



UNICAMP

Faculdade de Educação

**CULTURA ORGANIZACIONAL E PROJETO DE
MUDANÇAS EM ESCOLAS PÚBLICAS**

Um estudo de escolas da Rede estadual de Minas Gerais

Lucia Helena Gonçalves Teixeira

T235c

36584/BC

CAMPINAS

1998

ERRATA

- p. II- última linha, substituir “Oliceira” por **Oliveira** ;
- p.4 – 1ª linha, substituir “pelo União” por **pela União** ;
- p.6 – 3º parágrafo, substituir “forma específicas” por **forma específica**;
- p.8 – 1º parágrafo, substituir “trabalho o conceito burocracia” por **trabalho o conceito de burocracia** ;
- p. 13 – 2º parágrafo, substituir deconcentração por **desconcentração**;
- p. 13- último parágrafo, substituir “oriundos desse meio” por **orindos desse meio.** ;
- p.28 – nota de rodapé, substituir “Profa. Maria Izabel Leme Matos.” por **Maria Izabel Leme Matos,** ;
- p.28 – nota 25, substituir “nota 12”, por **nota 2**;
- p. 61- 2º parágrafo, substituir “pretende” por **pretendia**;
- p. 71- 2ª linha, substituir “o empresário impõem” por **os empresários impõem**;
- p.72- 2ª linha, substituir “fábrica” por **fabrica**;
- p. 74 – 2º parágrafo, substituir “à tradição” por **a tradição** ;
- p.77- 3º parágrafo, substituir “Nesse perspectiva” por **Nessa perspectiva**;
- p. 146 - 1º parágrafo, substituir “e só ocorre” por **e só ocorrem** ;
- p. 191- 1º parágrafo, substituir “que envolve a todos” por **que envolve todos** ;
- p. 237- 2º parágrafo, acrescentar, substituir “não na aprendizagem Diva Sarmento”, por **não na aprendizagem, como afirma Diva Sarmento**;
- p.240- 2ª linha, substituir “em ligar”, por **em lugar**;
- p.272 – 2º parágrafo, substituir “processo de undanças” por **processo de mudanças**;
- p.294 – última linha do 2º parágrafo, substituir “unidade de ensino que centrada”, por **unidade de ensino centrada**;
- p. 351 – 2º parágrafo, substituir “as unidade pesquisadas” por **as unidades pesquisadas** ;
- p.320 - 1ª linha, substituir “se percebe-se”, por **percebe-se**;
- p 355 – última linha do parágrafo iniciado na página anterior, substituir “delas tiro aproveit” por **delas tiro proveito** ;
- p. 358 – 2º parágrafo, substituir “medir o alcance da aprendizagem” por **medir o alcance dos objetivos de aprendizagem.**

**CULTURA ORGANIZACIONAL E PROJETO DE MUDANÇA
EM ESCOLAS PÚBLICAS**

Um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais

Lucia Helena Gonçalves Teixeira

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Lucia Helena Gonçalves Teixeira e aprovada pela Comissão
Julgadora.

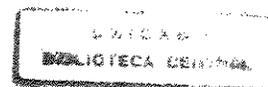
Data: 30/11/98

Assinatura


Prof. Dr. Cleiton de Oliveira - Orientador

CAMPINAS

1998



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T235c
V. Ex.	
PROCESSO	36584
	229/99
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	19/02/99
N.º CPD	

CM-00120839-8

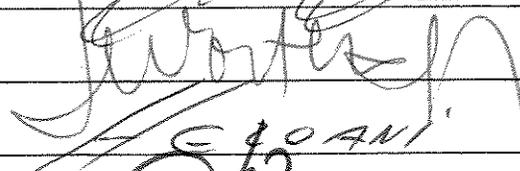
**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

T235c Teixeira, Lúcia Helena Gonçalves.
Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas
Públicas: um estudo de escolas da rede estadual de Minas
Gerais / Lúcia Helena Gonçalves Teixeira. -- Campinas, SP :
[s.n.], 1998.
Orientador: Cleiton de Oliveira.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.
1. Cultura. 2. Escolas - Organização e administração. 3.
Ensino - Qualidade. 4. Escolas Públicas. 5. Reforma de
ensino. I. Oliveira, Cleiton. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR em EDUCAÇÃO na Área de Administração e Supervisão Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Cleiton de Oliceira.

COMISSÃO JULGADORA









Aos alunos das escolas públicas de ensino fundamental deste país, a quem continuamos devendo a construção da escola de qualidade a que eles têm direito.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho tornou-se possível com a colaboração e a participação de inúmeras pessoas. A elas dirijo meu profundo reconhecimento. Meus agradecimentos são especialmente dirigidos

- aos profissionais e alunos das Escolas Alfa, Beta e Delta por permitirem que eu participasse como pesquisadora do seu cotidiano, recebendo-me com interesse e atenção;
- aos meus colegas do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora por terem assumido os meus encargos docentes, liberando-me para a realização do curso;
- às colegas Diva Chaves Sarmiento e Maria Teresa de Assunção Freitas, interlocutoras que acompanharam todo o desenrolar do trabalho, pelo apoio e a disponibilidade para comigo discutir oportunamente as questões dele decorrentes;
- aos meus familiares pela compreensão e incentivo constantes;
- a todos aqueles (e foram muitos) que colaboraram de uma forma ou de outra para que o projeto desse estudo se concretizasse.

Agradeço de modo especial ao Professor Cleiton de Oliveira, orientador que se fez amigo, por seu apoio constante, suas críticas lúcidas e sua orientação segura.

RESUMO

O tema deste trabalho é o estudo da organização escolar, numa perspectiva cultural. O estudo teve como objetivo avaliar o modo pelo qual as culturas organizacionais interferem na implantação de um projeto que implica em mudanças na organização interna de escolas públicas estaduais de ensino fundamental de Minas Gerais.

Construiu-se um referencial teórico sobre a cultura escolar que serviu de base para a pesquisa de campo realizada em três escolas estaduais de ensino fundamental de Juiz de Fora - MG. Para realização dessa pesquisa utilizou-se uma metodologia qualitativa, lançando-se mão de observações, entrevistas e análise de documentos como instrumentos básicos de trabalho. A partir da construção de um modelo explicativo da constituição da cultura escolar foi possível identificar os traços marcantes da cultura de cada uma das escolas estudadas. Da comparação entre elas chegou-se à percepção do impacto que as propostas de mudanças contidas no ProQualidade, projeto de reforma do governo mineiro para o ensino fundamental, tem exercido sobre as escolas.

O estudo realizado revelou que as mudanças pretendidas pelo projeto não se fizeram realidade nas três escolas. A autonomia da unidade escolar, uma das prioridades do projeto, não se efetivou nos planos administrativo, financeiro e pedagógico e, embora tenha sido garantido o fortalecimento da direção da escola, outra prioridade do projeto, com a instituição dos colegiados escolares e o sistema democrático de seleção dos diretores, essas mudanças não se converteram em benefício da melhoria da qualidade de ensino ministrado. Nesse sentido a substituição da cultura da repetência pela cultura da escola eficiente, meta principal do projeto, não foi alcançada.

ABSTRACT

The theme of this work is the study of school's organization has seen in a cultural perspective. The study has had as objective to evaluate the way for what the organizational cultures interfere in the implantation of a project that implies in changes on the internal public states school's organization of Minas Gerais fundamental education.

A theoretic referencial was built on the school's culture, that has served as basis for the research realized in three State schools of *Juiz de Fora - Minas Gerais* fundamental education. A qualitative methodology was used to realization of this research, using observations, interviews and document analysis as the basic instruments for it.

Through the building of an explanatory model of the school's culture constitution it was possible to identify the most important traces of the culture of each one of the state's schools studied. From this comparison we have arrived to the perception of the impact that changes proposed by *ProQualidade*, project of reform from the *Minas Gerais* government to fundamental education, have imposed on schools.

The changes aimed by the project were not seen at three schools as shown in this study. The autonomy of the schools unit, one of the priorities of the project, has not been effective in the administrative, financial and pedagogical plane, although it had being guaranteed the empowerment of the school's administration, another priority of the project, with the creation of the *colegiado escolar* and the democratic system of directors' selection, these changes have not reverted in benefits on the teaching quality ministered.

Thus, the main goal of this project which is the replacement of desaproval culture by the efcicient school culture, has not been reach.

SUMÁRIO

Apresentação	1
Capítulo I- Políticas Públicas de educação em Minas Gerais: reflexos na organização da escola	11
1- Uma década - dois movimentos	11
1.1- Momento da abertura da escola e da democratização	11
1.2- Momento da racionalização	15
2- Outro momento... outro discurso: a ênfase na qualidade	20
2.1- Um projeto denominado ProQualidade	24
2.2- As ações específicas do Projeto	39
2.3- O acordo com o Banco Mundial	56
2.4- A continuidade do Projeto	61
3- Considerações complementares	62
Capítulo II - A escola no contexto das organizações	65
1- Organizações burocráticas: uma visão mecanicista da realidade	66
2- A escola no mundo das organizações capitalistas	76
3- Refazendo o caminho da burocratização da escola no país	91
4- Os ventos da mudança	101
Capítulo III - Desvelando o cultural e o simbólico na dinâmica organizacional	108
1- A idéia de cultura	111
2- Um conceito antropológico no mundo das organizações	117
2.1- Uma visão da natureza e das funções da cultura organizacional	117
2.2- Os elementos que compõem a cultura organizacional e a identificação de tipos que ela encerra	127
3- Cultura e aprendizagem na organização	132
4- A cultura nacional e sua marca nas organizações	134
5- A perspectiva cultural da mudança na organização	139
6- Virtualidades e limites da abordagem cultural aplicada às organizações	146
Capítulo IV - A organização escolar percebida em sua dimensão cultural	152
1- A cultura na organização escolar	152
2- Os docentes e a cultura escolar	166
3- A mudança na organização escolar tratada sob o enfoque cultural	173
Capítulo V - A metáfora cultural e a construção de um modelo de análise	182
1- Metáfora cultural: expressão que define um modelo teórico	184
2- Organização da escola: processo em construção	185
3- Natureza do estudo e opções metodológicas	193
3.1- Objeto do estudo	193
3.2- Abrangência e características do estudo	194
3.3- Metodologia de trabalho	196
3.4- Definição do campo de estudo	197
3.5- Estratégias de pesquisa e desenvolvimento do trabalho de campo	199

4- O trabalho de análise de dados	202
Capítulo VI - Escola Alfa: as lutas e contradições de uma cultura a ser reconstruída	204
1- Um esboço de sua realidade	204
2- Os traços marcantes de sua cultura	210
2.1- Ausência de uma identidade própria	211
2.2- Desintegração	220
2.3- Tabu pedagógico	226
2.4- O culto à nota	237
2.5- Motivação política	240
2.6- Ruptura com o modelo autoritário de direção	246
3- A tentativa de definir a cultura da Escola Alfa	251
Capítulo VII - Escola Beta: uma cultura de lutas pelas condições de existência	253
1- Um esboço de sua realidade	253
2- Os traços marcantes de sua cultura	262
2.1- Espírito de luta que transforma um galpão de obras numa escola	262
2.2- Integração: fundamento de sua prática administrativa	268
2.3- Esforços de inovação em meio à persistência de formas tradicionais de ensino	272
2.4- "Famílisto": confraternização, cooperação e compromisso	280
2.5- Identidade em construção	284
2.6- A ruptura com o modelo autoritário de direção	291
3- A tentativa de definir a cultura da Escola Beta	295
Capítulo VIII - Escola Delta: Uma cultura consolidada	297
1- Um esboço de sua realidade	297
2- Os traços marcantes de sua cultura	304
2.1- A coesão: princípio e base do grupo	304
2.2- A integração com a comunidade	312
2.3- A exploração favorável do espaço físico	317
2.4- As bases tradicionais de organização do trabalho	321
2.5- Ausência de uma identidade própria	327
2.6- Os padrões tradicionais da prática pedagógica	334
2.7- Ruptura com o modelo autoritário de direção	340
3- A tentativa de definir a cultura da Escola Delta	345
Capítulo IX - O impacto das propostas do ProQualidade nas culturas escolares	348
1- A comparação dos casos estudados através de suas marcas culturais	350
1.1- Os diferenciadores culturais das escolas estudadas	350
1.2- Os traços culturais que assemelham a organização e o funcionamento das escolas estudadas	355
2- As respostas das culturas escolares estudadas às propostas de mudança do sistema	361
2.1- Autonomia da escola: uma palavra-de-ordem esvaziada de seu significado	361
2.2- A ruptura com o modelo autoritário de administração da escola	372
Capítulo X - Conclusões	375
Referências Bibliográficas	381

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

1- FIGURAS

Figura 1- A organização interna da escola e as influências do contexto	187
Figura 2- A dinâmica de constituição da cultura escola	189

2- QUADROS

Quadro 1- Configurações simbólicas da cultura escolar	192
Quadro 2- Os tipos de cultura escolar	193
Quadro 3- Matrícula inicial de 1997 na Escola Alfa	207
Quadro 4 - Docentes em exercício na Escola Alfa no ano de 1997	208
Quadro 5- Escola Alfa: aspectos tratados nas reuniões do colegiado	247
Quadro 6- Matrícula inicial da Escola Beta em 1997	258
Quadro 7- Docentes em exercício na Escola Beta em 1997	259
Quadro 8- Aspectos do funcionamento interno da escola Beta abordados nas reuniões do seu colegiado	293
Quadro 9- Estabelecimento de prioridades na Escola Beta para o uso das verbas oficiais do sistema	293
Quadro 10- Escola Delta: Matrícula inicial em 1997	299
Quadro 11- Escola Delta: pessoal docente	301
Quadro 12- Aspectos do funcionamento da Escola Delta discutidos pelo colegiado	342
Quadro 13- Escola Delta: Prioridades estabelecidas para uso dos recursos	342

APRESENTAÇÃO

Como sei pouco e sou pouco.
Faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.
Sabendo que não vou ver
O homem que eu quero ser

Thiago de Mello

Estou convicta de que um trabalho acadêmico expressa muito das experiências e preocupações da vida de seu autor e das circunstâncias em que é produzido. Assim, este documento que, na sua apresentação formal, atende às exigências institucionais para a obtenção do título de doutor junto ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, constitui, ao mesmo tempo, uma resposta às interrogações e inquietações pessoais suscitadas pela minha prática docente na formação de administradores escolares.

