em que se discutia sobre a organização do dia dos pais:

[certo pai] chegou com um projeto bem vertical, com um prato pronto. Queríamos criar comissão, dentro da comissão a ideia inicial sofreria modificações por estar num coletivo.

Toda ação que é muito dirigida é mais indigesta pra quem ta participando, porque as pessoas saem tolhidas sentindo que trabalharam para o outro.

É assim que temos que entender os trabalhos, coletivamente, dentro de comissões. Temos que abrir mão de nossas ideias que vêm fechadas, para construir com outras pessoas.

Outro exemplo ocorreu em reunião do grupo de mediação de 20/04/2012, em que alguns pais manifestavam seu incômodo em relação a uma mãe novata na escola que teria “atravessado a comissão”:

Ela não sabia como a coisa ocorre. A questão que vai ficar é como uma pessoa atravessa o grupo.

Quem vem pra Antônio Prado vem com ânsia de por mão na massa, a intenção foi boa. Vai ver ela não tem experiência democrática, ela pode vir de outra experiência de agir.

Temos que aprender a questão democrática.

Além de serem frequentemente retomadas nas reuniões, as comissões são divulgadas nos jornais mensais da escola, nos quais também se socializam fotos e depoimentos sobre eventos e festas da escola, calendário com dias de reuniões e importantes acontecimentos, informações referentes ao que foi discutido nas reuniões, entre outros aspectos da dinâmica escolar que encontram no espaço do jornal um importante meio de socialização e divulgação.

Além disso, entre os professores e entre professores e alunos há formação de vários grupos para realização de diversas atividades e projetos educativos, como a formação de parcerias entre tutorias, o que é exemplificado pela professora Catarina:

Porque eu com a Bianca a gente resolveu se juntar, a gente fez vários trabalhos juntas... quando eu ia passear no parque da previdência, nos estudos de campo com eles eu levava os alunos da Bianca, não iam todos, só os que queriam ir, quando a gente ia pro MAC, pra geologia, íamos nós duas, a gente levava todos, quando a gente fazia saída a gente combinava, vamos levar junto? Vamos!

Essas manifestações de trabalhos coletivos e do engajamento de diversos pais e professores em trabalhar coletivamente das mais variadas formas contribuem para formar uma cultura de participação na escola que vai além do comparecimento a reuniões. Algumas professoras não comparecem frequentemente às reuniões por inúmeros motivos,

porém são bastante envolvidas com os alunos e com outros professores. A professora Bianca afirma: “eu ficava o dia inteiro dentro da escola nos dois primeiros anos, das sete às nove da noite, mas hoje eu sinto que eu participo mais ativamente; mesmo não ficando o dia inteiro, não participando de todas as reuniões que tem”.

Isso não diminui a necessidade de espaços institucionalizados direcionados aos processos de negociação e estabelecimento de pactos que irão incidir sobre a coletividade da escola; contudo, nos faz atentar para outras formas de participação capazes de contribuir com o andamento do Projeto, à medida que os professores também propõem atividades, realizam parcerias, combinam estratégias e ações conjuntas a partir de momentos de troca e cooperação proporcionados em outros espaços para além das reuniões.

No entanto, reforçamos que essas “parcerias” e “ações conjuntas” entre professores não substituem a necessidade de formulação do pacto coletivo de qualidade negociada, caracterizado pelo objetivo de refletir sobre o Projeto Político Pedagógico e incidir sobre os rumos da escola como um todo.

Vale mencionar que também o ambiente do salão representa a tentativa de proporcionar interações entre os professores, impelindo-os a refletir sobre suas práticas e condutas, e contribuindo para quebrar o isolamento e constituir comunidades de aprendizagem no contexto do trabalho diário. De fato, há diversos professores que atuam dessa forma no salão, interagindo com os colegas e com eles negociando posturas e estratégias pedagógicas. É certo que este espaço oportuniza maiores possibilidades de interação e atrapalha aqueles que preferem trabalhar isoladamente, os quais podem se sentir mais confortáveis em escolas com metodologia “tradicional”.

No entanto, por si só esse espaço não é garantia de que se desenvolva uma cultura de participação. Como analisam alguns pais e professores, ainda existem professores que mesmo expostos em um ambiente sem paredes permanecem conduzindo seu trabalho de forma isolada. O que não nos surpreende, uma vez que, como analisado, há tantos outros fatores que influenciam a construção dessa cultura de trabalho coletivo.

4.2.5 Participação das Famílias

É bastante relevante para o processo de mudança dessa escola a participação dos pais pelas mais variadas formas, seja através de comissões de trabalho, de sugestões de

mudanças em práticas pedagógicas, ou por meio dos incessantes questionamentos. O fato de o Projeto possuir uma organização diferente em relação ao modo como muitos foram educados provoca um efeito ambíguo, de rejeição e desconfiança, mas também de questionamento produtivo que impulsiona a mudança.

É interessante notar que o fato de o Projeto Antônio Prado ser tão novo e diferente para a maioria dos pais faz com que eles levantem questionamentos e tenham preocupações que nessa escola específica ecoam muito mais, mas que fariam sentido em qualquer escola, independentemente do método de ensino. Questões comumente feitas na Antônio Prado, como “por que os alunos estão aprendendo isso?”, poderiam (e deveriam) ser feitas também em uma escola com aula expositiva, mas raramente são feitas, pois a naturalização da maneira de ensinar afasta a necessidade de indagar coisas cuja resposta parece óbvia.

Na Antônio Prado, os pais (e também professores) tendem a questionar muito mais, uma vez que são obrigados a desnaturalizar suas concepções de ensino duramente construídas ao longo de sua vivência. Isso é positivo, pois força que todos pensem sobre coisas que talvez nunca pensariam, tenham preocupações que talvez nunca teriam caso estivessem bem confortáveis em um ensino visto como “natural” e sem problemas.

Questões como “que qualidade queremos?” são consideradas já resolvidas quando nos inserimos em um método “tradicional”, que por estar conformado assim há muito tempo parece já trazer em seu bojo essas respostas. O fato de o método ser diferente gera nessa escola um incômodo positivo e produtivo, o que se manifesta em um movimento de reflexão contínuo que obriga as pessoas a pensarem sobre essas questões; as quais, volto a frisar, deveriam ser objeto de debate em todas as escolas independente do método, mas nessa escola com método diferente a necessidade de debater essas questões emerge de forma mais clara e explícita para as pessoas.

Assim, é recorrente na dinâmica da escola a manifestação de opiniões e questionamentos das famílias. A professora Bianca relata:

Então na verdade a gente está o tempo todo avaliando o Projeto. A gente tem quatro reuniões com os pais [reuniões de tutoria], e lá vêm eles com milhões de perguntas, “mas o que meu filho ta fazendo? Mas o que é isso?”. Como é muito novo pra muitos pais, a gente tem que explicar como funciona, então você tem que parar e pensar e isso já é uma avaliação. E aí na JEIF tem a discussão, “e aí, como foram as reuniões?”, “Po, meus pais perguntaram isso, eu tive que responder assim, assado”, aí

todo mundo já entra em uma avaliação, “puxa, se os pais tão perguntando isso, será que a gente não deveria então ou manter tal prática ou talvez...”

Bianca enxerga que as dúvidas da comunidade somadas à observação de perto dos professores em relação aos alunos - “a hora que a gente tá lá junto com os alunos vendo o que eles estão aprendendo ou o que eles não estão aprendendo” - são as duas forças que impulsionam o corpo docente à constante avaliação do Projeto. A educadora Paula corrobora essa opinião, ressaltando que a resistência das famílias pode ser vista como um empecilho à medida que demanda tempo e energia da escola em buscar satisfazer as angústias e anseios constantes, ao mesmo tempo em que é produtiva, pois envolve todos em um processo de reflexão:

Tem uma questão de às vezes resistência das famílias, que nunca vivenciaram a escola, na nossa época dos pais era diferente, então é um Projeto que os pais não conhecem, então de certa forma momentos de esclarecimento são importantes [...] de dizer pras famílias o quanto a gente aposta nesse formato, nesse Projeto, e não temos prova, não temos, mas temos outras formas de avaliar e não tem aula expositiva como é nas outras, não tem nota, conceito, mas tem o acompanhamento do tutor... Então isso tudo foram situações que foram demandando, [...] faz com que a gente também pense, se organize para responder essas questões todas. Isso acaba sendo bom. Até pro Projeto crescer mais fundamentado.

A professora Lara segue a mesma linha, ao defender a “pressão da comunidade” como um importante componente de controle do funcionalismo público:

Essa pressão da comunidade é uma ajuda importante, senão relaxa muito, né. Tudo tem que ter o seu controle, os pais são um controle do nosso trabalho, eu acho legítimo desde que feito com critério [...] Acho que nesse momento estamos num nível de cobrança que é muito produtivo, positivo, tudo tem que ter controle [...], o funcionário público fica num lugar também sem controle nenhum, o que é complicado, né, e tem que ser regulado pela sociedade, acho que essa é a ideia do funcionalismo público, que a sociedade tem que regular mesmo, então eu acho legítimo que eles regulem.

É importante ressaltar a disponibilidade da direção e do coletivo de professores e pais que acreditam no Projeto em explicá-lo àqueles pais que nem sempre estão presentes nas reuniões e que muitas vezes não partilham das visões e modos de proceder adotados pela escola. Essa postura de “dar satisfação” não se refere apenas a questões ligadas diretamente ao Projeto, relacionando-se também a ações e decisões tomadas pela escola em determinados momentos. A mãe Sofia considera essencial essa disponibilidade: “a gente

precisa poder perguntar pros educadores e pra direção da escola e pros funcionários coisas que nós temos dúvidas, porque se a gente tem dúvidas, ou se a gente desacredita, ou se a gente acha que não está bom, a gente mina o Projeto”.

Já é prática constante na escola a ocorrência de rodas de conversa direcionadas à comunidade. Conforme consta nos jornais, podemos citar como exemplos a “Roda de Conversa: Denise- O Projeto Pedagógico da Antônio Prado”, geralmente marcada em vários dias e horários, na qual a diretora apresenta à comunidade como funciona o Projeto da escola como um todo; ou a “Roda de conversa- Tema: a importância da leitura”, sobre um aspecto curricular mais direcionado; e mesmo a “Roda de Conversa: Ciclo II- O trabalho da escola de 5ª a 8ª série”, sobre séries específicas. O jornal de abril de 2011 documenta que neste último compareceram cerca de 90 pessoas, entre professores, funcionários, direção e pais, que manifestaram seus depoimentos e dúvidas em relação a vários aspectos da escola, como o funcionamento dos “dispositivos de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos alunos, do funcionamento do Projeto e do trabalho da escola”, além de questões relacionadas à violência na escola e à formação dos educadores, entre outras.