Como profissional do ensino que teve a oportunidade de experimentar diferentes funções no interior da escola e na administração do sistema, eu acreditava no compromisso do profissional da escola pública com a educação dos alunos das classes populares e no seu poder de reverter para a prática pedagógica os efeitos da democratização da instituição escolar, aspiração antiga e amplamente alimentada, que a Constituição de 1988 finalmente consagrou como princípio da administração das escolas públicas. No entanto, os resultados de uma pesquisa desenvolvida no período de 1993-1994 em escolas públicas das redes, municipal e estadual, de Juiz de Fora, MG.¹, revelaram que as medidas de abertura da instituição escolar representadas pela escolha democrática de diretores e pela criação dos colegiados escolares estavam tendo pouca repercussão na organização interna das instituições de ensino estudadas. Essas duas inovações se

¹ - O projeto intitulado "A democratização da Administração em escolas públicas de Juiz de Fora" foi desenvolvido com o apoio da FAPEMIG (Fundação de Apoio à Pesquisa de Minas Gerais).

apresentavam como elementos que se somavam a um modelo tradicional e rígido de funcionamento das unidades de ensino e pareciam não influir na mudança da sua prática pedagógica. Mais que responder às questões que lhe deram origem os resultados daquela pesquisa levantaram outros pontos que requeriam investigação mais específica.

Essas constatações coincidiram com o momento em que o governo de Minas Gerais divulgava a premiação conferida pelo UNICEF² ao Projeto para a reforma da educação no Estado, consubstanciada no ProQualidade. As conclusões da pesquisa realizada me levaram a criticar os princípios da proposta, a colocar em dúvida alguns de seus objetivos e, conseqüentemente, a me interessar por um estudo mais profundo dessa reforma e de seus efeitos nas instituições estaduais de ensino. Com esse propósito me candidatei ao programa de doutorado da UNICAMP, apresentando um projeto que centrava o foco de sua atenção na avaliação dos resultados do ProQualidade nas escolas da rede estadual de ensino de Juiz de Fora. Tendo sido aprovada, iniciei o curso e, com ele, vieram as oportunidades de discussão do projeto e reformulação do mesmo. Nesse processo reforcei meu interesse em buscar a compreensão da organização interna das unidades escolares através de um estudo empírico. Apesar de valiosas, as abordagens puramente teóricas me pareciam insuficientes para que eu pudesse avançar nos meus intentos.

Meu interesse pelo estudo da escola encontra apoio no foco de atenção que sobre ela tem sido posto por trabalhos de acadêmicos da área e pelas políticas educacionais em vigor, não apenas no Brasil, mas em diferentes partes do mundo.

A partir do início da década de 90, tornaram-se freqüentes no Brasil as denúncias contra o fracasso do ensino fundamental, notadamente daquele oferecido pelas escolas públicas, freqüentadas pela maioria da população brasileira³. Essas denúncias que ganharam espaço nos principais meios de comunicação escrita e televisiva, apontavam a ineficiência da escola, representada pelos altos índices de evasão e repetência. Estudos confirmavam que as taxas de repetência no país eram excessivamente altas para todas as séries do primeiro grau, mesmo nas regiões mais desenvolvidas e constituíam a principal causa da evasão de alunos submetidos a repetidas reprovações. A repetência era de tal

² - O prêmio Criança e Paz/93, foi concedido pelo UNICEF às melhores experiências em favor da criança no mundo.

³ - Alguns exemplos de abordagem da questão podem ser vistos em Ribeiro (1991); Castro (1989); Castro (1995); Mello (1991); Mello (1993); Assmann (1996b); Mares Guia Neto (1991).

ordem que atingia 52,4% das matrículas na primeira série (RIBEIRO, 1991, p. 11)⁴ e fazia com que apenas 2,5% dos alunos matriculados chegassem à última série do ensino fundamental sem mais que uma reprovação (MELLO, 1991, p.19). Além disso, o ensino ministrado não garantia a quem o freqüentava o domínio das habilidades básicas, como o raciocínio e a crítica.

A solução da situação de fracasso do ensino no país foi posta como um imperativo que dizia respeito a considerações de justiça e equidade social e ao próprio futuro do país, numa fase em que o saber e a qualificação da mão-de-obra eram vistos como insumos cruciais para a competitividade e, nesse sentido, indispensáveis como fatores de sua integração no mercado mundial globalizado. Sem regredir das conquistas quantitativas referentes à expansão do ensino, argumentava-se que era preciso proceder a uma mutação qualitativa da escola brasileira para assegurar, de fato, uma educação de qualidade para todos. A instituição escolar foi sendo chamada a assumir lugar de destaque no processo das reformas requeridas. Aos poucos foi sendo disseminada a concepção de que não bastava garantir vagas nas escolas para toda a população em idade escolar, era preciso que o ensino oferecido fosse de qualidade e assegurasse aos que nele ingressassem a conclusão, pelo menos, das oito séries do ensino fundamental.

Assim, em lugar da quase exclusiva atenção dada anteriormente aos déficits de escolarização, as políticas educacionais passaram a se voltar para as questões da pouca extensão da escolaridade e da má qualidade de seus resultados. Fundamentavam-se em estatísticas que demonstravam que, a não ser em regiões específicas, o ingresso na escola tinha atingido níveis de universalização no país⁵ e que o grande fator de improdutividade do sistema escolar era a repetência e, como consequência, as desistências, o desânimo e a exclusão. Assim, a prioridade deixava de ser a expansão, para tornar-se uma questão de qualidade do ensino oferecido.

A discussão das questões do ensino antes restritas ao universo dos profissionais da área foi ganhando lugar de destaque na sociedade. Atualmente o que se observa é que as críticas e denúncias começam a ceder espaço à divulgação de reformas que vêm sendo

⁴- Esse índice diz respeito ao ano de 1982 (RIBEIRO, 1991, p.11).

⁵- Pelos dados apresentados por Ribeiro (1991, p. 9) 93% de uma geração tinham acesso à escola fundamental em 1991.

levadas a efeito pelo União e por diferentes estados e municípios do país⁶. Despontam exemplos de ações que experimentam diferentes alternativas de reforma do ensino⁷. Estatísticas divulgadas pelo MEC (BRASIL, 1997) apontam os resultados desse movimento com a queda dos índices de reprovação nos últimos anos. Na primeira série registraram-se 47% de repetências em 1993/94 e 44% nos anos de 1995/96 e 1996/97, enquanto os dados referentes à 5ª série, onde também a incidência das reprovações tem sido alta, revelam que as repetências atingiram 36% em 1993/94 caíram para 35% em 1995/96 e 34% em 1996/97.

Nessa situação a escola passou a ser vista como o local privilegiado que deve estar no centro das ações em favor da transformação. Trata-se de buscar as formas de organização interna da escola que favoreçam a melhoria de seus resultados, dotando-a dos recursos humanos e materiais necessários para isso.

Segundo Derouet (1987, p. 73), a preocupação com o estudo da escola surgiu na década de 70 embora a bibliografia sobre o assunto ainda continue restrita. Para Canário (1995, p. 165), o fenômeno da descoberta da escola como objeto especial de atenção ganhou destaque na década de 80, quando sobre ela passaram a estar centradas as estratégias cruciais das políticas de inovação. Percebe-se, por um lado, que as mudanças no processo produtivo passaram a exigir uma atuação diferente da escola enquanto, por outro, as agências externas de financiamento representaram uma força na valorização da escola, na medida da influência por elas exercida junto aos responsáveis pelas políticas de educação, no sentido de centrar sobre as unidades de ensino suas propostas de mudanças.

Os resultados da conjugação desses fatores mostram que, nos últimos anos, no bojo dos estudos e pesquisas na área da educação, levadas a efeito em diferentes partes do mundo, o estabelecimento de ensino passou a ser alvo de interesse específico, ao lado de objetos mais clássicos de atenção, como a sala de aula e a relação da escola com a comunidade. Começam a surgir estudos sobre as organizações escolares situados entre uma abordagem centrada na sala de aula e as perspectivas sócio institucionais. Busca-se uma

⁶ - Exemplos de reportagens deste tipo podem ser vistas em Veja (1998) Folha de São Paulo (1, fev., 1998 - 8, fev., 1998 - 11, fev, 1998).

⁷ - Constituem exemplos de experiências nessa direção a “escola plural” de Belo Horizonte (1994), a “escola candanga” de Brasília (1996), a “escola aberta” de Divinópolis (1997).

abordagem entre o micro e o macro, privilegiando o intermédio (NÓVOA, 1995, p.20) na busca de compreensão e intervenção na realidade.

Meu projeto inicial de estudos exigia maiores definições. A cada oportunidade de discussão da proposta com os professores e colegas do curso eu me convencia de que o mesmo carecia dos elementos teórico-metodológicos capazes de conferir as bases teóricas e a orientação metodológica para a pesquisa. Esses elementos começaram a ser vislumbrados, como que por acaso, na leitura do texto “Para uma análise das instituições escolares” de António Nóvoa (1995, p. 12-43). Depois de fazer um esboço do retrato de uma escola eficaz, o autor refere-se aos elementos que o compõe e afirma que “a cultura escolar é uma área de investigação que permite mobilizar estes conceitos dando-lhes uma maior consistência teórica e conceitual”. Desenvolve em seguida suas idéias sobre a cultura da unidade escolar, apresentando num quadro gráfico, os elementos da cultura organizacional da escola.

Retomando o projeto, refleti a respeito e procurei relacionar meus objetivos com a idéia de cultura escolar. Dessa reflexão surgiu um esboço sintético de reformulação discutido posteriormente com o Professor Cleiton de Oliveira, meu orientador, que não apenas aprovou a idéia, mas me incentivou a aprofundar as reflexões a respeito. Numa dessas coincidências benéficas que a vida nos apresenta, ele me informou sobre a presença do Professor António Nóvoa no Brasil, nos dias subseqüentes e sobre sua participação numa banca de defesa de tese de doutorado na Faculdade de Educação da USP. Era março de 1996. Informada por ele sobre dia e hora do evento, fui encorajada a comparecer, visando obter um contato com o referido professor. Esse intento teve êxito e minha rápida conversa com o professor português me fez saber que, embora ele não estivesse pessoalmente trabalhando com o assunto, outros grupos em Portugal vinham utilizando a idéia da cultura organizacional em pesquisas sobre instituições de ensino. As indicações feitas por ele permitiram-me entrar em contato com o Professor Rui Gomes da Universidade de Lisboa, que prontamente me enviou um livro e vários textos resultantes das pesquisas que um grupo sob sua coordenação vinha desenvolvendo sobre o assunto.

Um encontro com o Professor Fernando Motta, ocorrido nessa mesma época, permitiu-me expor minhas idéias a respeito da pretensão de usar o referencial sobre a cultura organizacional para a análise de unidades escolares. Ouvi dele as orientações a

respeito, chamando minha atenção para a necessidade de perceber a escola como uma organização, para estar atenta ao aspecto de sua burocratização e às influências que sobre ela são exercidas pelo contexto da sociedade capitalista em que vivemos. Dessa conversa pude recolher referências valiosas sobre a produção teórica na área da cultura organizacional.

Dediquei-me em seguida ao estudo desse material teórico, retirando daí outras referências que se faziam interessantes para meus objetivos. Minha visão da escola foi incorporando uma perspectiva nova que me permitiu a releitura de textos como “A estrutura da escola” de Antônio Cândido (1977, p. 107-128) com olhar novo. Passei a dar atenção à dinâmica do grupo social escolar, além da estrutura administrativa da instituição de ensino. O resultado disso foi a reelaboração do projeto incorporando nele o referencial da cultura organizacional da escola como instrumento para análise dos impactos de uma proposta de mudança da instituição de ensino decretada pelo governo do Estado.

Nesse percurso foi de fundamental importância a orientação do Professor Cleiton de Oliveira. Sua disposição em discutir comigo as abordagens dos diferentes autores consultados, sua permanente aceitação em ouvir minhas dúvidas e sugerir alternativas de solução, sua postura exigente e minuciosa na correção das inúmeras versões do material que fui produzindo e, sobretudo, seu incentivo constante, me ajudaram a vencer o desafio que a produção de um trabalho como este representa.

Embora sejam encontradas referências pontuais sobre a cultura escolar na produção teórica de diferentes autores brasileiros na última década, pude verificar que eram escassos⁸, no país, os trabalhos teóricos que tratam de forma específicas esse assunto que tem sido largamente explorado por pesquisadores americanos, ingleses e portugueses nos últimos anos. No que diz respeito à pesquisa empírica, não haviam sido por mim identificados na literatura brasileira resultados de trabalhos sobre o assunto, até novembro de 1996, quando, durante uma sessão de um Simpósio da ANPAE/SUDESTE⁹ em Piracicaba, tomei conhecimento do trabalho que a Professora Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito vinha desenvolvendo junto ao programa de doutorado da PUC/SP, passando a aproveitar os momentos de interlocução que, a partir de então, pudemos ter sobre o

⁸ - Os trabalhos de Teixeira, Porto (1996) e Carvalho (1990) constituem os únicos identificados nessa linha.

⁹ - ANPAE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

assunto. Com a conclusão do trabalho intitulado “Clima e cultura da escola: uma questão de administração escolar”¹⁰ a Professora permitiu perceber a riqueza de abordagens possíveis da unidade escolar a partir da perspectiva cultural.

Na abordagem que adotei, o conceito de cultura organizacional constituiu um instrumento particularmente importante para superar as limitações da concepção burocrática da instituição de ensino, considerando os fatores humanos que entram em jogo no funcionamento desta organização de natureza específica que é a escola, cujo alvo da ação é o desenvolvimento do próprio ser humano. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa se mostrou adequada à realização do estudo das três escolas tendo a observação como técnica principal de abordagem.