Em maio do mesmo ano ocorreu uma reunião de devolutiva dessas dúvidas, uma vez que os professores consideraram importante “priorizar esclarecimentos aos pais sobre estas dúvidas específicas”. Consta no Jornal de junho de 2011:

A conversa começou com perguntas feitas a alunos do ciclo II [...] Depois, os educadores [...] apresentaram e explicaram os instrumentos que foram assumidos por todos os professores da escola: os planos de estudo, as rodas de conversa e a carta de princípios. Do ponto de vista dos pais, este compromisso assumido pelos educadores se mostra como uma atitude concreta para responder as angústias contidas em muitas questões levantadas no primeiro encontro, como: há continuidade de trabalho do ciclo I para o ciclo II? Existem diferenças entre o ciclo II da tarde e da manhã?

Além dessas rodas, há os cafés da manhã para recepcionar os pais ingressantes no início de cada semestre, com intuito de confraternizar as famílias dos estudantes e esclarecer aos novos pais dúvidas sobre o funcionamento geral da escola. Em geral, a dinâmica desses cafés da manhã envolve a entrega de um “manual de sobrevivência” aos pais, com várias informações sobre horários de aulas, refeições, funcionamento da biblioteca, nomes e funções de funcionários, canais de comunicação, “atividades

extracurriculares gratuitas”, reuniões e festas fixas da escola, passeios pedagógicos, procedimentos para resolver questões relativas ao filho, etc. No manual entregue em março de 2012, cujo título era “a escola é de todos nós”, havia também uma parte informando sobre “os projetos e eventos que necessitam da ajuda da comunidade”, e uma espécie de índice explicando os significados de palavras específicas do Projeto, como “tutor”, “roteiro”, “roda de conversa”, “oficina” etc. Somado à entrega desse manual, costuma-se passar um vídeo com imagens de atividades realizadas pela escola, enquanto a diretora, alguns pais e alguns educadores revezam no microfone atendendo às dúvidas que surgem.

Também vale mencionar a “Reunião da 4ª série para pais, alunos e educadores”, ocorrida em final de 2011, marcada a partir de uma demanda pontual dos pais que se encontravam confusos com a introdução de novos roteiros. Além disso, cabe notar a existência de outros momentos que demonstram a disposição da escola em explicar constantemente suas atitudes; por exemplo, quando diversos professores compareceram a uma reunião de Conselho de Escola, recém-chegados de uma assembleia coletiva que reuniu toda a categoria, para explicar aos pais sobre a postura assumida em relação à greve dos servidores municipais da educação do início de 2012.

Referindo-se à roda de conversa do dia anterior, a mãe Sofia manifesta os resultados positivos que esses momentos proporcionam para o caminhar do Projeto:

O sentimento que eu saí ontem, “olha, é verdade, tem coisas boas, coisas mais complexas, crianças diferentes, mas nós estamos juntos na educação dos nossos filhos”. A escola está aí, está tentando, sabe o que está fazendo, porque às vezes a gente fica nervoso, acha que está todo mundo ao léu... mas eles sabem, eles sabem o que estão fazendo! Os educadores sabem o que estão fazendo, a escola tem suas diretrizes, a escola sabe o que quer, o jeito que quer, está implementando...pronto! Aí a comunidade mais tranquila, forçou uma barra, tinha uma...pede, aí se acalma um pouco, acho que aí ajuda o Projeto.

Os pais que manifestam dúvidas e questionamentos são tanto aqueles que participam constantemente das Assembleias de Pais, aqueles que comparecem pontualmente a uma ou outra Assembleia somente para manifestar alguma opinião de desagrado, quanto aqueles que nunca participam dessa instância, mas manifestam-se de

outras formas, como em cartas informais ou nas reuniões de tutoria⁶³. Contudo, pode-se dizer que existe uma diferença nas formas como esses diferentes atores participam, sendo que aqueles que comparecem apenas a estas últimas reuniões, por exemplo, parecem exercer um tipo de participação ligada ao interesse imediato em acompanhar o aprendizado do filho, o que se relaciona “à ideia de informação, prestação de contas e controle” (BARROSO, 1996, p.13), enquanto os pais que comparecem frequentemente às Assembleias costumam ligar-se mais à ideia de “participação ativa” (LIMA, 2011) e mostram-se mais homogêneos quanto ao apoio dado às diretrizes do Projeto.

Nas Assembleias, os pais compartilham suas dúvidas; propõem soluções para os problemas que sentem, por exemplo, em relação à dinâmica do salão, ao grupo de alunos, aos roteiros, interferindo diretamente na questão pedagógica; discutem necessidades da escola - a exemplo da vitalização da biblioteca, da confecção de carteirinhas de estudantes - e como conseguir recursos financeiros para satisfazê-las; formam comissões de trabalho com intuito de auxiliar a escola na condução de seus diversos projetos e atividades; fazem encaminhamentos a órgãos competentes reivindicando, por exemplo, mais funcionários e faixa de pedestre na rua da escola; discutem os possíveis motivos que levam a maioria dos pais a não participar e como poderiam proceder para incentivar e ampliar a participação; dentre outras questões.

Vários jornais da escola mostram que esse último tema é recorrente nas Assembleias de Pais. Em uma delas, cujo tema específico era “violência e conflitos na escola e na comunidade”, depois de um debate que tomou alguns dias, os presentes concluíram que a causa primordial desse problema era a não participação dos pais na vida escolar dos filhos, e passaram a buscar soluções que amenizassem essa situação, cientes de que existem outros determinantes fora de seu controle. Em Assembleia de abril de 2011, os pais participantes detalharam as propostas de ação com a finalidade de estreitar os laços entre as famílias e a escola, visando atrair principalmente aqueles pais que não costumam participar de nenhuma atividade. As propostas foram: ação de higienização e saúde; mais

63 As reuniões de tutoria são fixamente marcadas duas vezes por semestre, mas os pais também podem marcar sempre que quiserem uma conversa com o tutor de seu filho. Esses encontros reúnem tutor e pais dos alunos da tutoria, onde geralmente o tutor apresenta a situação dos alunos, os trabalhos realizados coletivamente, e entrega aos pais um relatório individual de cada aluno. São momentos em que os pais comparecem com interesse de saber sobre o próprio filho, mas por vezes rolam discussões e questionamentos sobre algum aspecto mais geral relativo ao Projeto, o que geralmente é encaminhado para ser melhor discutido em outros momentos.

rodas de conversa sobre o PPP; mais cafés da manhã, temáticos ou não; criação de um show de talentos; oficinas de artes e ofícios; mutirão de manutenção; jornada de jogos e atividades coletivas; montagem de um Museu da Comunidade; convites por telefone; visitas às famílias dos estudantes.

Muitas dessas e outras propostas já foram ou ainda têm sido colocadas em prática, como, por exemplo, o “futepizza”, quando um grupo de pais se reunia para jogar futebol e depois comer pizza preparada no forno à lenha da escola. No entanto, esse evento não se manteve, pois, à medida que a iniciativa atraiu pais e mães que não costumavam participar da vida escolar, trouxe à tona alguns conflitos de classe social que dificilmente são trabalhados em outros momentos. Nas reuniões de Assembleia de Pais, por exemplo, esses conflitos não emergem, pois os pais participantes são bastante homogêneos quanto ao nível social e cultural elevado, e por isso não estão acostumados a lidar com “o diferente”. Nas palavras de pais e professores, em ata do Conselho de Escola de abril de 2009: “a dificuldade de elaborar a pizza surge pelo conflito dado por duas pessoas externas ao ‘clubinho’. A dificuldade não está em fazer a pizza, mas em acolher e lidar com o diferente”; “fracassamos por não sabermos incluir pais diferentes”; “temos que insistir em aprender a lidar com as diferenças”, referindo-se ao nível sócio-cultural de pais que não costumam participar das reuniões e que apresentam outras visões e experiências.

Essa questão até hoje se coloca como um desafio para a escola e constantemente retorna à fala dos atores. Por exemplo, na primeira reunião do Conselho em 2012, em que se expunha sobre a intenção de estender a mediação de conflitos para os pais, a diretora manifesta a necessidade de saber “lidar com as diferenças”, possibilitando trazer para o grupo de mediação “pais que não estejam alinhados com nossa linha de pensamento”.

Em entrevista, a professora Lara recorda o episódio do futepizza:

Quando eles [os pais que costumam participar] começam a fazer alguma coisa e os outros pais começam a vir, assusta também, sabe, porque tem um discurso do “eu quero, eu quero, eu quero”. Aí tinha o futepizza lá, quando começou a vir pai real, os nossos pais começaram a vir, e vinha mãe embriagada, e vinha mãe que não sabe falar, aí eles ficaram todos melindrados, “ai, como que é, eu vou lá, faço pizza e sirvo?”

Ela opina que mesmo assim há momentos em que existe um convívio maior entre os diferentes, como nas reuniões de tutoria, que é um dos únicos momentos nos quais os

“pais reais” comparecem à escola, interessados em saber sobre a aprendizagem do filho. Nessas reuniões, segundo Lara, existe um equilíbrio maior e maiores possibilidades de interação, o que, entretanto, não ocorre espontaneamente:

Aí não vem um só “tipo de pai”. Aí vem muitos tipos de pais na reunião. Daí é muito interessante, daí é um momento de troca, mas aí tem o educador lá, daí você vai...igual com as crianças, sabe, daí você media, daí você segura o cara que domina a palavra e fala muito bem, pra dar voz pro outro que não consegue, aí tem uma intervenção e as pessoas até conseguem se entender [...] Mas achar que espontaneamente todo mundo vai ser amigo, não é real.

Além do futepizza, outras propostas para atrair mais famílias à participação foram postas em prática, mas também não foram muito bem sucedidas, a exemplo do Dia da Saúde, com baixa presença dos pais em 2012, e do Café da Manhã de boas vindas, que neste ano contou com baixa presença das novas famílias.