Realizando um estudo sobre a escola, nele pretendi ir além da dimensão que privilegia essa instância intermediária, acrescentando-lhe uma perspectiva que situa o estabelecimento de ensino na rede de influências sociais, econômicas, políticas e culturais que participam do jogo da construção permanente dessa organização social. Focalizando os determinantes da política educacional, procurei considerar os fatores humanos presentes na vida da instituição e identificar os elementos marcantes do modelo de escola que foi sendo consagrado pela prática uniformizante dos sistemas de ensino e cristalizado como aquele que chega a ser aceito como “natural” e que esconde traços sub-reptícios de uma organização nascida da luta travada no interior de cada escola entre as propostas inovadoras e os fatores de resistência de uma cultura conservadora, do que resulta a construção da identidade de cada uma.

Este documento contém os resultados dos estudos teóricos e empíricos realizados com vistas ao atingimento dessa proposta, cujo objetivo geral foi o de avaliar de que modo a(s) cultura(s) organizacional(is) interfere(m) na implantação de um projeto, o ProQualidade, que implica em mudanças na organização interna de escolas públicas estaduais de ensino fundamental de Minas Gerais. A parte teórica do estudo está contida nos quatro primeiros capítulos.

No primeiro apresento detalhadamente o projeto de reformas do Governo do Estado. Começo por situar o contexto da escola estadual de ensino fundamental em Minas Gerais sobre a qual vem incidindo um processo de reformas a partir de meados da década

¹⁰ - Tese defendida em 19/6/98 (BRITO, 1998)

de 80, com o Congresso Mineiro de Educação, seguido do período de racionalização que caracterizou o governo Newton Cardoso. Apresentando o projeto que vem sendo implantado desde 1992 e que constitui o alvo principal deste estudo, o ProQualidade, procuro analisar criticamente seus pressupostos e as principais ações que compõem seus vários sub-projetos, tendo sempre como parâmetro a realidade da instituição de ensino sobre a qual devem incidir as mudanças nele previstas.

No segundo capítulo, considerando a escola como uma organização, trabalho o conceito burocracia, suas características intrínsecas para, em seguida, abordar o processo de burocratização da unidade escolar ao longo do século em que se formaram os sistemas de ensino brasileiro e se firmaram as suas feições de um modelo burocratizado de administração das redes públicas de ensino. Passando pela consideração dos efeitos que nesse processo tiveram as diferentes reformas de ensino, abordo as últimas medidas do governo federal representadas pela LDB de 1996, Lei 9394/96, a Emenda 14/ 96 e pelas políticas de educação em processo de desenvolvimento no país.

O terceiro capítulo apresenta a idéia de cultura organizacional e as abordagens que sobre ela incidem. Discuto inicialmente a idéia de cultura nas suas múltiplas significações para indicar a concepção tomada neste trabalho. A seguir procuro apresentar a idéia de cultura organizacional da empresa tomada como metáfora, sua formação, os elementos que a compõem e os tipos de cultura que podem ser identificados. Passando pelas considerações sobre o processo de aprendizagem da cultura na organização, focalizo as marcas que a cultura nacional imprime no modelo e no funcionamento de suas unidades produtivas e chego à abordagem dos aspectos da mudança cultural das organizações e das virtualidades e limites dessa abordagem.

O capítulo quarto é dedicado à questão da cultura escolar. A escola, como uma organização cuja natureza e objetivos lhe conferem características específicas, é tratada na perspectiva cultural. Num primeiro item são tratados a constituição dessa cultura, seus principais elementos e os tipos de estudos que vêm sendo realizados a respeito. Um segundo item é dedicado especificamente ao papel exercido pelos docentes no processo de constituição e desenvolvimento da cultura escolar. Esse Capítulo se completa com a abordagem da mudança na organização escolar tratada sob a perspectiva cultural.

O capítulo seguinte, o quinto, contém o modelo teórico-metodológico construído a partir do referencial teórico e das observações realizadas durante a pesquisa de campo, que passou a ser a base de toda a análise dos dados coletados nessa fase. Figuram também nesse capítulo as definições metodológicas da pesquisa de campo.

Os três capítulos seguintes, sexto, sétimo e oitavo, apresentam o trabalho empírico e são dedicados às três escolas estudadas, Alfa, Beta e Delta. Esses estabelecimentos fazem parte da rede estadual de ensino, situam-se na zona urbana de Juiz de Fora, cidade da Zona da Mata mineira e constituíram os objetos deste estudo. Adoto nos três capítulos uma configuração comum. Partindo de um esboço da realidade de cada escola, apresento os traços culturais marcantes nas mesmas e chego a uma tentativa de caracterização de suas culturas. Ao decidir adotar esse formato para apresentação dos dados e das análises realizadas assumi conscientemente o risco de ter que repetir considerações, reafirmar princípios e concepções. Considerei que essa repetição, que por vezes pode tornar-se um tanto cansativa ou enfadonha para o leitor, fazia-se necessária para assegurar que a percepção de cada unidade de ensino pesquisada pudesse ser tomada individualmente com suas peculiaridades próprias.

A síntese do que foi identificado nas três escolas constitui a base do capítulo nono. Nele apresento a comparação entre essas unidades de ensino chegando à avaliação do impacto que sobre elas vem exercendo a proposta de mudança contida no ProQualidade.

As conclusões estão contidas no décimo e último capítulo. Nele considero os resultados das reformas em curso nas escolas, nas quais não se evidenciaram indicadores de melhoria do ensino oferecido, meta maior do projeto de reforma em implantação. Levando em conta o modelo teórico-metodológico utilizado, concluo sobre a validade do mesmo para os objetivos pretendidos.

Considerando os limites deste trabalho, espero contribuir para ampliação dos conhecimentos no campo da Administração da Educação com a visão da organização interna da escola e dos impactos que a implantação de um projeto de mudanças exerce sobre ela. Espero também estar oferecendo uma contribuição em relação à metodologia de estudo empregada, na medida em que ousei realizar uma abordagem qualitativa para a visualização da organização escolar no processo global de seu funcionamento interno. Envolvendo uma multiplicidade de atores e diferentes aspectos da prática cotidiana da

unidade escolar, busquei compreender as interrelações que aí são estabelecidas e que definem a construção e a reconstrução permanente de sua cultura.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS: REFLEXOS NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Acontece que, para mim, a escola continua fundamental.

Paulo Freire

A pretensão de conhecer a escola na sua organização interna e no seu funcionamento cotidiano exige um esforço para situar essa instituição, a quem tem sido imputada a pecha de conservadora e reprodutivista, no contexto das mudanças econômicas e políticas que caracterizam a sociedade nestes anos finais do século vinte. É com essa intenção que procuro analisar, neste capítulo, as transformações impostas aos estabelecimentos de ensino pela política educacional contida no Projeto ProQualidade, implantado em Minas Gerais a partir de 1991, procurando contextualizar a situação da escola pública estadual, a partir das políticas levadas a efeito desde o início do processo de redemocratização do país, nos primeiros anos da década de 80.

1- Uma década - dois movimentos distintos

1.1 - Momento da abertura da escola e da democratização

O início dos anos 80 no Brasil foi marcado por um clima de mudança, de abertura política e de participação. Com o enfraquecimento do regime militar, a pressão popular por reformas se fazia sentir cada vez mais forte, exigindo a redemocratização do país. Com a realização de eleições diretas para governadores dos estados, realizada em

1982, Tancredo Neves assumiu o governo de Minas Gerais, como representante do PMDB, e Otávio Elísio Alves de Brito foi nomeado para a Secretaria de Estado da Educação, SEE, (que neste texto passarei a denominar também como Secretaria), possibilitando a ocupação de postos-chaves dessa pasta por intelectuais progressistas¹ (SILVA, M.A., 1994, p. 167) ligados ao meio acadêmico. A ação desenvolvida por esse grupo na Secretaria deu ênfase à democratização, à descentralização² e à gestão participativa da escola e propugnou a abertura da unidade de ensino numa visão entusiasta e, de certa forma, ingênua das condições e possibilidades dessa instituição.

No contexto político da época a escola pública da rede estadual de ensino de Minas Gerais foi aberta à participação da comunidade³ e colocada como local privilegiado de discussão, de participação e de luta. Com a criação de conselhos ao nível da escola, do município e da região, abriu-se um espaço novo para discussão dos grandes problemas educacionais, oferecendo-se as bases para a formação de uma nova consciência democrática. Isso se tornou possível com a realização do Congresso Mineiro de Educação, movimento, promovido pelo governo do Estado, no período de agosto a outubro de 1983, que teve grande significação em termos de participação popular nos debates dos problemas educacionais (LEROY, 1987, p.149).

O Congresso permitiu a visualização do projeto democrático, participativo e de mudança veiculado pelo grupo da Secretaria (ALMEIDA, 1993, p. 53-54). Ele revelou as principais carências e necessidades das escolas, apontou a exigência de se promover o resgate da especificidade da instituição escolar, fez severas críticas ao modelo autoritário e

¹ - Entre esses intelectuais teve papel de destaque Neidson Rodrigues que ocupou o cargo de Superintendente Educacional.

²-C. Oliveira (1992, p.24) distingue descentralização e desconcentração. Citando Hevia, considera desconcentração como o processo de delegação de determinadas funções a entidades regionais ou locais que dependem diretamente do outorgante. É a transferência de funções de um órgão do Estado para outro que tenha a mesma personalidade jurídica mas pertença a um nível territorial menor. Refere-se à estrutura de decisão do poder. Descentralização é entendida como possibilidade de entidades regionais ou locais, com graus significativos de autonomia, definirem as suas próprias formas de organização e administração em sua área de ação. Diz respeito à configuração espacial, de uso e controle do poder.

³- O conceito de comunidade é uma questão controversa na Sociologia. Alguns teóricos identificam a comunidade com a existência do sentimento de nós, o conhecimento mútuo entre os habitantes e o controle da conduta pelos grupos fundamentais. Outros lançam mão de uma acepção ecológica da palavra, que lhe atribui o sentido de base territorial, distribuição geográfica dos indivíduos e instituições. No que diz respeito à relação com a escola, a comunidade pode ser compreendida como aquele setor da sociedade onde ela se situa, física e socialmente e através do qual recebe o fluxo da cultura e das exigências sociais (TEIXEIRA, L.H.,1979, p.55-59). É nesse sentido que o conceito está sendo usado neste trabalho. Ver ainda C. A. da C. Gomes (1977) e Lenhard (1974).

hierárquico a que estava sujeito todo o processo de ensino e permitiu traçar metas de ação gestadas numa experiência concreta de participação popular.

O Plano que dele resultou representou “o compromisso político da Secretaria de Estado da Educação para com a clientela majoritária das nossas escolas que almeja um ensino de boa qualidade e de acordo com seus interesses” (MINAS GERAIS, s.d., p.1). Esse Plano traçou a política de educação do governo, através da formulação de uma mudança embasada no processo de democratização, entendido como comprometimento do indivíduo consigo e com a sociedade. Partindo da identificação de problemas levantados no debate propiciado pelo Congresso, foram estabelecidas as grandes prioridades e estratégias, contemplando o componente pedagógico de maneira ampla e indicando as ações capazes de viabilizar sua implantação.

Coerente com a política de descentralização ou desconcentração (OLIVEIRA, C. 1992, p.24) do sistema de ensino do governo, o Plano deveria ser complementado com a elaboração de projetos que garantissem sua operacionalização no âmbito de cada município, num processo de discussão conjunta entre as Delegacias Regionais de Ensino, DREs⁴, comissões municipais de educação e demais interessados. A programação para o período 85/87 foi montada tomando por base essa sistemática e teve como sustentação a ação colegiada, constando de quatro programas prioritários: alfabetização, renovação da prática educativa, educação de adultos e apoio às ações educativas (CALIL NETTO, 1987, p. 63).

Para Almeida (1993, p. 54) a elaboração do Plano Mineiro de Educação, a partir das propostas geradas nas várias instâncias de discussão criadas pelo Congresso, simbolizou a apropriação da idéia de participação popular pelo “grupo da mudança”, o que permitiu, visualizar concretamente os novos interlocutores no campo da política e, ao mesmo tempo, contribuiu para consolidar a crença na legitimação dessa prática. A grande vantagem da equipe consistiu na base de apoio por ela construída entre professores e funcionários da Secretaria, o que foi feito através do preenchimento de cargos de 2º e 3º escalão por funcionários oriundos desse meio Tal base de apoio favoreceu também a veiculação intensiva, por esses funcionários, da idéia de que pela participação seriam

⁴- Pelo artigo 13 da Lei n. 11.721 de 29 de dezembro de 1994 (MINAS GERAIS, 1994, p7), as DREs foram transformadas em Superintendências Regionais de Ensino, SREs.

combatidas as influências políticas a que se atribuíam as dificuldades e fracassos da educação há muitas décadas.

Avaliando a política educacional de Minas Gerais no período de 83/87, Luiz Antônio Cunha (1991, p.171-183) considera como resultados do Congresso: a delegação às DREs para, junto com as comissões municipais e demais órgãos ligados à educação, colocar em prática as propostas elaboradas pelas unidades escolares e comissões municipais; a definição das normas e a organização dos colegiados escolares com caráter deliberativo e consultivo nos assuntos da vida da escola e de seu relacionamento com a comunidade⁵, a prática de colocar a decisão sobre localização das construções de escolas novas sob responsabilidade das comissões municipais de educação, enfraquecendo desta forma a ingerência dos políticos locais nesse assuntos; a retomada da prática de realização dos concursos públicos para a admissão dos profissionais do ensino; a elaboração da proposta de reformulação curricular de modo participativo e em etapas sucessivas de agosto a dezembro de 1986, visando sua implantação em 1987; as medidas em favor da revitalização das escolas normais com a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, CEFAM, e a realização de cursos de especialização dos profissionais dos mesmos.