O insucesso das propostas acima sugeriu para alguns pais que um dos problemas é a questão da comunicação, o que é constantemente resgatado nas várias reuniões. Os participantes continuam buscando novos canais de comunicação e até mesmo uma comissão de comunicação foi formada, com intenção de discutir e encaminhar as propostas apontadas nesse sentido. Dentre elas, os pais apostam nas ligações por telefone; nas intervenções no meio das reuniões de tutoria; envio de bilhetes pelos alunos e recados escritos em seus cadernos; mural de recados que fica no átrio da escola; grupo de emails da comunidade; site; jornais mensais; recentemente fizeram um mural localizado na parte externa com intuito de atingir os pais que buscam o filho no portão sem entrar na escola; e criaram um perfil no *facebook*, cientes de que cada um desses meios de comunicação atinge determinado grupo de pais e que o ideal é a combinação de todos para que se possa atingir o maior número e variedade de pais possíveis.

Falhas na comunicação são frequentemente evocadas como possível explicação para o baixo comparecimento de pais nas reuniões e em alguns eventos. Ainda assim, alguns reforçam que o problema principal não é esse, e sim a falta de interesse. Eles mostram-se cientes de que existem diferentes interesses em participar, sugerindo que a maior parte dos pais se interessa quando o assunto é mais diretamente ligado ao filho: “chame-os para ver apresentação do filho, ou para saber como o filho está caminhando em sua aprendizagem, que muitos pais virão”. Muitos pensam que “alguns pais acreditam que

podem contribuir melhor na ajuda com o trabalho de limpeza ou na cozinha”; outros “podem ser atraídos por um jogo de futebol”. Cientes disso, os pais participantes apostam em uma variedade de propostas que busque cobrir os variados interesses e formas de participação.

Em conversa informal, uma mãe disse que alguns pais não participam por não acreditarem que possam contribuir no aspecto de discussões e busca por soluções. Ela opinou que eles não precisam participar das reuniões - as quais muitas vezes apresentam “discussões complexas”, pessoas usando vocabulários e conhecimentos sofisticados - e por isso defende outras formas de participação como ajudar na organização das festas, nos mutirões etc. Nota-se que em geral os pais acreditam nas várias formas de participação como potencializadoras de um maior envolvimento das famílias com a escola.

Ainda assim, certa vez um grupo de pais quis entender mais objetivamente porque a maioria não participa das assembleias e reuniões da escola. Nas reuniões de tutoria, solicitaram aos pais presentes que respondessem a uma pesquisa de opinião na forma de questionário, cujos gráficos e análises preliminares dos resultados são apresentados em jornal de outubro de 2010. À pergunta “participaria mais em outro horário?”, 53% dos pais respondeu ‘não’. Também perguntaram qual horário seria melhor - a maioria respondeu sábado de manhã, ao que reagiram marcando uma assembleia num sábado, segundo consta no jornal de novembro de 2010: “a data serviu para testarmos o horário alternativo indicado pelas respostas à pesquisa”. Mas depois disso, consta nos calendários a ocorrência das assembleias nas terças, o que foi corroborado pelas observações em campo. As percepções de que existem tantas outras causas e limitadores para a não participação talvez explique porque a mudança de horário não tenha sido uma solução veementemente perseguida nem considerada o foco do problema.

Havia também uma pergunta sobre “quais são os temas de pauta que mais interessam?”, ao que a maioria respondeu “roteiros” e “violência”. Os aspectos disciplinares e de aprendizagem dos filhos são de fato os motivos que mais atraem os pais à escola, o que se manifesta na grande presença de pais nas reuniões com os tutores, e nas procuras pontuais para tratar de ocorrências disciplinares envolvendo o filho. Por fim, à pergunta “motivos para a baixa participação”, 30% apontou ‘falta de tempo’, 29% apontou ‘problemas de horário’, 23% ‘outros’. Chama atenção que fatores intrínsecos como

motivação, medo e interesse aparecem com um total de 18% (motivação com 8,8%; medo com 8,1%, e interesse com 1,1%).

Alguns pais imprimem significado a esse índice expressivo de pais pouco motivados e receosos, mostrando-se cientes de que a questão da participação nas reuniões é permeada pela classe social. De fato, é possível perceber, pelo extenso vocabulário, falas articuladas e politizadas, que em geral as famílias que participam apresentam elevado nível social e cultural. São artistas, psicólogos, professores acadêmicos ou de outras redes públicas, militantes de movimentos políticos na cidade, participantes de órgãos públicos como o Conselho Municipal de Saúde, criadores de redes sociais de aprendizagem sobre educação, entre outras profissões e atividades; muitos dos quais possuem condições financeiras para colocar os filhos em escola particular, mas optaram por colocá-los na Antônio Prado devido à crença na escola pública e na qualidade mais “ampla” vinculada à formação de valores visada por essa escola.

Em geral esses pais participam regularmente das reuniões e apoiam as diretrizes do Projeto, formando um coletivo bem articulado que se organiza constantemente para defendê-lo das constantes críticas que ameaçam minar suas bases. Ciente da força que esse coletivo assume, o pai Felipe afirmou em reunião do grupo de mediação: “existe um corpo de pais muito forte, isso às vezes abafa as vozes dissidentes”; “alguns pais pautam a escola e chegam de maneira ‘violenta’ dentro da escola, isso afasta a participação dos outros pais que não são da mesma classe social”. Geralmente alguns desses “outros pais” chegam a comparecer uma vez ou outra em alguma reunião de Assembleia ou de Conselho de Escola, “entram mudos e saem calados e nunca mais aparecem”, o que o coletivo participante atribui ao fato de eles se sentirem acuados, pouco à vontade, ou não serem devidamente acolhidos.

Felipe opina que “esses pais que não participam sempre e que vêm por motivos específicos têm que ser acolhidos”. Nesse sentido, às vezes nas assembleias realizam-se dinâmicas de perguntar por que cada um veio e com qual finalidade, além de se abrir a pauta para os mais variados temas de interesse que possam surgir. Segundo Felipe, o que divide “os de sempre e os não de sempre” são os diferentes interesses em participar, sendo que nas raras vezes em que os “não de sempre” comparecem, geralmente é com intenção de “resolver alguma questão sobre o filho”, o que também deve ser acolhido. Segundo ele,

“temos que deixar de lado a expectativa de que vamos discutir o Projeto com todos os pais. Não dá certo” (Diário de Campo, 23/03/2012).

Fica claro que a escola legitima as diferentes formas de participação e envolvimento dos atores. Em Jornal de abril de 2012, no qual a comunidade é chamada a ajudar nas comissões de trabalho, uma escrita emblemática representa essa legitimação, buscando capturar atenção especialmente daqueles que se sentem inseguros e acuados diante das conversas “muito elaboradas” das reuniões: “para participar, não precisa ter nenhum conhecimento específico, basta ter vontade, um pouquinho de tempo para se dedicar a alguma coisa e gostar de trabalhar em grupo. Cada um ajuda como pode e quando pode”.

Os atores que não participam regularmente das discussões das reuniões, mas atuam em variadas frentes ajudando a escola a colocar em prática seus projetos e atividades, representam papel importante que influencia o processo de qualificação da Antônio Prado.

Discutiremos a seguir como a comunidade em geral tem constituído um recurso ao qual as escolas tendem a recorrer no atual contexto.

4.3 Busca por Recursos

A busca por recursos materiais e meios de financiamento é uma prática constante que influencia o processo de qualificação da Escola Antônio Prado, o que ocorre em duas frentes: busca de recursos na comunidade mais ampla - envolvendo empresas, ONGs, Institutos, Fundações e voluntariado - e a busca de recursos advindos do poder público.

Essa busca por parcerias fica clara quando se observa a origem de parte dos recursos materiais, humanos e tecnológicos de alguns espaços específicos como o laboratório de ciências, a biblioteca e o laboratório de informática. Este último usufruiu de momentos pontuais de parceria com empresas, que forneciam cursos aos pais e oficinas aos alunos, bem como a parte de infraestrutura física; assim como o laboratório de ciências depende de doações e parcerias para se manter de forma satisfatória.

A escola lembra o bom tempo em que a biblioteca ficou sob responsabilidade de uma mãe voluntária durante 12 anos, mas ressalva que essa não era a situação ideal, uma vez que não era sempre que ela podia estar presente e então a biblioteca ficava fechada a maior parte do tempo. Desde que essa mãe saiu, a escola tem pensado qual seria a melhor

forma de manter um bibliotecário que possa cuidar da parte técnica de catalogação, organização, empréstimos etc. Tendo em vista que esse profissional não é oferecido pela Secretaria⁶⁴, a escola acredita que a melhor forma de mantê-lo seria através dos recursos arrecadados pela APM, apesar de ainda não ter conseguido pensar em maneiras estáveis de incluir esse gasto no orçamento mensal. Assim, por enquanto a escola permanece recorrendo ao voluntariado embora considere a situação precária e instável, sendo que até pouco tempo atrás, em meados de 2012, a biblioteca ainda contava com uma pessoa que assumia a função de bibliotecária voluntariamente.

Desde 2011, uma empresa privada, que já vinha realizando parcerias com a escola, tem fornecido um programa de catalogação de livros e infraestrutura, sob a contrapartida de que a biblioteca da Antônio Prado se torne uma “biblioteca modelo”. Em assembleia de pais de outubro de 2011, uma mãe mostrou-se crítica quanto à natureza das intenções da empresa:

É claro que eles não são bonzinhos, só estão interessados em fazer dessa biblioteca uma biblioteca “modelo” porque sabem que mais cedo ou mais tarde a prefeitura vai obrigar as escolas a terem [biblioteca] e aí a empresa sai lucrando com o marketing e as contratações que isso vai gerar.

Para selar a parceria, a empresa vem exigindo que a escola conceba um projeto específico para sua biblioteca, organize seu acervo e adquira um bibliotecário, que receberá treinamento da empresa parceira. A escola já vinha sentindo a necessidade de integrar a biblioteca em seu Projeto Político Pedagógico, e para tanto indicou uma professora que agora é a responsável por articular projetos na biblioteca e orientar pesquisa dos alunos. A dificuldade maior agora tem sido fixar um bibliotecário e organizar o acervo, o que ainda depende da ajuda voluntária das famílias.

A breve descrição desse espaço nos fornece uma visão da maneira como a escola opera em sua constante busca por recursos. Chama atenção o fato de que a escola conseguiu atrair financiadores privados, empresas, ONGs, voluntários, a partir do momento que resolveu assumir para si a responsabilidade em buscar se organizar e melhorar. Essa organização, começando com formulação e apresentação de projetos de cultura brasileira

⁶⁴ As escolas da rede municipal não possuem biblioteca, apenas a chamada “sala de leitura”. A transformação da antiga sala de leitura em biblioteca foi iniciativa da escola especificamente, sendo que não se conta com apoio da Secretaria para tal.

no início dos anos 2000, passando pela posterior reformulação de Projeto Político Pedagógico, foi o que conferiu visibilidade à escola e credibilidade perante os olhares externos, proporcionando uma rede de apoio que lhe permitiu avançar cada vez mais.

A escola é vista como “inovadora”, “alternativa”, “diferenciada”, atraindo atenção da mídia e de pessoas interessadas em visitá-la, em realizar algum estágio, trabalho voluntário, fazer campo para pesquisas de faculdade, além de atrair pais que procuram a escola para matricular seus filhos e educadores que buscam lecionar na escola devido ao Projeto. É comum durante o período de aula encontrar algum grupo - por exemplo, de estudantes universitários ou de professores de outras redes - fazendo uma espécie de “excursão” pelo espaço da escola, geralmente guiados por alunos, ou na sala da direção ouvindo atentamente a explicação da diretora sobre o Projeto. A Escola Antônio Prado é bastante receptiva a essas visitas, e a pessoas ou organizações que queiram realizar algum projeto ou intervenção na escola.

Em reunião do Conselho de Escola de dezembro de 2004, o pai Celso sintetizou bem o que essa visibilidade representou nesse momento inicial: “divulgar para fora pela mídia torna [o Projeto] irreversível, não no sentido de otimismo exagerado, mas em estar sempre atentos à prática de todos os dias. [...] não dá mais para voltar atrás”. Segundo Lara, a Antônio Prado esteve muito na mídia principalmente porque a psicóloga Regina fazia parte na época de um importante jornal. Ela considera que a visibilidade adquirida foi essencial principalmente no primeiro ano do Projeto, no qual houve mudança de governo na prefeitura.

Então logo no primeiro ano foram muitas reportagens, na TV, em revista, em todo lugar. E isso era o último ano de governo do PT, e isso ficou muito exposto. Daí quando veio o outro governo, tinha que ter muita cara de pau pra falar “eu vou acabar com isso!”, porque tava muito visível! Então acho que a visibilidade que a gente deu desde o começo, também garantiu porque se a gente tivesse quietinho, escondidinho e ninguém soubesse, provavelmente o prefeito que entrou depois teria cortado, ou boicotado de alguma forma, ou impedido de uma vez, não tivesse deixado a coisa se desenvolver.

Além da iniciativa privada, o poder público se mostra mais disposto a investir em experiências que demonstrem sucesso. Como resgata Paier (2009), a Escola da Ponte conseguiu ter assinado seu contrato de autonomia - que lhe conferia, por exemplo, liberdade de gestão dos recursos financeiros, maior quantidade de educadores e

possibilidade de selecioná-los - após o Ministério da Educação português ter atestado sua competência por meio de uma avaliação rigorosa. De acordo com a mesma lógica, após a extinção do programa “São Paulo é uma Escola”, a Antônio Prado conseguiu permanecer com o recurso dos educadores contratados das ONGs devido à avaliação, feita pela Secretaria Municipal, que concluiu valer a pena o investimento naquela escola organizada.

Fullan (2009, p. 66) aponta a “construção da confiança pública” local como uma das condições para que haja processos de melhoria nas escolas.

Você sabe que está tendo sucesso quando a confiança pública aumenta. A confiança não ocorre facilmente antes das realizações. É como o problema do ovo e da galinha: precisamos de apoio para obter um desempenho melhor, e o melhor desempenho mobiliza mais apoio.

O autor cita Kanter (apud FULLAN, 2009, p. 66), para quem a confiança externa é uma rede para fornecer recursos:

Vencer ajuda a atrair financiadores, clientes leais, fãs entusiásticos, recrutas talentosos, a atenção da mídia, o apoio de líderes de opinião e vontade política. Continuar a vencer estimula a rede a crescer em tamanho, alcance e magnitude e investimentos.

No entanto, por trás da prática que a escola vem assumindo, existe uma lógica que responsabiliza primeiro as escolas em obter seus próprios recursos, que as deixa “autônomas” no sentido de entregues à própria sorte e à própria disposição em “se virar”, deslocando a responsabilidade do poder público em prover melhores condições para *todas* as escolas independentemente do grau de sucesso que tenham alcançado “autonomamente”. A partir do momento que as escolas “se esforçam” e apresentam bons resultados, elas recebem melhores condições, ao passo que aquelas que enfrentam maiores dificuldades são abandonadas e ficam presas em uma tendência de fracasso contínuo.

A palavra autonomia é colocada entre aspas para deixar claro que se trata de um uso específico da palavra, a qual pode assumir diferentes significados conforme a visão de mundo que a embasa. Em uma concepção democrática e emancipatória, a defesa da autonomia significa lutar por maior poder de decisão às escolas, para que a comunidade escolar e os profissionais da escola sejam de fato envolvidos em processos de reflexão e decisão sobre a qualidade que almejam e como fazer para alcançá-la, de forma que possam demandar do poder público o cumprimento de sua parte de responsabilidade em oferecer

condições de trabalho adequadas. Por outro lado, à medida que essas condições são atendidas, a escola responsabiliza-se em cumprir seu pacto de qualidade negociada, o qual também deve levar em conta as diretrizes oriundas do poder público, sob pena da autonomia tornar-se “ensimesmamento” e conduzir à perpetuação das desigualdades (FREITAS et al, 2009).

No entanto, não é essa concepção de autonomia que rege muitas políticas de reforma educativa em curso. No contexto histórico atual, princípios da atividade econômica, da organização produtiva e do mercado são transportados para o seio da administração pública. Esta passa a ser dominada pelos princípios das racionalidades econômica e técnica, da eficácia, otimização, produtividade, competitividade e concorrência, pela crença nas capacidades reguladoras do mercado, nos resultados quantificáveis e objetivos, no controle de qualidade, nas ideologias meritocráticas.

Nesse quadro, os termos autonomia, descentralização e participação são ressignificados. Melhorar as organizações - vistas como organizações econômicas ou empresas - e traçar os melhores cursos de ação seria uma questão essencialmente técnica e gestonária, baseada num modelo consensual e numa racionalidade *a priori*, definida como o “melhor jeito” de agir, senão o único, uma vez que é determinado pela escolha objetivamente mais racional (LIMA, 2011).

A autonomia (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um espírito e de uma cultura de organização-empresa; a descentralização é congruente com a ordem espontânea do mercado, respeitadora da liberdade individual e garante da eficiência econômica; a participação é essencialmente uma técnica de gestão, um fator de coesão e de consenso (p. 133).

Tais palavras adquirem, assim, um significado funcional, como instrumentos essenciais de uma política de modernização e racionalização, como estratégia para abafar os conflitos institucionais e pacificar as relações de trabalho, permitindo homogeneizar a escola como organização. Vista como um todo coerente e coeso - cujos atores formam uma “comunidade educativa” harmoniosa, que adota a mesma “cultura organizacional”, comunga os mesmos interesses e objetivos, e de cuja existência naturalmente decorre seu “Projeto educativo” - a escola é funcionalizada para facilitar a operação das políticas gestonárias e técnicas. A autonomia e descentralização tornam-se um instrumento útil para

prover melhor articulação funcional entre os níveis central e periférico; a participação torna-se técnica de gestão permitindo a integração e a coesão diante de um Projeto naturalmente emergente, baseado numa racionalidade definida *a priori* (LIMA, 2011).

Distanciam-se, assim, da concepção da escola como espaço de conflito, da comunidade educativa e do Projeto educativo como “construção sociopolítica resultante da expressão diferenciada, e eventualmente antagônica, de perspectivas e de interesses divergentes” (LIMA, 2011, p.149), da autonomia e da participação como processos de construção coletiva através dos quais se negociam as decisões sobre os rumos da organização, em uma perspectiva essencialmente política inserida na luta democrática entre distintos projetos e interesses.

Inseridos na crítica a essa lógica baseada nos princípios de mercado, Lima, Viriato e Zanardini (2002) denunciam a situação de desresponsabilização do Estado, na qual este fortalece seu poder de regulação e controle sobre as ações da escola sem, no entanto, aumentar sua parte de responsabilidade em prover condições adequadas para que as escolas realizem seus Projetos a contento. Nesse cenário:

Proliferam projetos e programas que contribuem para a desvalorização e precarização da profissão docente. Estes introduzem nas escolas – por meio dos próprios sistemas públicos, organizações e parcerias entre ambos – "monitores", "oficineiros", "tutores", "*trainees*", ou seja, profissionais sem experiência/qualificação docente, contratados temporariamente para atuar com os alunos em atividades culturais, esportivas, artísticas, e de reforço escolar, especialmente em escolas de vulnerabilidade social, caracterizando a natureza marginal desses programas. Por trás disso, nota-se a desresponsabilização do Estado em prover professores bem formados na área e em melhorar as condições de trabalho da categoria docente (OLIVEIRA; MENEGÃO, 2012, p. 657).

Dessa forma, em nome da descentralização, da participação e da autonomia, a comunidade escolar é chamada a contribuir com a manutenção da escola pública e arcar com os custos operacionais de seus Projetos, passando a responsabilizar-se, por exemplo, pela manutenção de seus espaços físicos - o que se manifesta na organização de mutirões de limpeza e arrumação - e pela busca de recursos próprios em sua comunidade - por meio do voluntariado, de parcerias com organizações privadas, e da cobrança de taxa pela APM com intuito de arrecadar recursos mensalmente, tendo em vista, por exemplo, a necessidade de pagar os funcionários e cursos de que necessita.

Apesar de se mostrar ciente dos problemas advindos dessa lógica, há tempos a escola Antônio Prado aceita parcerias com organizações privadas e não governamentais, e continua se desdobrando para arrecadar fundos com objetivo de financiar suas múltiplas necessidades. Afinal, como foi documentado na dissertação de Paier (2009), alguns atores - incluindo a diretora - consideram que não se pode deixar de realizar projetos e tomar iniciativas enquanto o poder público não muda sua lógica de atuação. Lima, Viriato e Zanardini (2002, p. 09) expressam bem esse pensamento:

Os profissionais da educação têm ciência que contratar funcionários pela APM contribui com a pauperização do trabalhador, assim como aceitar os “amigos da escola” contribui com a desvalorização dos profissionais da educação, entretanto, segundo esses profissionais, pelas condições deploráveis em que a escola se encontra, não restam alternativas, senão utilizar-se dessas possibilidades.