Houve expansão no contingente de matrículas desde a pré escola até o 2^o grau, mas foram mantidas as formas de ingerência político - partidárias no setor. Expressão disso pode ser identificada na ausência de condições políticas para a adoção da eleição direta de diretores, tão reivindicada em todo o decorrer do Congresso, embora em alguns municípios tenha sido adotada a prática dos colegiados de escolas negociarem com o deputado a quem cabia a indicação dos diretores para os cargos, de modo que fossem escolhidos os mais votados em eleições realizadas nas unidades escolares (ibid., p. 173).

Uma análise do Plano revela a ausência de referências concretas sobre o custo e as fontes de financiamento das ações propostas, passando a impressão de que as mesmas constituem um conjunto de boas intenções, ainda sujeitas a receberem um tratamento técnico que as transformassem em projetos efetivamente elaborados. Esperou-se muito da escola, mas a abertura conferida à unidade escolar carecia do estabelecimento de medidas

⁵ Os colegiados foram instituídos nas escolas estaduais de Minas Gerais pela Resolução 4.787 /83, alterada pelas Resoluções 5.186/84 e 5.204/84 (CUNHA, L. A., 1991, p. 172).

concretas que assegurassem as condições para a desejada transformação. Além disso, não foram estabelecidos os critérios de acompanhamento e avaliação do desempenho escolar, necessários para orientá-la em direção à mudança. Entretanto, do ponto de vista da organização da escola, a criação dos conselhos escolares foi o resultado mais positivo de todo o processo. A escola foi de alguma forma forçada a abrir sua administração à participação de agentes internos e externos e a figura do diretor autoritário e centralizador teve sua imagem afetada, pelo menos ao nível do discurso, alargando-se o conceito e a amplitude da idéia de administração da unidade escolar.

1.2 - Momento da racionalização

A dinâmica dos acontecimentos políticos em Minas Gerais, no período 87/90, determinou uma total inflexão dos rumos da gestão do ensino no Estado. A educação escolar passou a funcionar sob os efeitos de decretos governamentais e da predominante preocupação com o legal, com o controle rígido das normas e com a fiscalização. A escola pública estadual foi submetida a uma série de medidas que, sem levar em conta o seu papel na sociedade, a sua natureza e a especificidade do ato pedagógico, lhe impuseram critérios de funcionamento concebidos sob a ótica da racionalização formal e economicista, que sobrepõe a eficiência burocrático - administrativa à eficiência pedagógica.

Iniciou-se um novo tempo histórico⁶. As medidas de natureza pedagógica que vinham sendo adotadas dentro dos parâmetros gestados nas discussões do Congresso Mineiro de Educação, cederam lugar à reforma administrativa, na busca de imprimir racionalidade e modernidade⁷ ao setor de ensino. “A vaga progressista da educação entra em sua fase agônica, juntamente com os sonhos e projetos anunciados pela *Nova República*” (SILVA, M.A., 1994, p. 231).

⁶- Sobre esse período João Augusto Gentilini (1993) fez um minucioso trabalho em sua dissertação de Mestrado, *Modernidade do Estado e Racionalização Administrativa do Sistema Estadual de Ensino em Minas Gerais - 1987/1989*. Tendo ocupado o cargo de diretor da Delegacia Regional de Ensino de Poços de Caldas, Gentilini acompanhou o desenrolar das medidas impostas ao setor de ensino nesse período, constatando de perto suas conseqüências sobre a vida das escolas. Pôde assim, numa fase posterior, realizar a análise dos fatos com conhecimento dos mesmos.

⁷- A proposta de racionalização e modernização das estruturas burocráticas estava ligada à idéia de desburocratização, à busca de meios de simplificação dos procedimentos administrativos, à redução de controle e de exigências burocráticas.

A indicação de Newton Cardoso como candidato do PMDB ao governo de Minas Gerais resultou de uma disputa acirrada que dividiu e desgastou enormemente o partido. Sua posterior eleição deu início a uma profunda crise política no Estado que durou todo o seu período de governo, 1987/1990. No cargo, Newton Cardoso assumiu a imagem de “tocador de obras”, de político sem compromisso com as elites, comprometido apenas com o povo e com um governo moderno e eficiente, bem diferente das características de conciliação e acomodação de interesses, que identificam tradicionalmente o político mineiro (ibid., p. 160).

Para iniciar a reforma administrativa do Estado foi criado o *Grupo Executivo de Modernização Administrativa, Grupo GEMA*, com a tarefa de acompanhar o desempenho de cada órgão e propor medidas de modernização.

As medidas racionalizadoras incidiram de forma drástica sobre o setor da educação, um dos mais visados por constituir, junto com a Polícia Militar, os dois grandes itens do orçamento de custeio do Estado. Acusava-se a Educação de mostrar-se reticente às medidas para conter o crescimento do funcionalismo, não cumprindo as determinações do governo nesse sentido. A saída encontrada foi transferir para a Secretaria da Casa Civil o controle dos atos de movimentação de pessoal no Estado⁸. Como mostra M.A. Silva (1994, p. 237), com essas medidas as questões da educação pública foram entregues a uma secretaria eminentemente político-partidária, capaz de fazer barganhas. Isso representou um retrocesso na medida em que se recuperavam formas tradicionais de exercício da autoridade.

A esse respeito diz Gentilini (1993, p. 230):

A delegação de competência à Casa civil transforma a SEE/MG em órgão meramente cumpridor das determinações do Secretário Adjunto da Casa Civil e o titular da pasta da Educação, numa figura decorativa, reduzido a assinar atos de rotina burocrática já que a própria administração de recursos financeiros e de pagamento de pessoal, passam a depender da anuência da Secretaria da Fazenda do Estado sob rigorosos critérios e limites

⁸- O Decreto 27.212/87, (MINAS GERAIS, 1987f, p. 3) e o Decreto 27.541/87 (MINAS GERAIS (1987m, p. 1) delegaram competência ao Secretário de Estado do Governo e Coordenação Política para atos de movimentação de servidores estaduais.

As ações que incidiram sobre as escolas ao longo do governo Newton Cardoso foram de dois tipos: medidas relativas ao controle de pessoal e medidas referentes à organização e funcionamento do ensino.

As normas relativas ao controle de pessoal tiveram o objetivo de restringir o quadro do magistério e foram tomadas logo após o término da greve da categoria, em meados do ano de 1987. Estão contidas em dois decretos⁹ que revogaram todos os atos de “adjunção”¹⁰ concedidos por administrações anteriores a pessoal do magistério, bem como todas as autorizações especiais de afastamento para frequentar cursos de qualificação profissional, determinando o retorno do pessoal aos seus cargos no prazo de 3 dias.

Dada a repercussão negativa dessas medidas o governo recuou temporariamente para, logo em seguida, retomar sua ação racionalizadora. Foram baixadas medidas que proibiram novas contratações¹¹; normatizaram a movimentação de pessoal e impuseram normas rígidas para a distribuição de aulas e turmas nas escolas¹²; limitaram o campo de atuação dos especialistas e regulamentaram a alocação de professores, que tinham tido ou que teriam tido acesso, a níveis mais elevados da carreira docente, em função de habilitações específicas¹³; e autorizaram o pessoal do Quadro Permanente¹⁴ da Secretaria a retornar ao Quadro do Magistério¹⁵ assumindo funções docentes nas escolas¹⁶.

⁹- O Decretos 27.166/87 revogou atos de adjunção (MINAS GERAIS, 1987e, p. 2.) e o Decreto 27.276/87 revogou atos de autorização especial (MINAS GERAIS 1987g, p. 5).

¹⁰- A “adjunção” é o mecanismo pelo qual um funcionário é autorizado a prestar serviço a outro órgão ou instituição conveniada com o Governo do Estado de Minas Gerais.

¹¹- O Decreto 27.444 /87 proibiu a convocação para as unidades estaduais de ensino (MINAS GERAIS, 1987i, p. 4).

¹²- O Decreto 27.868/88 dispôs sobre a racionalização do Quadro de pessoal das unidades estaduais de ensino (MINAS GERAIS,1988a, p.7, 13).

¹³- A Resolução 6.409/88 estabeleceu normas para cumprimento do disposto no Decreto 27. 868/88. (MINAS GERAIS, 1988b, p. 13 - 26).

¹⁴- O Quadro Permanente criado pela Lei 9.346/86 é constituído pelo pessoal que exerce as funções burocráticas na Secretaria e DREs. Com a criação desse Quadro o governo permitia aos servidores do magistério que atuavam em funções burocráticas optarem por fazer parte desse novo quadro de pessoal, com vantagens significativas em termos de vencimentos (MINAS GERAIS,1986, p. 1-5).

¹⁵- A Lei 9.381/86, instituiu o Quadro de Pessoal das Unidades Estaduais de Ensino (MINAS GERAIS, 1994). Esta lei foi regulamentada pelo Decreto 26. 515 /87 (MINAS GERAIS 1987a, p 1). Esse Quadro é composto pelo pessoal do Quadro do Magistério e pelo pessoal do Quadro Permanente.

¹⁶- O Decreto 28.255/88 dispôs sobre o retorno do funcionário do Quadro do Magistério (MINAS GERAIS, p. 1 - 22, 1988c). O Pessoal do magistério que em 1986 havia feito opção pelo Quadro Permanente com vantagens salariais, tinha aos poucos ficado em desvantagem com relação à classe do magistério que teve aumentos salariais mais significativos no período, passando a reivindicar um retorno ao Quadro.

Só esta última medida representou, pelo que se calcula, o retorno de cerca de 9.000 professores às escolas, diminuindo mais ainda o número de vagas para contratações (GENTILINI, 1993, p.239).

Quanto às medidas referentes à organização e funcionamento das escolas, é importante considerar a visão puramente economicista e quantitativa que passou a orientar a composição das turmas e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino nesse período. As normas referentes¹⁷ a isso vinham de 1984 e colocavam em prática diretrizes decorrentes das discussões do Congresso Mineiro de Educação.

A aplicação dessas normas, que tinha como preocupação garantir ao aluno o direito à educação, passou a ser orientada pela determinação de baixar os custos de manutenção das escolas, diminuindo o número de turmas e, conseqüentemente, as contratações de professores e especialistas.

Mais uma medida de racionalização do funcionamento das escolas foi baixada no início de 1989, com o congelamento das vagas na rede estadual por um período de 60 dias¹⁸. De acordo com essa medida, as escolas estaduais não poderiam ultrapassar, em suas matrículas para o ano letivo que se iniciava, o número de alunos registrado em dezembro do ano anterior. Deixava-se desta forma a cargo dos municípios o atendimento à demanda escolar de todo o contingente de alunos que excedesse a capacidade definida para as escolas estaduais. Considerando-se que os registros escolares do mês de dezembro contabilizam as evasões ocorridas durante o ano letivo, percebe-se que o número de alunos definido para cada escola era inferior à capacidade das mesmas e, na maioria dos casos, inferior à matrícula do ano anterior. “A conseqüência imediata da Resolução foi a redução de aproximadamente 5 mil salas de aula e de 200 mil vagas na rede pública (...)” (ibid., p. 288).

Em decorrência dessa medida foi instalada na Assembléia Legislativa uma CPI que investigou a situação das escolas, não tendo, no entanto, resultado em medidas concretas que fossem capazes de reverter o quadro.

¹⁷- A Resolução 4.811/84 dispôs sobre a organização e o funcionamento do ensino na rede de escolas estaduais (MINAS GERAIS, 1984, p. 10-11).

¹⁸- A Resolução 6.518/89 estabeleceu normas para cumprimento no ano de 1989 do que foi estabelecido no Decreto 27.868/88 que dispôs sobre a racionalização do quadro de pessoal das unidades estaduais de ensino (MINAS GERAIS, 1989, p. 9 - 17).

O conjunto de medidas imposto à rede pública estadual de ensino pela política de racionalização do Governo Newton Cardoso, submeteu a escola, silenciando as vozes da participação que, através dos colegiados vinham conferindo às unidades escolares um dinamismo próprio. As inovações decorrentes do **Plano Mineiro de Educação** não tinham ainda assentado raízes, sendo muito frágeis para resistir ao embate imposto pela nova política. Os profissionais do magistério, na situação de insegurança a que foram submetidos se acomodaram, restringindo sua mobilização. O resultado foi o desmonte das conquistas consideradas vitais para a efetiva transformação da escola pública mineira.

Paradoxalmente, durante esse período de governo, até a promulgação da Constituição Federal em 1988, o magistério mineiro da rede estadual teve seus salários vinculados ao salário mínimo regional, tendo sido estabelecido o piso salarial, reivindicação da greve de 1987, atendida dois meses após o seu encerramento, durante uma gigantesca manifestação da categoria no Minascentro. Essa medida permitiu a melhoria dos níveis salariais do pessoal do magistério e somada às medidas de racionalização, contribuiu para a desmobilização da categoria (ibid., p. 251).

Enquanto no âmbito federal se processavam as discussões e a aprovação da Constituição de 1988, que, mais que qualquer outra anterior, enfatizou a educação como direito social (CURY, 1993 p. 52), no contexto estadual assistiu-se a um processo que buscou imprimir racionalidade à administração da rede de ensino estadual a partir do corte de gastos. Uma racionalidade imposta de fora, a partir do orçamento, beirando a irracionalidade.

Ao mesmo tempo em que aumentavam potencialmente as aspirações por mais e melhor escolaridade, a escola pública estadual em Minas Gerais passou a sofrer o que M. Costa (1995, p. 47) chama de efeitos das escolhas pelo esvaziamento do Estado, ou da crise de financiamento do Estado. O processo de democratização ocorrido em Minas Gerais, no início dos anos 80, que havia alimentado inúmeras e profundas esperanças, ficou definitivamente frustrado.