Na Antônio Prado, os pais articulados sob o conselho de gestão financeira estão frequentemente buscando formular maneiras de arrecadar dinheiro para a APM. Conseguem arrecadar a partir de contribuições voluntárias, cuja necessidade é constantemente reforçada nos jornais da comunidade e nas reuniões de tutoria. Frequentemente alguns pais aparecem nestas reuniões para entregar os jornais; informar sobre as iniciativas da escola que não contam com apoio da prefeitura; prestar contas com o balancete do ano anterior sobre “o que arrecadamos” e “este ano custou”; e solicitar contribuição através dos envelopes ou depósito diretamente na conta bancária da escola. Além dessas contribuições, vale mencionar a arrecadação proveniente das vendas do bazar, que conta com objetos, roupas e livros doados pela comunidade à escola; além das festas especificamente formuladas para esse fim.

Em 2012, em reunião do Conselho de Escola, a escola começou a elencar quais eram seus gastos previstos para este ano: biblioteca; viagem de estudo do meio; festas; transporte para passeios pedagógicos; mediação de conflitos; instrumentos para o curso de música; jornal da comunidade; dia das mães e dia dos pais; carteirinhas de estudantes e da biblioteca; seguro da escola; entre muitos outros gastos para os quais a Antônio Prado tem buscado levantar seus próprios recursos. A escola tem mantido o hábito de prestar contas à comunidade da entrada e saída desse dinheiro, tornando público o balancete no jornal.

No entanto, paralelamente a essas ações que podem à primeira vista representar uma entrega completa àquela lógica, a escola mostra-se viva na luta por melhores condições por meio do envio de cartas de reivindicação de recursos ao poder público.

Além de reivindicações citadas anteriormente - contratação de professores eventuais em 2002; aprovação da assessoria em 2003, e da proposta de autonomia em 2006 - mais recentemente observou-se pedidos por bibliotecário; mais funcionários para cuidar da entrada e saída dos alunos e mais funcionários de limpeza; mudanças no sistema centralizado de matrículas; acessibilidade para pessoas com necessidades especiais, entre outros; além de cartas à Guarda Civil Metropolitana, pedindo ronda escolar nos horários críticos; cartas à Companhia de Engenharia de Tráfego, reivindicando lombada, placas de sinalização e faixa de pedestre na rua da escola.

Os pais costumam escrever essas reivindicações muito cientes das instâncias às quais elas devem ser encaminhadas, e bem embasados em documentos pertinentes à situação. Por exemplo, quando foi lido na assembleia de pais um esboço de carta reivindicando mais funcionários, também se leu um documento que explicitava informações úteis como a diferença entre funcionário vigia e funcionário de limpeza; o número mínimo de funcionários que a prefeitura tinha o dever de garantir; a proporção de funcionários de acordo com o número de alunos e a extensão da escola etc. Posteriormente, cientes dessas informações legais, discutiram que o número de funcionários que a escola possui está de acordo com o mínimo garantido pela lei, e que “o problema é que a lei sempre opera com o mínimo”, julgado insuficiente por aquele coletivo de pais para atender às necessidades da escola. Nota-se um nível de discussão que questiona concepções e tenta modificá-las com o recurso da argumentação por meio de cartas. Para reforçar o envio da carta, às vezes coletam assinaturas para anexar um abaixo-assinado, buscando momentos estratégicos nos quais apareça grande quantidade de pais, não apenas aqueles “de sempre” - quando, por exemplo, alguns pais organizaram-se para abordar as famílias no momento de chegada dos alunos da viagem do estudo do meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do resgate histórico do processo de mudança de Projeto Político Pedagógico da Escola Antônio Prado, iniciado em 2003, pudemos analisar a complexidade de fatores que influenciam ao longo do tempo seu processo de qualificação e construção coletiva.

Alguns aspectos da dimensão contextual foram cruciais para o início do processo, como o apoio político da Secretaria Municipal à época, manifesto na aprovação do pedido de assessoria; a localização espacial da escola, que proporcionava (e proporciona) uma comunidade ativa e participativa; as políticas públicas que gestaram a criação da instância participativa do Conselho de Escola, o qual foi preenchido de significado devido ao incentivo da diretora e à característica da comunidade, e ao qual se somou a construção progressiva de outras instâncias participativas que vieram a fortalecer a participação da comunidade, cujo apoio até hoje é bastante crucial para continuidade do Projeto.

A percepção de problemas na realidade escolar, a partir de um sistemático diagnóstico realizado principalmente pelos pais do Conselho de Escola em 2003, foi o grande motivador que apontou para a necessidade de se repensar o Projeto Político Pedagógico, para o que o auxílio da equipe de assessores foi essencial. Direção, pais e assessores foram as forças atuantes na concepção inicial do novo Projeto, apontando algumas diretrizes, baseadas na experiência da Escola da Ponte, a partir da ação emblemática e assertiva de quebra das paredes. Dada a nova configuração física para o espaço, as professoras recém-chegadas em 2004 passaram a experimentar novas relações e metodologias de ensino, envolvidas em um processo de reflexão constante sobre a própria prática, o que, junto com a assessoria, ajudou a dar forma ao Projeto no decorrer de sua implementação neste ano inicial. Ressalta-se, assim, a importância do “fazer propositado e reflexivo” (FULLAN, 2009a) e dos momentos de formação nos quais se selavam pactos de ação e concepções de educação.

Além desta assessoria, também a assessoria curricular foi importante, ao viabilizar o processo de formulação do currículo na época em que os professores ocupavam-se de outros afazeres em uma rotina intensa de trabalho. Ressalta-se que o trabalho desta assessoria na escola dependeu dos recursos de uma ONG, assim como tantas outras conquistas da escola dependem da iniciativa privada e do voluntariado, o que, se por um

lado pode representar uma entrega da escola à lógica “neoliberal”, por outro lado representa a vontade dos atores em agir de modo pragmático proporcionando boa qualidade de formação aos seus alunos. Lembrando que, paralelamente a isso, procuram manter-se vivos na luta contra essa lógica, por meio do envio de cartas de reivindicação ao poder público e da organização de coletivos de greve e de discussão a respeito das condições de trabalho.

Pode-se dizer que as professoras ingressantes nos primeiros anos de implementação se apropriaram da mudança, atuaram de forma ativa e comprometida acreditando na potencialidade do novo trabalho, mobilizando uma intensa disposição em se envolver na extenuante rotina que frequentemente ultrapassava seu horário remunerado. No entanto, coexiste com o envolvimento destes professores a recusa de tantos outros, a exemplo dos professores que optaram por sair da Antônio Prado ao perceber o movimento de mudança que se instaurava. Tal situação nos remete a pensar os motivos pelos quais muitos professores preferem caminhar na contramão das mudanças, tal como também é recorrentemente documentado na literatura. Um dos depoimentos colhidos por Oliveira (apud FREITAS, 2005, p.919) é emblemático para fomentar essa reflexão:

Publicaram no Diário Oficial que agora todo mundo vai fazer o projeto político-pedagógico. Essa é boa, o projeto da escola que sempre foi escrito pela orientadora pedagógica e a diretora, agora os professores vão ter que escrever ele também? *Dar mais trabalho, entuchar a gente de trabalho é exploração...* (Professor, quinta série, depoimento dado em 2003) [grifo nosso].

Esse depoimento reforça que não podemos partir do pressuposto de que todos os professores possuem um anseio em participar de processos de mudança. Esse sentimento de indisposição à mudança pode ocorrer devido às precárias condições de trabalho - o que exige uma atenção das políticas em prover adequada remuneração, na qual se incluam momentos coletivos de trabalho para todo corpo docente; pode ocorrer devido a questões mais pessoais, relativas à história de vida, à formação profissional, ou mesmo à “personalidade individual” (JUDSON, 1976); pode ocorrer também devido ao sentido que o trabalho assume historicamente na atual conjuntura social, um sentido que o distancia da própria vida, da produção do socialmente útil, que o distancia do próprio homem que o produz, que assume um caráter de exploração e alienação (PERGHER, 2012). No marco da ideologia dominante de uma sociedade que depende da exploração da força de trabalho,

difícilmente o trabalho assume para os trabalhadores outra dimensão. Nesse sentido, ainda parece utópica a vontade expressa pelo pai Celso em conversa informal, de que todos os professores assumam a escola como sua própria vida (aproximando trabalho e vida). Tais considerações podem oferecer subsídios para futuras pesquisas que visem aprofundar essas reflexões.

Outro fator que influenciou o processo de mudança ao longo do tempo foi a avaliação constante, a partir da qual novas necessidades de mudanças são vislumbradas e novos “dispositivos” são introduzidos no sentido de se buscar firmar e ressignificar os pilares iniciais, caracterizando um processo contínuo de aprendizagem por meio da vivência da implementação do Projeto. As discussões e atuações observadas nos dados sinalizam para a existência de um processo de avaliação caracterizado pela reflexão crítica sobre a prática e pela busca de soluções, no qual está envolvida uma quantidade significativa de profissionais e pais, comprometidos com a melhoria da organização escolar e do aprendizado - em sentido amplo - dos alunos. Tal dinâmica posiciona os atores escolares como sujeitos capazes de pensar e atuar sobre a realidade que os circunda; o que, no entanto, foi permeado de contradições ao longo do tempo.

Analisamos que a participação ativa não está bem consolidada nos diversos segmentos da Antônio Prado. Percebemos que uma grande quantidade de professores, alunos e pais, permanecem vinculados a uma noção de participação mais ligada a demandas pontuais e à operacionalização de procedimentos, devido a múltiplos fatores - como a cultura de participação predominante na sociedade; ou mesmo a cultura de participação desenvolvida na escola, de formas mais ou menos intencionais, por meio da maneira pela qual os espaços de negociação são construídos e conduzidos.

Também analisamos que algumas questões apresentam mais abertura para serem negociadas do que outras, sendo que ao longo do tempo o Projeto foi mantido com alguns vieses verticais que cuidaram para que não houvesse um processo de “retorno às paredes”. De certa forma, foi crucial a figura da diretora somada à liderança partilhada de alguns pais e professores aliados ao Projeto, que constantemente firmavam seu apoio aos pilares, defendendo-os diante das mais severas críticas, e servindo como espécie de guardiões para que esses pilares não se perdessem diante das múltiplas resistências. Essa constatação nos remete à dialeticidade presente na formulação “manutenção e mudança”, o que se vincula

estritamente ao movimento permanente de “fechamento e abertura” realizado pela escola ao longo dos anos. No momento histórico de mudança inicial de Projeto, foi necessária uma decisão mais assertiva e verticalizada, tendo em vista a postura reacionária demonstrada por muitos professores à época. Nesse sentido, a decisão verticalizada representou o lado daqueles que estavam a favor da mudança. No entanto, com o tempo, os vieses verticais mantiveram-se pautando a maneira usual de encaminhar as discussões e conflitos, representando o lado daqueles que intentavam manter as conquistas, dificilmente abrindo o Projeto para questionamentos, uma vez que interpretavam qualquer crítica como resistência total.

Por um lado, essa postura pode ser interpretada como parte de uma tentativa - ainda que nem sempre tenha sido feita da melhor forma - de se ter certo cuidado com a dimensão da “historicidade e identidade institucional” (AGUILAR, 1997). Ou seja, “não é pra todo mundo mudar tudo o tempo todo” (Denise), pois antes que proponham mudanças, é necessário que as pessoas sejam colocadas a par de uma história que foi construída, é preciso que compreendam as “configurações temporal, espacial e cultural” que imprimem à escola suas características atuais, e que de uma forma ou de outra norteiam sua projeção para o futuro e seus novos processos de mudança (AGUILAR, 1997).

Por outro lado, alguns atores interpretam que essa postura de “fechamento” - por vezes vista como “ditatorial” - gerou situações negativas, como a alta rotatividade dos professores novatos e o enfraquecimento de alguns pilares, a exemplo da postura assumida por alguns professores de ficar calado trabalhando isoladamente sem levar questões ao coletivo. Foi, assim, necessário um processo de amadurecimento e de aprendizagem para que este coletivo passasse a enxergar que todos devem fazer parte da construção do Projeto Político Pedagógico. Para tanto, precisou aprender a não enxergar as críticas a partir de uma visão maniqueísta, como se existisse uma separação reducionista entre aqueles que são a favor, e aqueles que criticam e, portanto, são contra. Tem sido necessário avançar nessa compreensão para passar a enxergar as críticas como construtivas com intuito de aprimoramento. Algumas situações parecem sinalizar para esse avanço da escola, a exemplo da discussão sobre os eixos temáticos, que foi bem recebida após o entendimento de que se tratava de uma sugestão com caráter de colaboração.

Ainda assim, permanece a dificuldade em se retomar os pilares, de forma a construir pauta de conversa sobre procedimentos junto com pauta sobre fundamentos e bases, permitindo tocar nesse nível de conflito, seja para retomar os fundamentos de práticas que - devido em parte à ausência de discussões desse nível - estão se perdendo (a exemplo da “descaracterização” do espaço do salão), seja para, se for o caso, a partir de discussões criteriosas e fundamentadas, questionar e reconstruir esses pilares; sendo que o processo depende de uma forma ou de outra da apropriação dos professores, e do quanto se permite adentrar a fundo no âmbito dos conflitos.

Segundo Barbier (1985), para que os emaranhados de pessoas em nível meramente “serial” transformem-se em grupos de fato (“grupo-sujeito”) com objetivos e ações sintonizados, é necessário que se leve em conta a “incontornável rede de contradições e complexidades” (p.177) que inerentemente fazem parte dos grupos. Somente assim é possível estabelecer um “contrato provisório de ação social” balizador da união daquelas pessoas enquanto grupo-sujeito, “após a discussão e elucidação das implicações e das diferenças dos membros e clãs [subgrupos] do grupo-sujeito” (p. 179). Ignorar a existência de conflitos e diferenças significa pressupor um “pseudo-consenso” (p.173), o que se manifesta em alguns níveis (não obrigatórios como estágios, podendo inclusive ser evitados⁶⁵) da evolução do grupo: o momento da “fraternidade duvidosa” é aquele em que se abafa a emergência das contradições, gerando um “sentimento de, ao mesmo tempo, fazer parte do grupo e não ser bem do grupo” (p.172), sendo que “parar neste nível, não ultrapassar o ponto do conflito real e aberto, é condenar-se à sobrevivência emaranhada do grupo” (p.173). Deste nível, pode-se caminhar para o “juramento” e para a “fraternidade-terror”, em que o uso da violência simbólica e dos códigos rígidos aniquilam as diferenças, vistas como “desviantes”, e “retardam ao máximo o aparecimento do momento da particularidade, isto é, da confrontação com o real” (p.173).

Nesse sentido, de forma a evitar a existência do grupo enquanto “emaranhado”, deve-se permitir emergir os conflitos tocando em certos pontos que durante alguns momentos pareceram intocáveis na Antônio Prado. Como dito, tocar nestes pontos pode significar tanto retomar os pilares - permitindo uma melhor apropriação destes pelos atores

65 “(...) um grupo pode evoluir para a aprendizagem das contradições reais sem passar pela fraternidade terror e pela exclusão ou aniquilamento dos “desviantes”” (p. 173).

- quanto questioná-los. Neste caso, é necessário que as pessoas pensem em alternativas considerando o grau de disposição dos arranjos institucionais, as condições que a escola possui naquele momento, bem como os conhecimentos que progressivamente vão construindo a respeito do Projeto e a respeito do que implica mexer em certas partes do mesmo e não em outras. Levar opinião para discussão significa entrar em um processo de negociação, no qual posições serão discutidas e negociadas, considerando-se a viabilidade de se acolher as sugestões diante das condições que se tem, bem como possíveis necessidades de direcionar esforços para a mudança dessas condições.

Se vários atores manifestaram sua percepção de que era necessário maior abertura, também manifestaram que essa abertura pressupõe um processo de negociação e participação, sendo necessário que as pessoas se disponham a participar dos momentos de discussão auxiliando na construção conjunta da mudança. Ressaltamos que a formação das pessoas enquanto sujeitos é um processo de aprendizagem, bastante influenciado pela forma como a escola conduz seus momentos, espaços e processos participativos, sem contar outras ordens poderosas de influência que ultrapassam o âmbito escolar. Nesse sentido, devemos ter abertura para integrar não dogmatically diversas formas de participação, reconhecendo sua importância e também os diferentes momentos dos atores e da escola em seu processo de aprendizagem a respeito da própria participação. A experiência de Antônio Prado nos ensina que não podemos pressupor que todos participem da mesma forma em todos os momentos, assim como não se pode esperar que todos sejam protagonistas para iniciar um processo de discussão e experimentação de novas possibilidades, uma vez que é também no decorrer da implementação que novos aprendizados são potencializados.

As considerações acima nos permitem inferir a respeito da complexidade inerente aos processos de mudança educacional, que dependem de múltiplos fatores, tanto internos à escola - no que se refere às correlações de forças, alianças, resistências, processos de negociação e articulação entre os atores, diferentes tipos de participação, níveis de aprendizagem e de envolvimento com o Projeto - quanto externos, no que se refere às políticas públicas bem como à estrutura social.

Entendemos que, baseada nos princípios basilares da auto-regulação, da autonomia e da coletividade, a escola busca conformar seus “dispositivos”, procedimentos e relações:

- Em relação à dimensão do ensino e aprendizagem, destacamos a) a maneira de proceder quanto à avaliação do aprendizado (em sentido amplo) dos estudantes; b) a aprendizagem dos conteúdos disciplinares através dos roteiros, que foram criados e buscam ser aprimorados com intuito de cumprir o objetivo de integrar as áreas do conhecimento; disparar processos de pesquisa, integrando as diversas oportunidades de aprendizado oferecidas pela escola e seu entorno; proporcionar momentos de interação e solidariedade entre os alunos; levá-los a adquirir gosto pelo conhecimento; c) a aprendizagem para além dos roteiros e dos conteúdos disciplinares, buscando trabalhar, além da dimensão acadêmica, as dimensões cultural, física, social, afetiva, relacional, e nesse sentido busca-se conferir intencionalidade pedagógica para vários espaços e momentos, seja dentro da escola (em que são criados espaços como a oca guarani) seja no seu entorno, ao promover visitas a museus, exposições, parques, manifestações políticas etc. Toda essa configuração exige pensar sobre um novo papel para o educador, em sua relação com a construção do conhecimento dos alunos e com o próprio conhecimento;

- Em relação às posturas e comportamentos, à forma como a escola procura lidar com os casos de violência e indisciplina, através da construção de uma “cultura de paz” baseada no diálogo;

- Em relação à gestão, à maneira como a escola conduz seus processos de decisão, reforçando o princípio da participação e buscando engendrar um senso de responsabilidade e compromisso com a coletividade. Isso também exige pensar sobre um novo papel para o educador, em relação à maneira como lida com os colegas e com o trabalho coletivo, aprendendo a enxergar-se enquanto sujeito capaz de executar e refletir sobre os rumos de sua organização.

Assim, apesar das contradições e desafios, essa organização demanda dos atores uma intensa disposição e uma postura de aprendizado para lidar com uma nova metodologia de ensino, com novos papéis, com novas relações e formas de resolver conflitos, e com o sentido do trabalho coletivo.

No entanto, a iniciativa de mudança empreendida pela Antônio Prado, com intuito de firmar uma qualidade baseada nos princípios da auto-regulação e da coletividade, permanece sendo afetada por fatores que não dependem do que é feito internamente nas escolas. Reforçando a dimensão da historicidade da mudança, pontuamos que a formação

inicial dos professores, suas trajetórias e experiências de vida, bem como as concepções e culturas predominantes na sociedade, influenciam poderosamente os novos rumos pretendidos, o que em parte explica as dificuldades dos atores em desenvolver a polivalência, em construir os roteiros sobre novas bases, em se desprender dos motivadores externos para a aprendizagem e para o comportamento.