O conjunto de medidas implantadas pelo Governo Newton Cardoso no setor da educação tem um denominador comum: corte dos gastos. Política coerente com o novo paradigma econômico-estrutural, que coloca o mercado como protagonista e exige mudança da administração do sistema de ensino e a redefinição do papel do Estado. O

campo econômico passa a constituir a mola mestra ao redor da qual articulam-se o social e o educacional (FONSECA, D. M., 1995, p. 15). Busca-se corrigir a situação existente, caracterizada pelo “inchaço” do quadro de pessoal do setor, resultado de anos de clientelismo, através de medidas drásticas e autoritárias. Esse processo saneador, determinado por interesses setoriais travestidos de universal, tem um custo social implícito no desenvolvimento do aparato do estado, que se revela na exclusão social (CURY, 1993, p. 64). Além disso, o governo não considerou a Secretaria capaz de gerir sozinha as questões educacionais que eram de sua competência, delegando consecutivamente à SEE da Casa Civil, à Secretaria da Fazenda e à Secretaria de Assuntos Municipais ações específicas do setor da educação e de controle do titular dessa pasta.

2 - Outro momento...outro discurso: a ênfase na qualidade

A Secretaria de Estado da Educação vai redefinir sua política educacional a partir de 1990, colocando a escola como eixo central de um processo de busca da qualidade¹⁹ do ensino oferecido. Entendendo qualidade como melhoria dos índices de promoção dos alunos na escola, essa política se orienta pela busca de eficácia e produtividade. O pressuposto é de que a melhoria da qualidade do ensino e da eficiência do sistema passa necessariamente pela escola, local onde ocorre o processo de ensino - aprendizagem, fruto das relações entre os atores envolvidos: alunos, professores, diretores, especialistas de ensino e pessoal de apoio administrativo. Revaloriza-se a escola como o único espaço capaz de potencializar os esforços financeiros e técnicos, para promover a melhoria do ensino, vencer a evasão e a repetência que impedem a universalização da educação com qualidade. A proposta está consubstanciada no Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais, **ProQualidade** (MINAS GERAIS, 1994).

Trata-se de um projeto amplo e audacioso, que pretende atingir a rede estadual de ensino de forma abrangente e integrada. Deve ser examinado sem paixões, na tentativa de

¹⁹ - É interessante notar que o início desse projeto em Minas Gerais coincide com as primeiras medidas em nível nacional voltadas para o controle da qualidade industrial. Foi criado em junho de 1990 o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP) conjuntamente com o programa de competitividade Industrial (PCI) e o programa de Capacitação Tecnológica (PDCT) que passaram a constituir instrumentos de implementação da política industrial e de comércio exterior desde então (SILVA, R.C., 1995, p.32).

identificar, no caráter que seus componentes imprimem ao processo de mudança proposto, a concepção que constitui seus fundamentos e que orienta suas finalidades últimas. Num exame superficial, o projeto contempla aspectos que há anos pontuam as agendas de muitos educadores e políticos, engajados na luta pela transformação da escola pública brasileira e a universalização de um ensino fundamental de qualidade. Resta saber se as propostas contidas no Projeto se definem em benefício da maioria da população, alvo da escola pública, na busca da formação do cidadão consciente e capaz de uma participação ativa na sociedade, ou se constituem uma forma de apropriação do ideário democrata a que se refere Draibe (1993, p. 88), como estratégia de ação para obter predomínio ideológico, reclamando para si exclusividade sobre questões propostas de modernização social e política.

A **qualidade do ensino** é expressão-chave da proposta. Considerando-se que a democratização do ensino, perseguida na década de 80, alimentou esperanças mas não foi capaz de apresentar resultados efetivos, significando, em muitos casos, o empobrecimento do ensino oferecido, a melhoria da qualidade torna-se a palavra de ordem, que vem substituir a meta da expansão do sistema e da igualdade de oportunidades, indicando uma nova perspectiva de análise dos problemas educacionais. Toma-se o termo qualidade como se ele fosse universal e neutro. Transformam-se assim questões políticas e sociais em questões técnicas ligadas à eficácia e ineficácia na administração de recursos humanos e materiais. (SILVA, T.T., 1994, p. 18). A prática de ensino, entretanto, “não tem a ver com os parâmetros de eficácia que podem estabelecer-se para analisar a produção de coisas, senão com critério de valor. Buscam-se fins que é preciso valorar moralmente e os meios que se utilizam não são neutros” (GIMENO, 1997, p.124). Nessa perspectiva, afirma Assmann (1993, p. 478), o “discurso sobre a qualidade se encontra aprisionado dentro de um campo de significação bem determinado”. Ao contrário do que é apresentado, sua base está firmada não no interesse da maioria, mas numa demanda econômica oriunda das mudanças que vêm se efetivando no quadro de reestruturação capitalista (OLIVEIRA, R. P., 1996, p. 77). Assim, o uso da expressão *qualidade de ensino*, predicando o tipo de ensino a ser perseguido pela reforma proposta “não é ocioso nem neutro”(ENGUITA, 1994, p.96) representa a contraface do discurso da democratização (GENTILI, 1994, p.115).

“Mas enquanto a palavra de ordem *igualdade de oportunidades* coloca a ênfase no comum, a da *qualidade* enfatiza a diferença” (ENGUIITA, 1994, p.105 - grifos do autor).

O movimento em prol da qualidade do ensino se inscreve no contexto das transformações impostas pela globalização da economia. “A estridência do discurso sobre a qualidade faz parte de uma intensa utopização da lógica do mercado” (ASSMANN, 1996b, p.160). Em todo o mundo a crise do modelo fordista de produção e a evolução econômica na lógica da acumulação capitalista têm levado à reorganização da economia com base em novos padrões de produção e de acumulação. O mercado torna-se cada vez mais globalizado e mais diversificado, forçando as empresas a buscarem novos meios de se adaptarem competitivamente às condições criadas pelas transformações desse mercado. A integração, a qualidade e a flexibilidade são postos como elementos fundamentais para garantir a competitividade e a produtividade da empresa e isso depende do acesso às novas bases de conhecimentos gerais que assegurem uma formação mais abrangente ao trabalhador. Nessa ótica, é o poder aquisitivo que define o cidadão, transformando-o em cliente. Educar o cidadão passa a ser traduzido por capacitar o trabalhador para que ele se torne cliente. Para aqueles que têm uma visão que prioriza o conceito de cidadão como sujeito histórico, a saída estaria em evitar o perigo de aderir exclusivamente a qualquer um dos pólos e encarar a capacitação efetiva para empregos reais e a formação da consciência do sujeito socialmente responsável. (ibid., p. 181 - 182)²⁰.

Para os países não desenvolvidos, o receituário para a superação da crise econômica imposto pelo FMI e demais agências internacionais de financiamento está impregnado da ótica neoliberal, centrando-se na idéia da reforma do Estado, criticado por sua ineficiência, pelo alto custo da burocracia centralizada, pela falta de capacidade de inovação e pelo fracasso das propostas de igualização dos benefícios. A resposta para a crise supõe a redução da esfera de influência do Estado por meio da desregulamentação, da privatização de empresas públicas e da terceirização de serviços públicos. No caso dos países que enfrentam crise da dívida externa, impõe-se ainda a necessidade de estabilização da moeda corroída pelos prolongados desequilíbrios (COSTA, M., 1995, p. 51).

²⁰ - Posição diversa é defendida por Viviane Forrester (1997) que defende a tese de que a sociedade do trabalho está no fim, não havendo sentido em que a escola continue educando para o trabalho numa sociedade de desempregados.

Nesse quadro, o discurso da qualidade do ensino é uma das estratégias que têm permitido estender e avançar a modernização conservadora na esfera educacional (GENTILI, 1995, p. 224-225). Sua lógica se inscreve numa concepção de economia de mercado praticamente irrestrito, que passa a submeter a educação a critérios mercadológicos e que reduz a noção de qualidade da educação a rendimento escolar. No entanto, a questão primordial passa por criar condições para garantir uma aprendizagem melhor. O reducionismo, no entanto, não leva em conta o próprio processo de aprendizagem, muito menos as condições que possam favorecê-lo.

Diante do descalabro em que se encontra a educação no país, o discurso da qualidade ganha uma enorme força mobilizadora (ASSMANN, 1993, p. 448). É estabelecida uma agenda nova de compromissos para o setor educacional, que passa a ser regido pela racionalidade econômica. Toma-se como positiva a relação entre educação e desenvolvimento frente às novas formas de trabalho e a um mercado em crescente competitividade. O treinamento do trabalhador, que até recentemente foi suficiente para responder às exigências do mercado globalizado, no novo contexto de uso de tecnologias avançadas à base da microeletrônica e da informática, passou a constituir obstáculo à produção ampliada do capital. O simples adestramento da mão-de-obra já não satisfaz. É necessário garantir uma educação básica geral, que seja capaz de conferir ao trabalhador capacidade de abstração e de solução dos problemas do sistema produtivo. No Brasil, as freqüentes denúncias quanto à falência do sistema de ensino básico formuladas principalmente pelo empresariado, ancoram-se nos imperativos da modernidade a ser perseguida conforme os ditames da nova ordem econômica. Os requisitos dessa nova ordem apontam para a impossibilidade de manutenção dos padrões educacionais brasileiros. Urge buscar novas e mais eficientes formas de gerenciamento dos sistemas de ensino. O Estado deve transferir às escolas a gerência das suas ações educativas, concedendo-lhes autonomia para que confirmem maior eficiência à gestão do ensino.

O ProQualidade pretende responder a essas exigências. Toma como referência a ineficácia do sistema público de ensino e sua má qualidade, apontada pelas estatísticas e pela conclusão dos estudos realizados. A questão básica na educação deixa de ser o problema da falta de vagas para o ensino básico e passa a ser a evasão e a reprovação, fatores de improdutividade do sistema escolar, gerador de desistências, desânimo e

exclusão. Em lugar da atenção aos déficits escolares a preocupação passa a se concentrar na pouca extensão da escolarização e na sua qualidade. Tendo como suposto que a expansão quantitativa do sistema escolar já tenha sido atingida, passa-se a priorizar a necessidade de provocar mudanças internas na organização da escola, como forma de corrigir as graves distorções de seu funcionamento, expressas em termos de evasão e repetência.

O esforço pela melhoria da escola pública brasileira não pode ser desprezado. “Só podemos falar em educação com uma perspectiva de qualidade” (BELLONI, 1996, p. 73). Mas a qualidade do ensino a ser perseguida deve ser, antes de tudo, a universalização da escola fundamental que priorize o direito de cidadania daqueles que têm sido historicamente excluídos nesse país. “A qualidade do ensino é algo inalienável ao direito à educação para todos (FREITAS, J.C., 1996, p. 81). Assim, a contraproposta aos intentos mercantilistas contidos na retórica neoliberal deve ser formulada numa perspectiva capaz de recolocar as questões políticas da educação propiciando o debate público dos seus objetivos.

Um novo discurso da qualidade deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Isso supõe que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado. Assim como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem abolição definitiva de qualquer tipo ou diferenciação ou segmentação social (...) (GENTILI, 1994, p. 176).

Contrapondo-se à lógica da exclusão, a luta hoje precisa ser em favor de uma sociedade onde caibam todos, onde todos possam ter acesso às condições capazes de assegurar uma vida mais humana.

2.1 - Um projeto denominado ProQualidade

O ProQualidade, formulado no Governo Hélio Garcia, gestão 1990/1994, e assumido pelo Governo Eduardo Azeredo, gestão 1995/1998, priorizando a busca de qualidade do ensino nas escolas estaduais, se enquadra nessa ótica de mercado sendo contemplado com a concessão de financiamento pelo Banco Mundial. O Projeto coloca a

escola como o “*locus*” privilegiado de ação e prevê uma série de medidas que se articulam em busca da melhoria dos padrões de ensino oferecido pelas escolas estaduais de ensino fundamental.

Em uma conferência pronunciada em 23 de outubro de 1991 na Assembléia Legislativa do Estado, o Secretário de Estado da Educação, Professor Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto (1991), apresentou os números que retratavam a realidade educacional em Minas Gerais naquele ano e que constituíam a base do plano de ação do governo nessa área. Os dados apresentados mostram que a rede de ensino público no Estado (federal, estadual e municipal) atendia a 3,4 milhões de alunos do pré-escolar, primeiro e segundo graus, enquanto a rede particular abrangia 400 mil alunos, num total de 3,8 milhões de matrículas. Na faixa etária de 7 a 14 anos, correspondente ao primeiro grau e que constitui a prioridade estabelecida constitucionalmente, a população escolarizável era estimada em 3.050.000 crianças, das quais 2.700.000 estavam matriculadas. O atendimento atingia 90% da população, restando cerca de 10% fora da escola. “Esse é um indicador favorável pois mostra que, de cada dez alunos do primeiro grau, nove estão freqüentando a escola. Não podemos, entretanto, nos iludir com essa estatística porque ela não nos fala sobre a qualidade do ensino oferecido aos que estão na escola e sobre o rendimento dos alunos” (ibid., p. 1).

O Secretário mostrou ainda que, com relação ao pré-escolar, 70% das crianças continuavam sem atendimento, e que, no que se refere ao segundo grau, cerca de 88% dos jovens na faixa etária de 15 a 19 anos, não se encontravam matriculados nesse grau de ensino. Os milhares de alunos nessa faixa etária que freqüentavam o primeiro grau atestavam a baixa produtividade do sistema de ensino, incapaz de mantê-los nas séries apropriadas à sua faixa etária. “A baixa produtividade e o grande número de jovens fora da sala de aula recomendam que o governo dê prioridade à melhoria da qualidade do ensino básico, que vai do pré-escolar ao segundo grau” (ibid., p. 2).

O combate à repetência, conseqüência primeira da baixa produtividade do sistema estadual de ensino, constitui o objetivo primordial da política educacional, consubstanciada na proposta da Secretaria, o ProQualidade. Segundo dados apresentados

no Projeto, versão de março de 1993,²¹ a repetência atinge anualmente um contingente de 707.000 alunos que são obrigados a se matricular de novo na série já cursada. Isso representa um gasto adicional de recursos públicos da ordem de US\$ 200 milhões, além dos custos humanos e sociais que acarreta. “A repetência significa o início de um círculo vicioso de defasagem e desestímulo que leva ao abandono da escola e a todas suas seqüelas em termos de oportunidades individuais e o atraso nos planos de desenvolvimento econômico e social do Estado” (MINAS GERAIS, 1993a, p. 3).

Considerando que a repetência tem sido tratada pela escola e pelas autoridades educacionais de forma ambígua, uma vez que é atribuída às dificuldades de aprendizagem dos alunos provenientes de um ambiente social desfavorável, o documento afirma que a causa maior da repetência relaciona-se com a qualidade insuficiente do ensino. Existe na escola uma **cultura da repetência** que trata o fenômeno como correto, necessário ou um mal inevitável. O problema da reprovação e, conseqüentemente, da repetência é considerado como a marca visível da falta de qualidade da escola fundamental, devendo ser resolvido através de medidas do próprio sistema a favor da melhoria do ensino. A eficácia da repetência como estratégia para a recuperação da aprendizagem é colocada em dúvida e busca-se romper com o passado, numa tentativa de conduzir o sistema a um novo padrão de qualidade, no qual a repetência passa a ser vista como medida do desempenho da escola, mais que do aluno. As ações genéricas do passado em favor da melhoria da qualidade do ensino não surtiram os efeitos esperados. Por isso é necessário centrar a ação explicitamente na repetência, tendo por foco os fatores que, comprovadamente, incidem na capacidade de a escola garantir aprendizagem a todos os alunos (ibid., p.13-14).

Aprofundando a discussão, o documento mostra que o diagnóstico feito pela Secretaria destaca o altíssimo custo da repetência. O número de anos/matricula necessários para produzir um graduado chega a aproximadamente 20,7, isto é, 15% a mais que o previsto. Além da perda para o indivíduo há uma perda para a sociedade decorrente dos investimentos adicionais necessários a essa repetição de matrículas. Ela provoca ainda o superdimensionamento do sistema com conseqüências, tanto no achatamento dos salários dos docentes, quanto na redução dos recursos destinados aos alunos. A falta de qualidade

²¹- O documento datado de março de 1993 constitui uma primeira versão do Projeto ProQualidade, atualizada por versões posteriores datadas de: abril de 93, novembro de 93, e março de 94.

retratada na repetência impede a geração de recursos necessários para a melhoria dos resultados da escola e representa um desperdício de recursos públicos considerado intolerável. A regularização do fluxo é apontada como o caminho para o aumento imediato de 40% no total de graduados, uma vez que se considera que dos alunos evadidos 16% permanecem 8 anos ou mais na escola. Para combater a dimensão cultural da repetência, o documento aponta como estratégia indicada a autonomia da escola²². Esta passa gradativamente a se gerenciar como instância independente e a se responsabilizar por seus sucessos e fracassos. Toma-se como premissa central o fato de que a escola dependente e atrelada às estruturas do poder central padece de falta de criatividade e dinamismo; tendo perdido a preocupação com a excelência, aprendeu a lidar com o fracasso como se fosse de responsabilidade do órgão central ou da comunidade (ibid., p. 45-48).

A argumentação desenvolvida na proposta da Secretaria parece tomar como base os estudos de Sérgio Costa Ribeiro (1991), quando este aponta a repetência como o principal obstáculo à universalização da educação fundamental no país e a considera um componente cultural da nossa prática pedagógica. Mostrando que o índice de cobertura da escolarização no país atinge mais de 90%, demonstra que são necessários 21 “alunos-ano” para formar um único aluno, chamando atenção para os desperdícios de gastos financeiros que isso representa.²³

Essa mesma argumentação é desenvolvida por Guiomar Namó de Mello (1991) no texto “Políticas Públicas de Educação”. Nesse texto, a autora faz uma síntese das discussões ocorridas no Grupo de Estudos de Políticas Públicas de Educação, organizado pelo Instituto de Estudos Avançados da USP, em 1991, do qual Sérgio Costa Ribeiro era um dos integrantes²⁴. Usando dados estatísticos resultantes dos estudos de Ribeiro (1991),

²² - Apesar da ênfase colocada na questão da autonomia da escola, é necessário atentar para o fato de que ela será sempre uma autonomia relativa, uma vez que a escola pertence a um sistema de ensino e a uma rede de escolas públicas estaduais, dependendo, portanto, das normas, determinações e recursos provenientes das instâncias superiores, referentes à organização curricular e ao seu funcionamento geral. Uma análise crítica sobre a questão da autonomia da escola procurarei desenvolver mais adiante.

²³ - Isso se confirma quando, em reportagem publicada na Revista Veja de 10 de julho de 1996, se diz que o ex-Secretário Mares Guia Neto não fala de sua passagem pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, sem fazer referência a três nomes, um deles Sérgio Costa Ribeiro, “como fontes de onde jorraram as idéias aprovadas em Minas Gerais”. Os outros dois nomes são Cláudio de Moura Castro, hoje atuando no BID, e João Batista de Oliveira. “Esses dois me ajudaram demais quando resolvi implantar as avaliações aqui no Estado,” declara Mares Guia Neto, na entrevista da Veja (CORRÊA, 1996: 48-53).

²⁴ - Esse grupo, que teve a coordenação do Professor Alfredo Bosi, contou com a participação de numerosos professores, sendo citados como mais presentes e participantes, além do Professor Sérgio Costa Ribeiro, os

o texto aponta e analisa os problemas do sistema escolar brasileiro, indicando as prioridades básicas a serem assumidas num processo de reforma do sistema de ensino, propondo medidas estratégicas como a descentralização do sistema e a autonomia da escola e traçando as funções do Estado num novo padrão de intervenção na área da educação. Muitas das idéias e recomendações do texto podem ser identificadas no ProQualidade e no discurso do Secretário Mares Guia Neto. Em seu livro “Cidadania e Competitividade,” Mello (1993, p. 17) tece largos elogios ao projeto mineiro com o qual informa ter o “privilégio e a ventura de colaborar”.

O Projeto traça suas ações, tanto no campo da organização da administração escolar, quanto no campo da organização do ensino. São seguidas duas estratégias fundamentais. A primeira representada pelo reforço da administração independente da escola e a implantação de um modelo de gestão responsável, que toma a melhoria dos resultados escolares como razão de ser de seu planejamento e de suas decisões. A segunda procura a melhoria do ensino avançando em diversas frentes e, ao mesmo tempo, centrando suas ações nos fatores relacionados com a reprovação e a repetência. (MINAS GERAIS, 1993a:, p.3).

Nas palavras do Secretário, em seu pronunciamento na Assembléia Legislativa, para resolver o problema da baixa qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas estaduais considera-se imprescindível realizar a descentralização²⁵ do sistema, o que significa perda de poder dos órgãos centrais, Secretaria e DREs, e transferência de decisões para a escola. O governo assume com os principais agentes da educação, aluno, pais de aluno, profissionais da educação e escola, o compromisso de uma gestão democrática e participativa, conforme estabelecido na Constituição (MARES GUIA NETO, 1991, p. 3-4).

O compromisso com o aluno significa garantir seu acesso e permanência na escola pelos oito anos do ensino de primeiro grau. Significa ainda garantir-lhe alimentação,

seguintes nomes: Profa Hebe Guimarães Leme, Prof. José Mário Pires Azanha, Prof. Luiz Carlos Meneses, Profa Maria Izabel Leme Matos. Profa. Maria Tereza Fleury, Prof. Simon Schwartzman (MELLO, 1991, p. 8). Por tratar-se de um grupo que exerceu significativa influência no setor educacional brasileiro no início da década de noventa seria interessante poder recuperar as trajetórias de seus componentes após sua dissolução. Que funções ocupam esses professores na política educacional brasileira deste final de década ? Que influências exercem atualmente na tomada de decisões nessa área?

²⁵- Fala-se em descentralização, quando a ação pretendida fica ao nível da desconcentração. Ver nota 12, item 1.1.

material escolar e assistência especial, se for portador de deficiências. O compromisso com os pais consiste em mantê-los informados a respeito do desenvolvimento de seus filhos na escola, criando mecanismos que permitam cobrar dos pais o seu dever de participação na vida escolar dos filhos. O compromisso com os professores significa dar-lhes condições adequadas e motivação para o trabalho, o que implica na convergência de vários fatores interligados: condições adequadas de trabalho, salário digno, plano de carreira e incentivos para crescimento intelectual. O compromisso com a escola consiste em garantir-lhe autonomia para resolver a sua gestão do dia - a - dia (ibid., p. 4-10).

Com base nesses compromissos foram estabelecidas as cinco prioridades básicas do Projeto. A prioridade número um é a **autonomia da escola**. Estabelecer como prioridade a autonomia da escola significa, nos termos da proposta, colocar a escola como centro da questão educacional em função do que a Secretaria e as DREs redefinam seus papéis e competências. “Autonomia significa que a escola assume uma nova gama de responsabilidades. Assume a responsabilidade de resolver os seus problemas. Para tanto, ela passa a contar com autonomia administrativa, financeira e pedagógica”(ibid., p.10).

A autonomia financeira, considerada pelo Secretário a mais fácil de ser implantada, consiste no repasse de recursos do governo diretamente para a escola, para que esta os aplique conforme as suas próprias necessidades e conveniências, desde que tenha a aprovação do Colegiado²⁶. Espera-se que essa medida venha obrigar as escolas a conhecerem seus custos e a serem capazes de prepararem o seus orçamentos para o ano seguinte, com base no que construir-se-á o próprio orçamento da Secretaria. Nesse processo passou-se a atribuir importância fundamental aos colegiados das escolas públicas estaduais criados em 1983 e referidos em nota no item 1. A estes o governo do Estado conferiu uma nova dimensão. Constituídos por representantes dos docentes, funcionários, alunos maiores de 16 anos e pais de alunos sob a presidência do diretor da escola, a eles foram atribuídas funções deliberativas e consultivas, de modo que passaram a constituir o

²⁶- Os colegiados escolares criados em 1983 (ver nota 15) foram reativados em 1992. O Decreto n. 33.334/92 dispõe sobre a instituição de Colegiado nas Unidades Estaduais de Ensino (MINAS GERAIS, 1992a, p. 8 - 9) e Resolução n. 6.907/92 estabelece normas complementares para instituição e funcionamento do colegiado nas unidades estaduais de ensino (MINAS GERAIS, 1992b, p. 27 - 30).

instrumento mais poderoso para tornar realidade a pretendida gestão participativa na escola.

A autonomia administrativa, vista como mais complexa que a financeira, abrange a gerência de pessoal e o cuidado com a conservação e melhoria dos prédios escolares. A ênfase é colocada na administração de pessoal, considerada como um dos desafios a serem enfrentados. A intenção é transferir para a unidade escolar toda essa tarefa. A escola deverá decidir sobre questões relativas à remoção de professores, ouvido o colegiado e levando em conta, além da legislação, o interesse dos alunos. Também será de responsabilidade da escola a organização da vida funcional de seus professores, garantindo-lhes, automaticamente e sem burocracia, as vantagens a que têm direito.

A autonomia pedagógica é vista como o grande desafio da proposta, porque considera-se que a escola tem que conhecer a sua razão de ser, o que pretende realizar, tem que fazer a opção de como atuar. Assim essa autonomia não é conseguida apenas com mudanças estruturais, mas tem que ser conquistada pelas escolas que devem trabalhar os seus programas e currículos com criatividade e competência construindo o seu próprio projeto pedagógico (ibid., p. 10-22).

A autonomia da escola é um tema que tem merecido destaque nas análises e propostas de descentralização, desconcentração e melhoria da escola pública, colocando em pauta o papel do Estado e suas relações com a escola e desta com a sociedade civil. Mas o que é autonomia? O que se deve entender por autonomia da escola?

Autonomia é uma palavra cuja complexidade semântica, ou polissemia, presta-se a inúmeros equívocos. Ao contrário do que se pode pensar, autonomia não significa independência ou liberdade total. A própria etimologia da palavra nos encaminha para o entendimento de uma escolha própria, de uma autodeterminação, do imperativo de se reger, ou seja, a autolimitação da liberdade (MAIA, 1995, p.7 - 10). Tratando-se da escola, uma instituição social, acresce-se que sua existência responde às aspirações e necessidades dessa sociedade, a quem cabe estabelecer seus fins e normatizar seu funcionamento. Assim, não se pode conceber que a autonomia da escola possa ser absoluta. Uma escola pública autônoma será, portanto, aquela capaz de fixar as regras de seu próprio existir levando em conta a sociedade a que serve, seus próprios limites e suas potencialidades. Nessa perspectiva é que se pode dizer com Arroyo (1996, p.10) que a administração da educação

é administração de direitos e é a sociedade quem tem o direito de formar o cidadão conforme seu próprio projeto de sociedade.

No Brasil a expansão dos sistemas de ensino foi acompanhada do esvaziamento do poder de decisão das escolas. Esses sistemas, na sua maioria, estabeleceram uma administração centralizada e reservaram às unidades escolares o simples papel de executoras das normas elaboradas fora de seu âmbito. A vida de uma instituição de ensino pública tem sido por isso mesmo quase que inteiramente ordenada de fora para dentro. Do ponto de vista formal quase não há espaço de decisão da escola sobre seus próprios objetivos, sua forma de organização, seu modelo pedagógico (MELLO, 1992, p. 188). Nesses termos, predomina a heteronomia sobre a autonomia (SILVA, J. M., 1995, p. 7). Na prática, no entanto, as escolas constroem sua própria identidade, adotam sua liberdade à revelia dos regulamentos, construindo estratégias para contornar as exigências externas, quer seja por falta de condições para cumpri-las, quer seja por pressão de alunos e professores. A luta pela autonomia da escola pública brasileira representa uma reação de repúdio à centralização que por tantas décadas dominou a educação nacional, “ (...) surge como uma manifestação de repúdio ao garrote burocrático de uma administração centralizada e centralizadora” (MAIA, 1995, p. 7 - 8).