A iniciativa desta escola esbarra em limitadores externos que imperam na atual configuração histórica de nossa sociedade, em que os tempos e espaços não parecem preparados para a organização coletiva; em que a disposição objetiva esbarra na rotina diária extenuante de muitos professores que devido a condições precárias de trabalho precisam se desdobrar em vários trabalhos; em que as disposições subjetivas são levadas cada vez mais à direção oposta à do sentido coletivo; em que o papel do professor reduz-se à execução de tarefas; em que os conflitos são pouco trabalhados e muitas vezes são abafados por soluções coercitivas e controladoras. A cultura do controle, da punição, dos motivadores externos para a aprendizagem, permanece afetando a opinião de muitos atores, e se manifesta em medidas práticas adotadas pelas atuais políticas de responsabilização. Fortalece-se a cultura das provas, da competição, da valorização do que é mensurado, a cultura da exposição dos professores para enfrentar problemas de absenteísmo, de modo que as tentativas que buscam apostar em uma formação mais ampla, na auto-regulação, no sentido coletivo e na construção da confiança caminham claramente na contramão.

Isso sem contar que a lógica de desresponsabilização do Estado em prover melhores condições de trabalho e de formação coloca as escolas em uma situação de dependência das ajudas intermitentes e instáveis por parte do voluntariado e das organizações privadas, sendo que parte de seus educadores - que ministram as oficinas tão caras ao tipo de formação pretendida pela escola - são provenientes de contratos temporários com ONGs e acabam ficando à margem da formação da equipe.

Também vale ressaltar que, independente do método de ensino adotado, a dificuldade de aprendizagem continua sendo fortemente afetada pelo meio sócio cultural das famílias, uma vez que “é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança” (BOURDIEU, 2010, p. 42), de forma que a “herança cultural” converte-se em “destino escolar”. Da mesma forma, muitos méritos da escola, como a forte participação de pais engajados, também são afetados pelo meio sócio

cultural em que as famílias estão inseridas. Não são todas as escolas que podem contar com uma comunidade tão atuante e politicamente experiente, o que foi determinante (e ainda é) para empreender o processo de mudança na Antônio Prado.

Essa constatação reforça a crítica às políticas de cunho empresarial, que delegam para as escolas e seus profissionais a responsabilidade de consertar as desigualdades sociais produzidas pela sociedade capitalista, como se fosse possível tratar os “fundamentos causais” desse modo de produção e acumulação como meros “efeitos” passíveis de serem “remediados” (MÉSZÁROS, 2008). Ravitch (2011) reforça que a pobreza é um fato, não uma “desculpa” como alegam os reformadores empresariais ávidos por responsabilizar exclusivamente os professores pela persistente disparidade de desempenho entre estudantes de diferentes grupos sociais.

Assim, os dados coletados proveram alguns indícios que nos permitem sublinhar a influência dos fatores externos, o que não diminui a importância dos fatores internos que buscamos examinar mais atentamente a partir de uma descrição dos embates, arranjos organizacionais, relações de forças, da observação dos conflitos, das restrições/aberturas colocadas sobre questões a serem discutidas e decididas, dos estilos de negociação dos processos decisórios.

Buscamos analisar os movimentos e contradições do processo de implementação, no qual os pilares da proposta inicial não foram simplesmente “implementados” como se houvesse uma separação estanque entre formulação e implementação, mas têm sido constantemente interpretados e ressignificados (a exemplo da discussão sobre o papel do educador na construção da autonomia); têm sido apropriados de diferentes formas (lembremos da “descaracterização” do salão), deliberadamente rejeitados (por exemplo, por aqueles que “caem de paraquedas” na escola e precisam esperar um ano para pedir remoção) ou simplesmente não implementados a contento (a exemplo da questão da polivalência); ou aplicados por alguns apenas na superfície das práticas sem modificação nas crenças (lembremos da crença nos motivadores externos de aprendizagem). Reforçamos que todo esse movimento de apropriação, interpretação, rejeição, é afetado por múltiplos fatores, desde a formação inicial dos profissionais, suas disposições subjetivas, histórias de vida e experiências anteriores, passando pelas concepções presentes no âmbito

das políticas e da estrutura social mais ampla, às disposições organizacionais da escola, às relações, movimentos e possibilidades desenvolvidos no seu interior.

Essa descrição pormenorizada corrobora a complexidade dos processos organizacionais, reforçando que não há controle que substitua a necessidade de atentarmos para o que ocorre no miúdo da organização escolar, bem como em outros processos sociais para além da escola. De que adianta oferecer bônus, expor os desempenhos em rankings, ou ameaçar demitir profissionais e fechar escolas como no caso norte-americano, se as escolas não tiverem capacidade de melhorar, seja em termos de recursos oferecidos pelo poder público, seja em termos de conhecimentos, aprendizagens, e motivações? Reforça-se que a mudança não pode ser *estendida* (FREIRE, 2002) de um centro gestor para os níveis locais, sendo que inevitavelmente ela depende de como a escola gerencia seus processos e do quanto as condições internas e as disposições dos diferentes atores são capazes de se apropriar da proposta e de empreender processos de qualificação. Isso é válido mesmo no âmbito da escola, em que se demonstrou que não basta a apropriação do Projeto por um grupo restrito e “blindado”; é necessário abrir para a *comunicação* (FREIRE, 2002), para a emergência dos conflitos, para que todos possam contribuir com suas opiniões, a partir de um movimento de reflexão e negociação, que é aprendido e também exige a disponibilidade objetiva e subjetiva para a participação.

De várias formas, percebe-se que o que é feito nesta escola caminha na contramão do que é instituído, dependendo fortemente da organização dos atores internos que devem assumir-se na condição de sujeitos capazes de refletir sobre a qualidade de sua organização. Nesse sentido, a capacidade da escola de sustentação das mudanças no contexto histórico atual aumenta quanto mais seu Projeto Político Pedagógico for assumido pelos atores, quanto mais se mantém ancorado em processos participativos e negociados; o que nos faz questionar, diante das contradições do processo de construção coletiva e da centralidade assumida pela diretora durante todo o processo, em que medida essa experiência conseguirá resistir ao tempo, à saída de atores-chave que têm pautado o Projeto, ao possível fortalecimento das políticas de cunho empresarial.

Por fim, analisamos, com intuito de apontamento para pesquisas futuras, que as propostas de mudança da Antônio Prado dificilmente ultrapassam o âmbito da escola,

buscando mesmo firmar-se sobre as possibilidades que a forma da instituição escolar oferece dentro da estrutura social na qual se insere.

Dentro da escola, a Antônio Prado busca oferecer uma formação mais ampla ao diversificar o uso dos tempos e espaços, promovendo um horário diário e semanal que inclui atividades no salão, atividades em oficinas, atividades de tutoria, momentos de roda de conversa etc. Contudo, caberia discutir mais detidamente em que medida esses espaços e tempos criados cumprem o intuito da formação pretendida, considerando inclusive que não existe na escola um espaço reservado para formação e organização política dos alunos⁶⁶, e em que medida é possível cumprir essa formação sob a rigidez do formato de escola atual.

Fora da escola, a Antônio Prado frequentemente realiza visitas a museus, parques, exposições, outras cidades, a partir das quais os alunos coletam saberes e curiosidades que podem complementar o que é visto nos livros, roteiros, oficinas, visando conferir “vida” aos conteúdos e aprendizados realizados no âmbito da escola. No entanto, sob a rigidez da forma escolar capitalista, a realidade consegue entrar na escola apenas como elaboração teórica, “a materialidade da vida real tende a ser idealizada pelos atores da escola e não vivenciada por eles” (FREITAS, 2011b). Do ponto de vista emancipador com vistas à transformação social, essa relação com a vida imbuída de um caráter de “visitas” pontuais mostra-se insuficiente, sendo necessária uma relação mais orgânica com a vida e com o trabalho socialmente útil (aquele que produz a existência do homem, contrapondo-se à forma alienante que tomou na sociedade capitalista), para o que seria preciso romper com a forma escolar capitalista, o que só tem sido possível atualmente no âmbito de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (FREITAS, 2011b).

Pergher (2012) analisa em sua dissertação de mestrado como uma organização diferente para a escola é possível dentro do MST. Na escola específica analisada (IEJC)⁶⁷,

66 E parece que não existiu no passado, considerando que na época das assembleias de estudantes, em 2006, estas ocorriam fora do horário normal de aulas (PAIER, 2009, p. 96).

67 Pergher (2012) analisa em sua dissertação o IEJC (Instituto de Educação Josué de Castro), uma escola que oferece, combinados com Ensino Médio, cursos profissionalizantes como os técnicos de Cooperativismo e Agente Comunitário em Saúde, entre outros (como cursos de graduação). A formação no IEJC é pautada pelas diretrizes do Movimento Social (MST) ao qual está vinculado - baseadas na luta pela terra, na reforma agrária, na transformação social - buscando garantir formação integral, escolarização, formação política (militância) e formação profissional para atuação em áreas de reforma agrária, através de uma organização diferente para os tempos e espaços de formação, sendo que a sala de aula e a escola não são o único tempo e espaço privilegiados. Parte da formação os educandos passam na escola (Tempo Escola) e parte na sua base de atuação (Tempo Comunidade), onde participam de atividades políticas do Movimento, bem como realizam

os tempos educativos são diversificados de forma a incluir a relação orgânica com a vida e com o trabalho socialmente útil, atentando ao jeito de trabalhar por meio dos processos compartilhados de gestão, e à produção das necessidades para atender ao pleno funcionamento da escola e do Movimento. Além de a formação oferecida basear-se também em um período de tempo que os educandos passam fora da escola (“Tempo Comunidade”), dentro do “Tempo Escola” a formação diversifica-se em Tempos Educativos, dos quais o “Tempo Aula”, destinado ao estudo dos componentes curriculares, ocupa apenas uma parte, havendo tantos outros como: Tempo Trabalho, Tempo Cultura, Tempo Reflexão Escrita, Tempo Notícias, Tempo Educação Física, Tempo Núcleo de Base - “destinado ao processo organizativo da coletividade, envolvendo tarefas de gestão do IEJC, estudos e tarefas relacionados às questões político organizativas” (PERGHER, 2012, p.86), etc. Percebe-se que a formação busca abranger as diferentes dimensões da formação humana, o que tem sido possível no âmbito de um amplo movimento social que utiliza a escola como uma de suas matrizes formativas, unindo-a intrinsecamente ao trabalho socialmente útil que caracteriza a essência da realidade do Movimento.

Ainda assim, é válido destacar que na Antônio Prado existe um permanente processo de aprendizado que busca refletir e concretizar alternativas viáveis no âmbito da instituição educacional formal, o qual, ainda que não seja suficiente para operar um processo de transformação mais substantivo, deve fazer parte do conjunto de táticas a serem orquestradas com objetivo estratégico de transformação social.

Segundo Mészáros (2008, p.27), somente através de uma transformação que “rompa com a lógica do capital” é possível “contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”, tendo em vista que as correções e reformas marginais que operam na própria estrutura do sistema objetivam incidir sobre “defeitos específicos” vistos como remediáveis - o que acaba por assegurar a contínua reprodução do sistema - quando apenas uma transformação social qualitativa seria capaz de eliminar os fundamentos causais enraizados na própria estrutura. Considerando que o sistema de internalização, que assegura os parâmetros reprodutivos do capital, age na totalidade das práticas educacionais, a educação formal por si só não é capaz de fornecer uma alternativa

tarefas relacionadas à prática de seu curso de formação. Em relação ao Tempo Escola, este é organizado a partir de Tempos Educativos.

emancipadora, devendo aliar-se a outras práticas com intuito de elaborar “estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (idem, p.65).

A partir dessas breves considerações, outras pesquisas podem aprofundar o estudo sobre os limites da inovação no âmbito da escola capitalista, a qual conforma uma determinada concepção de educação que parece constranger alternativas inovadoras. Em que medida é possível para uma escola pública como a Antônio Prado concretizar essa formação ampla, considerando inclusive o curto tempo diário ocupado pela escola na vida dos estudantes? Tendo em vista que “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27), qual é a margem de ação que as escolas possuem no momento histórico atual? Qual é a possibilidade, no âmbito da escola pública, regida pelo Estado capitalista, de se forjar um novo papel para o educador e para a gestão escolar? Essas e outras questões se colocam para todos aqueles, acadêmicos e profissionais da educação, que estejam comprometidos com o alcance da qualidade social, para além dos interesses do mercado.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, L. E. A Gestão da Educação: seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais. In **III Congresso Latino-Americano de Administração da Educação**. Campinas-SP: UNICAMP, 21-25 julho/1997.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BALL, Stephen J. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

BARBIER, Rene. Problemática e Metodologia da Pesquisa-Ação Institucional. In **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1985.

BARROSO, João. **Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs). 11^a ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

BRYK, Anthony S., et al. **Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago**. The University of Chicago, 2010.

BONDIOLI, Anna (org). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas - SP: Autores Associados, 2004.

CAMPOLINA, L. **Inovação Educativa e Subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um Projeto Inovador**. Tese de Doutorado. Brasília-DF: Universidade de Brasília/UnB, 2012.

CARRERI, Andrea. V. **Cotidiano Escolar e Políticas Curriculares: táticas entre professores praticantes**. Dissertação de Mestrado. Campinas-SP: UNICAMP, 2007.

CORONEL, José Manuel. Estratégias para a qualificação da escola. In MURILLO, F. Javier, MUÑOZ-REPISO, Mercedes. **A Qualificação da Escola: um novo enfoque**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. 246 p.

DALBEN, Adilson, SORDI, Mara. R. L. Avaliação Institucional Participativa: Qual o “Seu Poder”? In SORDI, M. R. L. (Org.) ; SOUZA, E. S. (Org.). **A avaliação como instância**

mediadora da qualidade da escola pública. A rede municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem. 1ª ed. Campinas: Millennium, 2009.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 34ª ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

_____. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, Campinas-SP, abr.-jun.2012, p. 379-404.

_____. Os Reformadores Empresariais da Educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. In: FONTOURA, H. A. (org). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais:** desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011a.

_____. **Em direção a uma pedagogia socialista:** somar é melhor que dividir. 2011b (texto não publicado).

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.911-933, out 2005.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional:** Caminhando pela contramão. 2ª ed - Petrópolis RJ: Vozes, 2009.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional.** 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. Positive Pressure. In HARGREAVES, Andy. **Second International Handbook of Educational Change.** Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V., 2009b. v.: digital. (Springer International Handbooks of Education; v. 23). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

GANDIN, Luís Armando. Projeto Político-Pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. In LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel L. P. de (orgs). **Gestão escolar Democrática:** concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

HOPKINS, David. What is School Improvement? Staking Out the Territory. In HOPKINS, David; WIDEEN, Marvin. **Alternative Perspectives on School Improvement.** London: Falmer, c1984. 212 p.

HOUT, Michael; ELLIOTT, Stuart W., (Eds). **Incentives and Test-Based Accountability in Education**. Washington, D.C.: The National Academies Press, 2011.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação**: subsídios para o estudo do problema da inovação. São Paulo, SP: Cultrix, 1976. 121p.

JUDSON, Arnold S. Fatores que influenciam as atitudes de um indivíduo frente a uma mudança. In **Relações Humanas e Mudanças Organizacionais**. São Paulo, SP: Atlas, 1976.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias**. Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2005.

LIMA, Antonio Bosco de; VIRIATO, Edaguimar Orquizas; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A ressignificação da descentralização, participação e autonomia na gestão escolar. In: **Primer Congreso Nacional de Políticas Sociales**. Buenos Aires, 30 a 31/05/2002. Disponível em <http://ps.unq.edu.ar>, acesso em 20/05/2012.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. Uma abordagem sociológica. 4ª edição- São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas. Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**. v. 27, n.94. Campinas, SP, p.47-69, jan./abr. 2006.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**. Bauru: USC, 2004, v. 1. p. 01-10.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

MCLAUGHLIN, M. W. Learning from Experience: lessons from policy implementation. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, Summer 1987, vol. 9, n. 2, pp.171-178.

MUÑOZ-REPISO, Mercedes. E agora? Um olhar de conjunto para continuar avançando na qualificação da escola. In MURILLO, F. Javier, MUÑOZ-REPISO, Mercedes. **A Qualificação da Escola**: um novo enfoque. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. 246 p.

MURILLO, F. Javier. A qualificação da escola: conceito e caracterização. In MURILLO, F. Javier, MUÑOZ-REPISO, Mercedes. **A Qualificação da Escola**: um novo enfoque. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. 246 p.

NEAL, Derek; SCHANZENBACH, Diane Whitmore. Left Behind by Design: Proficiency Counts and Test-Based Accountability. **The Review of Economics and Statistics**, 2010, 92(2), p. 263-83. Disponível em <http://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/rest.2010.12318>, acesso em 28/09/2011.

OLIVEIRA, Sara Badra de. MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 647-660, Campinas, SP: abr.-jun. 2012.

PAIER, Simone de Castro. **Da quebra das paredes à construção de uma nova escola**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, SP: USP, 2009.

PERGHER, E. G. **A Escola do Trabalho**: um estudo no instituto de educação Josué de Castro. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jan. 2012.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo-SP: Palas Athena, 2010.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 4.903 de 01/10/2007**. Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=25&MenuIDAberto=23>, acesso em abr/2013.

_____. Secretaria Executiva de Comunicação. **Novo indicador de Educação vai avaliar professores e estratégias pedagógicas**. Disponível em <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/comunicacao/noticias/?p=111636> acesso em abr/2013.

RASCO, J. F. A. O planejamento da qualificação da escola: o leigo graal da mudança educacional. In MURILLO, F. Javier, MUÑOZ-REPISO, Mercedes. **A Qualificação da Escola**: um novo enfoque. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. 246 p.

RAVITCH, Diane. **The Death and Life of the Great American School System**: how testing and choice are undermining education. Revised and Expanded Edition. New York: Basic Books, 2011.

REYNOLDS, D; *et al.* Conectando a eficácia e o melhoramento escolar. In BROOKE, N. & SOARES, J. F. (org.). **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SANCHES, Maria Cecília. **Projeto Inovador**: uma alternativa para a formação do jovem na escola pública? Tese de Doutorado. São Paulo: PUCSP, 2009.

SANCHO, Juana María. A propósito dos fatores que promovem a qualificação das escolas. In MURILLO, F. Javier, MUÑOZ-REPISO, Mercedes. **A Qualificação da Escola: um novo enfoque**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. 246 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica- Primeiras Aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, M. A. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes. Há Espaços para a Negociação em Políticas de Regulação da Qualidade da Escola Pública? **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro: Unesp - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 147-162.

_____. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. **Educação e Sociedade**. vol.33 no.119. Campinas, SP: abril/junho 2012.

_____; SOUZA, E. S. (orgs.). **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**. A rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas, SP. Millennium Editora, 2009.

SOUZA, S. Z. Avaliação e gestão da educação básica. In Dourado, Luiz. **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo: Editora Xamã, 2009.

TEIXEIRA, Lucia. H. G. **Cultura Organizacional e Projeto de Mudança em Escolas Públicas**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo, SP: UMESP: ANPAE, 2002.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto Político Pedagógico: novas trilhas para a escola. In VEIGA, I. P. A; FONSECA, M. (orgs). **As dimensões do Projeto Político Pedagógico: novos desafios para a escola**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

DOCUMENTOS DA ESCOLA

Atas do Conselho de Escola

Ata de reunião extraordinária do Conselho de Escola dez/2004

Ata de reunião do Conselho de escola set/2005

Ata de reunião do Conselho de Escola dez/2006

Ata de reunião do Conselho de Escola jun/2007

Ata de reunião do Conselho de Escola out/2007
Ata de reunião extraordinária do Conselho de Escola dez/2007
Ata de reunião extraordinária do Conselho de Escola fev/2008
Ata de reunião do Conselho de Escola ago/2008
Ata de reunião do Conselho de Escola set/2008
Ata de reunião do Conselho de Escola dez/2008
Ata de reunião do Conselho de escola abr/2009
Ata de reunião do Conselho de Escola set/2009

Jornais da Escola

Jornal da Escola maio/2010
Jornal da Escola set/2010
Jornal da Escola out/2010
Jornal da Escola nov/2010
Jornal da Escola dez/2010
Jornal da Escola mar/2011
Jornal da Escola abr/2011
Jornal da Escola maio/2011
Jornal da Escola jun/2011
Jornal da Escola mar/2012
Jornal da Escola abr 2012

Outros Documentos

Formulário de Informação Adicional. Concurso experiências em inovação social na América Latina e Caribe. Iniciativa CEPAL. Terceiro ciclo, 2006/2007
Manifesto em Luta pela Educação, 2012.
Manual de Sobrevivência dos Pais, 2012
Projeto Político Pedagógico. Apresentação ao Conselho Municipal de Educação, 2008.
Proposta de Gestão Democrática, 2006.
Regulamento Interno da Escola, 2005.