Observa-se um interesse crescente pelo estudo da relação entre as características dos estabelecimentos de ensino e a performance acadêmica dos alunos (DEROUET, 1987, p. 88), sendo atribuído ao modelo institucional da escola uma relação direta com a qualidade do ensino por ela oferecido (MELLO, 1992, p. 189). Nessa perspectiva, a autonomia tem sido justificada como forma de garantir à escola condições para definir seus fins, adotar sua própria forma de organização interna, administrar seus recursos e se conduzir de modo a se tornar mais eficiente. Fala-se por isso em autonomia administrativa, pedagógica e financeira. O ProQualidade aponta nessa direção. Busca reduzir a esfera de influência do Estado, desregulamentando a administração da rede de ensino, na busca de melhores resultados da ação escolar.

Sendo o movimento pela autonomia da escola parte de um processo mais amplo de retirada do Estado de suas obrigações sociais e instalação do chamado Estado mínimo, essa proposta pode constituir apenas o pretexto para o governo omitir-se de seu compromisso social com a educação da população. Nesse sentido, autonomia e

descentralização constituem a roupagem com que se apresenta o discurso do autoritarismo na sua forma sutil dos dias atuais, como diz Arroyo (1996, p.6), um discurso aparentemente menos autoritário que aquele do período da ditadura e muito próximo do nosso próprio discurso. E é essa nova ideologia que coloca em perigo as estruturas da escola democrática.

Por outro lado, como parece o caso do ProQualidade, que tem no combate à repetência seu objetivo primordial, corre-se o risco de reduzir a autonomia a um instrumento para tornar o ensino mais eficiente. A esse respeito, pode-se considerar como J. M. Silva (1995, p. 52) que o argumento de que a administração descentralizada é mais eficiente que a administração de caráter centralizado deve ser levado em conta, embora seja insuficiente para justificar o esforço de autonomia da escola. Se o que se busca é tão somente eficiência administrativa, nada impede que um gerenciamento competente a produza. Há que se buscar além desse motivo outro mais, quando a questão diz respeito à escola. A autonomia da escola não pode ser reduzida a um ensino simplesmente mais eficiente no seu conteúdo escolar. Isso pode ser obtido também por uma escola submetida a regulamentos rígidos e impositivos. O fundamental é que a autonomia da escola pública esteja “impregnada de um ideal pedagógico que constitua a base de uma tarefa educativa, cuja excelência há que ser medida pela capacidade de instalar uma autêntica convivência democrática e por isso mesmo, a partir de condições sociais, políticas e econômicas adversas” (AZANHA apud SILVA, J.M., 1995, p. 52)

A autonomia da escola constitui um exercício de democratização de um espaço público. Nessa ótica dar autonomia à escola

é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão (aluno e responsável) a quem servem, em vez de encaminhá-lo para os órgãos centrais distantes onde ele não é conhecido e, muitas vezes sequer atendido. A autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer, sem repassar a outro setor essa tarefa e, ao aproximar escola e família, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que a caracteriza como uma categoria eminentemente democrática (NEVES, C.M. da, 1995, p. 99).

Sob os conceitos de autonomia, descentralização, flexibilização, etc. o que parece estar sendo proposto em muitos casos é uma brutal fragmentação do sistema de ensino e dos processos de conhecimento por ele veiculados (FRIGOTTO, 1995, p. 87). A

autonomia da escola (administrativa, financeira e pedagógica) pensada como construção histórica não pode ser descartada. No entanto, a questão da maneira como vem sendo encaminhada pode ser “apenas cortina de fumaça profundamente atraente e mistificadora a encobrir os propósitos da ofensiva neoliberal de fragilização e de ajuste do Estado nos países do Terceiro Mundo ao desenvolvimento econômico na sua fase atual” (GONÇALVES, 1994, p. 7). A autonomia não pode ser alcançada com a mera definição de uma nova ordem administrativa.

A autonomia da escola, como uma forma efetiva de socialização do poder político precisa ser construída a partir da constituição de uma cultura compartilhada pelos membros da escola que seja capaz de sustentar seu projeto coletivo e firmar sua identidade. A opção por uma política voltada para a autonomia tem que ter como fundamento o respeito pela pessoa humana e favorecer o surgimento de sujeitos coletivos interessados na manutenção da escola com seu projeto de educação democrático e pluralista (SILVA, J. M. 1995, p. 93-95) o que exige além de tempo, condições materiais e sociais adequadas.

A segunda prioridade é o **fortalecimento da direção da escola**. Trata-se de fortalecer a *direção* e não o *diretor* da escola, entendendo-se por direção a atuação do diretor auxiliado pelo Colegiado da escola. O que se deseja não é contar com diretores fortes e autoritários, mas com diretores que sejam capazes de organizar o trabalho participativo dentro da escola e cobrar o apoio da comunidade²⁷ na sua administração. Que sejam capazes de ouvir os alunos, professores e a comunidade sem necessidade de recorrer à votação a cada minuto. Coerente com essa proposta, foram estabelecidos os novos critérios de escolha do diretor de escola, a partir da comprovação do mérito e da competência do candidato, além da escolha da comunidade pelo voto²⁸. O que se propõe

²⁷- Sobre comunidade ver nota n.13, item 1.

²⁸- A seleção competitiva de diretores das escolas estaduais teve início a partir de 1990 e visa eliminar a prática clientelista de indicação de profissionais para o cargo e, ao mesmo tempo garantir que este seja ocupado por pessoa competente do ponto de vista do conhecimento, capacidade de gerenciamento e de liderança. A seleção compreende duas etapas: prova escrita e de títulos de caráter eliminatória e classificatória, e apuração de aptidão para a liderança. O processo é iniciado com a abertura de inscrições aos candidatos ao cargo a partir de regras claramente definidas divulgadas amplamente pelas escolas. Os inscritos se submetem à etapa das provas e avaliação de títulos. Os três primeiros colocados de cada escola estão automaticamente inscritos na etapa de apuração da aptidão para liderança pela comunidade. No prazo de 3 dias após a homologação dos resultados da primeira etapa, esses três candidatos apresentam em assembléia escolar os seus programas de ação, mediante o que a comunidade seleciona o candidato vencedor por meio de voto direto e secreto. O peso eleitoral é de 50% para os servidores da escola e 50% para alunos (maiores de 16 anos) e pais. O mandato é de três anos, permitida a recondução consecutiva, após novo

não é uma co-gestão, mas uma gestão em que o diretor é a autoridade principal da escola, assumindo a responsabilidade pelas decisões nesse gerenciamento participativo. Caberá ao colegiado o apoio ao diretor nas decisões essenciais: planejamento dos investimentos, fiscalização dos gastos, gerenciamento e movimentação dos recursos humanos, avaliação do sistema, participação nas discussões sobre melhoria pedagógica da escola (MARES GUIA NETO, 1991: 23-26).

As inovações que vêm sendo implantadas nos sistemas educacionais em todo o país na década de 90, privilegiando uma maior autonomia da unidade de ensino, têm sido acompanhadas de propostas de criação de colegiados nas escolas e de adoção de novas formas de escolha dos dirigentes escolares. A idéia de fortalecimento da direção da escola, que constitui a segunda prioridade do ProQualidade, engloba esse dois elementos. Deriva diretamente da proposta de autonomia, uma vez que uma escola autônoma requer uma direção fortalecida, para fazer face às novas responsabilidades que lhes passam a ser atribuídas. Por outro lado, ao falar em direção da escola constituída do diretor auxiliado pelo colegiado, a proposta consagra essa instância como órgão componente da função de direção, ao mesmo tempo em que busca implantar uma administração com base no paradigma da gestão participativa.

A gestão participativa contempla dois aspectos importantes. Primeiro, a escola é um espaço de formação da consciência e do homem democrático e deve se organizar democraticamente. Assim, a participação da comunidade não pode ser descartada. Segundo, como *locus* de formação, a escola é prioritariamente um espaço de cultura, um espaço de formação do indivíduo consciente das conquistas da razão libertadora (RODRIGUES, 1992, p.63).

Mas, a existência de uma administração que tenha sua base estabelecida na participação não depende apenas do estabelecimento de uma nova estrutura. Iniciativas dessa natureza fracassam quando não se percebe que a estrutura constitui apenas um elemento facilitador da participação. Levando-se em conta a historicidade da escola pública brasileira, não se pode supor que a existência de condições institucionais propícias seja suficiente para que ocorra, necessariamente, a participação. Nada confirma a existência de

um estado de prontidão, ansioso por manifestar-se no exercício da participação. As instituições humanas não se criam espontaneamente, mas necessitam de pessoas concretas que as façam funcionar. A participação requer um processo de libertação dos esquemas burocráticos a que estivemos sujeitos ao longo da nossa história, devendo resultar de um processo de construção (SILVA, J.M., 1995, p. 25 e 59). Uma administração participativa assenta-se em novas concepções e valores e exige a construção compartilhada de uma nova cultura da escola.

Rodrigues (1992, p. 62) alerta para o fato de que a idéia da administração participativa traz no seu bojo dois perigos. Primeiro, pode levar a um falseamento a respeito da idéia de participação, na medida em que não estejam estabelecidos os limites e objetivos da mesma. Corre-se o risco de retirar da escola a competência de propor alternativas mais adequadas para o processo pedagógico, colocando-o na dependência de decisão dos conselhos comunitários. Segundo, transformar o debate sobre os fins e objetivos da educação, dos meios e metas para o processo pedagógico em um interminável debate sobre a democratização, deixando-se de lado o fundamental e perdendo-se o rumo em discussões e disputas diversas.

O Conselho da escola, que foi visto como o instrumento mais propício para garantir o seu funcionamento autônomo, pode ser facilmente absorvido pela cultura burocrática da escola, convertendo-se em mera instância de validação dos atos do diretor (SILVA J.M., 1995, p. 98).

A adoção de um processo de escolha dos dirigentes das escolas, que alia critérios de competência ao voto da comunidade é, sem dúvida, um grande passo para a democratização da instituição de ensino fundamental e responde a uma reivindicação antiga dos trabalhadores do ensino, no Estado de Minas Gerais. Resta zelar para que os mecanismos propostos não sejam empregados na prática para perpetuar os diretores nas escolas, construindo verdadeiros feudos, capazes de inviabilizar as tentativas de renovação e dinamização do próprio processo.

O aperfeiçoamento e capacitação dos professores constitui a terceira prioridade e apresenta-se como outro desafio a ser enfrentado. Dado o número de professores a serem atendidos, torna-se um problema de capacidade gerencial do sistema mais que de dinheiro, argumenta o Secretário. Para isso se prevê a elaboração de estratégias específicas

a serem viabilizadas com os recursos financeiros que foram solicitados como empréstimo ao Banco Mundial. Espera-se atingir todos os professores num período de dez anos (MARES GUIA NETO, 1991, p. 26-30).

Tem sido fartamente discutida a questão da queda de competência dos professores no país. São muitos os fatos históricos que poderiam ser invocados para explicar as razões dessa queda que vem comprometendo cada dia mais a qualidade do ensino, tanto em escolas públicas, como nas particulares, com reflexos mais perniciosos naquelas, como se pode facilmente deduzir. Diante da realidade que se apresenta, a qualificação de professores constitui medida imprescindível para iniciar qualquer projeto de melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, resta saber que tipo de tratamento se pretende dar à questão, que concepções o orientam, que prioridades são estabelecidas, que fins são pretendidos. Se as medidas para esse fim se resumirem a “*treinamentos*” no sentido estrito do termo, visando simplesmente garantir a melhoria dos índices de promoção, corre-se o risco de um empobrecimento ainda maior do ensino ministrado nas escolas públicas do Estado. Além disso, qualquer medida nessa área de qualificação de pessoal precisa ser acompanhada de providências claras e definitivas para garantir a melhoria salarial dos trabalhadores do ensino, uma vez que os baixos níveis salariais da categoria constituem, sem dúvida, um dos elementos mais decisivos na determinação do nível de competência do pessoal que se qualifica e se candidata ao exercício profissional da docência.

A quarta prioridade diz respeito à **avaliação externa dos alunos**, para o que, segundo o Secretário, se buscou assessoria especializada que ensinasse o sistema a avaliar o desempenho de suas escolas.²⁹ Espera-se que os resultados das avaliações permitam comparar a performance de diferentes escolas, cidades e regiões, podendo então ajudar as escolas que necessitarem de auxílio, ao mesmo tempo em que se tornaria possível identificar as escolas de maior sucesso para levar a sua experiência às outras unidades de ensino (MARES GUIA NETO 1991, p. 30-31).

Para Mello (1992: 195) a existência de um sistema externo de avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos nos conteúdos básicos é condição indispensável à

²⁹- A fala do Secretário, Mares Guia Neto (1991, p. 30), indica a contratação da *Fundação Carlos Chagas* para prestar assessoria no processo de avaliação do sistema. Segundo informações da Coordenadora do sub-projeto de avaliação, obtidas em abril de 1996, essa assessoria vem sendo exercida pelo Professor Marelim Viana, que embora pertença à Fundação Carlos Chagas, assumiu a tarefa em seu nome pessoal.

autonomia das escolas. No entanto, é necessário atentar para o fato de que um programa de avaliação externa do desempenho dos alunos se apresenta como um processo técnico com uma roupagem de isenção, que não corresponde à realidade. Uma avaliação desse tipo, privilegia conteúdos e generaliza na diversidade uma realidade particular, expressando uma relação de poder, em que os méritos são propagados como neutros e isentos. Uma avaliação escolar feita de fora, com critérios puramente quantitativos, reduz a qualidade do ensino àqueles indicadores que podem ser transformados em dimensões numéricas (CUNHA, D.M., 1994, p. 90).

Assim a avaliação externa do desempenho dos alunos da rede pública de ensino como está proposta deve ser vista como uma decorrência direta do paradigma da qualidade. A qualidade é mensurável e tem custos (GENTILI, 1994, p. 139) no contexto do mercado. A avaliação é o controle estatístico da qualidade. É a forma de as escolas materializarem o seu esforço pela melhoria nos níveis de qualidade. Esta proposta deve ser vista como indicação clara de um movimento de transição que, na expressão de R. Gomes (1993a, p. 97), passa de um sistema que homogeneizava a partir dos *inputs*, para outro que pretende homogeneizar a partir dos *outputs*. Paradoxalmente, com essa medida, o Estado mantém e reforça seu controle sobre as escolas apesar da propalada autonomia.

Ao retirar a educação da esfera pública para submetê-la às regras do mercado a proposta garante à escola, não mais liberdade e menos regulamentação, mas precisamente o contrário, mais controle e governo na vida cotidiana da mesma, na exata medida em que transforma a educação num objeto de consumo individual e não em discussão pública e coletiva. “Nesse caso menos governo significa mais governo”(SILVA, T. T., 1994, p. 18).

A **integração com os municípios** constitui a quinta prioridade. O Secretário argumenta que União, estados e municípios são autônomos, mas precisam se entrosar para gastar com competência na área da educação. Demonstra com dados estatísticos que os recursos totais gastos em educação no Estado pelas prefeituras e pelo governo estadual representam US\$240,00 por aluno, o que fica um pouco acima do mínimo de US\$200,00 considerados pela UNESCO como necessário para uma educação de razoável qualidade. Isso mostra, segundo ele, que os recursos existem e precisam ser criteriosamente aplicados. Pretende-se portanto, estabelecer convênios com as prefeituras, a fim de que trabalhem em parceria com o Estado na manutenção e melhoria do ensino. Nesse sentido algumas ações

do Projeto estão sendo previstas para contemplar também alunos e professores da rede municipal de ensino (MARES GUIA NETO, 1991, p. 31-33)³⁰.

Com essa prioridade tem-se a retomada da proposta de municipalização do ensino fundamental. Munido de dados e cifras concretas, o Secretário lança mão da proposta de parceria com os municípios para uma distribuição racional dos recursos na área do ensino.

A leitura que se pode fazer do quadro traçado pelos compromissos assumidos e pelas prioridades estabelecidas pelo governo do Estado na área da educação, revela uma redefinição do papel do Estado na área do ensino, na ótica de uma política neoliberal. Ao valorizar a escola, concedendo-lhe autonomia, fortalecendo sua direção a partir da participação da comunidade, concentrando esforços no treinamento e capacitação dos professores e na avaliação dos discentes, dá-se o encolhimento do Estado, a redução da sua esfera de influência (COSTA, M., 1995; p.51) direta sobre o ensino, projetando uma atuação que passa a valorizar a orientação estratégica, a regulação à distância, aliadas ao estímulo à autonomia das unidades de ensino e à avaliação dos seus resultados (FONSECA, D. M., 1995 p. 18).

As grandes linhas da proposta, representadas pela ênfase na escola fundamental, pela necessidade de criar padrões de eficiência da administração da rede de escolas estaduais, pela redefinição do papel do Estado como impulso à autonomia da escola e a instituição do processo de avaliação dos resultados dos alunos, correspondem às orientações das agências internacionais, no caso específico, representadas pelo Banco Mundial, financiador do Projeto (FONSECA, M., 1995, p.171-172; WARDE, M. J., 1992, p.13-21; BANCO MUNDIAL, p, 1995:III- V).

Com base nessas prioridades, foi estabelecido como objetivo geral do Projeto, cujo período de desenvolvimento estende-se até 31/12/99, a “ **diminuição das taxas de repetência** de todas as séries do ensino fundamental, mediante a melhoria da qualidade do ensino e de práticas voltadas para a recuperação da aprendizagem de alunos com rendimento insuficiente” (MINAS GERAIS, 1993a, p. 54).

Desse objetivo geral decorrem as três metas fixadas pelo Projeto:

³⁰- A partir de 1996, Lei Federal n. 9424/96 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério estabeleceu os critérios para essa integração a partir do estabelecimento de uma política que busca efetivar a redistribuição de recursos destinados ao setor educacional (BRASIL, 1996).

- 1- O número total de repetentes deverá diminuir de 30% para 18% da matrícula total do ensino fundamental no período do Projeto. Esta diminuição de 40%, a um ritmo médio de 12% ao ano a partir do ano 2 do Projeto, será fruto dos esforços planejados da escola que estabelecerá metas de acordo com as taxas atuais de repetência.
- 2- As taxas atuais de promoção deverão aumentar em todas as séries para alcançar, no período do projeto, uma média superior a 80%. Para atingir essa meta será necessário que a taxa de promoção do CBA³¹ chegue a 75% .
- 3 - O aumento no número total de graduados do ensino fundamental da rede estadual. A proporção de concluintes deverá aumentar de 39% para 50% no prazo do Projeto e para 65% num prazo de 10 anos” (ibid., 1993a., p. 54).

O objetivo estabelecido e as metas dele decorrentes dão a dimensão clara da centralização das medidas em torno da melhoria de produtividade do ensino nas escolas da rede estadual. Para atingir essas metas foram estabelecidos os seis sub-projetos que compõem o ProQualidade, derivando de cada um deles componentes de ação específica.

2.2- As ações específicas do Projeto

O Sub-projeto A, sob a denominação de *Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional* (MINAS GERAIS, 1994, p. 5-6, 13-32), é constituído de três componentes:

1- *Componente A1: Implantação de um Sistema de Monitoramento*. Consiste na instalação de um projeto piloto para montagem de um processo de avaliação de todas as atividades financiadas pelo órgão central. Para isso foi prevista a aplicação de um instrumento próprio a uma amostra de escolas, para medir as mudanças iniciais provocadas pela implantação do Projeto. Além disso, espera-se que a eficácia de cada escola seja medida pelos seus resultados concretos. Há interesse especial pelo conhecimento das

³¹- O programa Ciclo Básico de Alfabetização, CBA foi instituído no ensino fundamental mineiro no ano de 1984 e vigorou até o ano de 1998. Inicialmente ele estendeu o período de alfabetização pelas duas primeiras séries do 1º grau. Esse programa, que visava melhorar os resultados de aprendizagem e, conseqüentemente, diminuir a repetência nas primeiras séries, estabeleceu uma continuidade da primeira para a segunda série, constituindo um bloco de dois anos, sem barreiras e exames finais ao término do primeiro ano de escolaridade, portanto, sem promoções ou reprovações. Não havendo promoção propriamente dita da 1ª para a 2ª série, conforme proposta do CBA, pode-se supor que o índice de 75% previsto seja referente à promoção para a terceira série. Em 1997 o programa foi estendido à 3ª série, com promoção automática dos alunos através da Resolução 7.915/96 (MINAS GERAIS, 1997d, p. 9-10).

características que permitem que algumas escolas produzam os resultados desejados. Assim, considera-se que a escola eficaz é aquela que reúne o maior número de condições consideradas importantes para a produção de bons resultados. Prevê-se então a construção de um instrumento a ser fornecido às escolas para que estas o utilizem anualmente para analisar a opinião de seu pessoal sobre a sua situação quanto à eficácia. Também está previsto que uma amostra de escolas seja submetida a uma pesquisa específica a respeito.

2- Componente A2: Avaliação Externa do Desempenho do Corpo Docente.

Correspondendo à prioridade 4, foi instituído por intermédio da Resolução n. 6.908/92,³² um sistema padronizado de avaliação para medir o desempenho dos alunos da rede estadual de ensino. Acredita-se que por esse meio esteja sendo criado um importante recurso para a escola acompanhar o rendimento de seus alunos, além de constituir um instrumento valioso de planejamento para a Secretaria e um processo sistemático de monitoramento da produtividade do sistema de ensino estadual. Com essa proposta, pretende-se que todos os alunos das escolas públicas estaduais matriculados no CBA, na 5ª e na 8ª série do ensino fundamental, e na 2ª e 3ª séries do ensino médio, sejam sujeitos, no período de 1993/98, a avaliações alternadas por ciclos de dois anos, de modo a permitir que haja tempo suficiente para a implantação de medidas de intervenção para sanar as deficiências de ensino diagnosticadas e para que as melhorias ocorridas possam se manifestar nos resultados da avaliação subsequente. Pretende-se também que os ciclos de avaliação atinjam alunos de escolas municipais sem qualquer custo para os municípios. A proposta é de que as avaliações incluam os conteúdos básicos do currículo³³. Além das provas, também está prevista a utilização de questionários a serem respondidos pelos alunos, com o objetivo de identificar variáveis sócio-econômicas e culturais que podem influir no processo de aprendizagem, e pelo pessoal da escola, visando levantar informações sobre o funcionamento do estabelecimento, a natureza do seu currículo, seu corpo docente e os procedimentos administrativos e pedagógicos para melhor promoção da aprendizagem.

³² - A Resolução 6. 908/92 instituiu o programa de avaliação educacional da escola pública de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1992c).

³³ - Os conteúdos incluídos nas avaliações são: CBA e 5ª série - Português, Matemática e Ciências; 8ª série e 2ª série do Ensino Médio - Português, Matemática, Ciências, História e Geografia; 3ª série do Ensino Médio - Matérias Pedagógicas do Curso de Formação para o Magistérios das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (MINAS GERAIS, 1994c, p.20).

3- *Componente A3: Estudos e Pesquisas sobre a Gestão da Escola.* Refere-se à disposição da Secretaria para contratar pesquisas sobre métodos e procedimentos de administração escolar, sobre a metodologia da Qualidade Total e sobre a relação entre modelos de gestão escolar e estrutura da Secretaria de Estado da Educação, na busca da redefinição do modelo gerencial da escola.

Estão presentes nesse sub-Projeto os elementos que demonstram a preocupação com a mensuração dos indicadores de qualidade da escola, tanto do ponto de vista do rendimento dos alunos, como no que se refere a forma interna de sua organização, reduzindo a qualidade da escola à demonstração de mais eficiência na transmissão de conhecimentos mensuráveis. O Estado redefine e reforça seu domínio sobre as escolas. Dá-se a passagem da forma de controle do sistema sobre as unidades de ensino - do controle sobre os insumos - para ao controle sobre os resultados. Nesse sentido, desloca-se o eixo das atenções para os resultados do sistema escolar, entre os quais obviamente encontra-se a preocupação em responder aos requisitos que emanam do mundo do trabalho (COSTA, M., 1995, p. 59).

O **Sub-projeto B** é denominado *Melhoria da Infra-estrutura e Gestão da Escola* (MINAS GERAIS, 1994, p. 6-8, 32-46). Nele estão previstas as ações voltadas para a redefinição e o aperfeiçoamento do sistema gerencial da escola, concentrando-se na preparação de recursos humanos em metodologias de planejamento e gerenciamento e na criação de uma infra-estrutura básica para a administração escolar. Abrange três componentes:

1- *Componente B1: Fortalecimento do Planejamento Escolar.* Visa a implantação de métodos de planejamento que permitam a procura coletiva de novas soluções e de procedimentos para a melhoria da qualidade do ensino. A principal estratégia proposta é a elaboração de um manual para orientar os dirigentes escolares na formulação do Plano de Desenvolvimento da Escola, que deve ser o instrumento básico para toda a ação do estabelecimento e que, se formulado coletivamente, será a expressão do consenso da escola em torno de seus objetivos. Propõe-se que nesse manual também constem: orientações para formulação de projetos para financiamento junto à Secretaria, sistema de monitoramento do Projeto, legislação sobre administração escolar e sobre procedimentos e métodos para as atividades típicas dos dirigentes escolares. Também faz parte desse

componente o Programa de Apoio a Inovações Escolares, PAIE, que pretende apoiar projetos formulados pelas escolas.

2- *Componente B2: Desenvolvimento do Gerenciamento Escolar.* Este componente visa a capacitação dos dirigentes escolares e o estabelecimento de novas metodologias para o gerenciamento da escola. Pretende-se capacitar diretores eleitos e vice-diretores, através de cursos organizados em módulos, incluindo-se no último módulo a participação de um profissional de cada escola identificado como líder. A proposta prevê que nessa etapa do curso seja introduzida a metodologia da *Gerência da Qualidade Total* (GQTE). A partir desse curso a estratégia da GQTE terá sua abrangência restrita àquelas escolas maiores, que elegerem a GQT como prioridade em seus planos de desenvolvimento. A essas escolas, integrantes das DREs oferecerão a assistência técnica solicitada, em termos de cursos e acompanhamento.

3- *Componente B3: Fornecimento de Equipamento de Apoio à Administração Escolar.* Trata-se, de um lado, da aquisição e distribuição dos equipamentos necessários: computadores, telefones, copiadoras para agilizar os procedimentos administrativos da escola. De outro implantação de um sistema de controle baseado em informações gerenciais. Pretende-se instalar microcomputadores e periféricos em 1.170 escolas estaduais, desenvolver um *software* aplicativo para atender as necessidade específicas das escolas quanto aos aspectos acadêmico, contábil-financeiro, patrimonial, gerencial e de pessoal. Pretende-se ainda adquirir aparelhos telefônicos para todas as escolas urbanas que não possuam esse equipamento e adquirir máquinas copiadoras para 275 escolas. Está ainda prevista a realização do treinamento necessário ao uso do *software* básico e dos aplicativos para o pessoal das DREs e escolas.

Pensar a gestão da escola implica necessariamente em focalizar os interesses aos quais essa escola serve. O Sub-projeto B, especialmente por meio do seu Componente B2, expressa de forma marcante a ótica empresarial. Norteadora do modelo de organização escolar, que serve de base para todo o ProQualidade, submetendo a escola às exigência do processo produtivo. Estão presentes aí a ênfase no planejamento e no treinamento dos diretores de escolas dentro de uma concepção, a chamada *Gerência da Qualidade Total*, GQTE, gestada na indústria japonesa para torná-la mais eficiente e competitiva no mercado.

A valorização do planejamento escolar é expressa no Componente B1. Pode-se imaginar que uma escola autônoma, que tenha firmado sua identidade própria, disponha de um plano de ação bem estruturado, resultante do consenso obtido pela participação de seus integrantes no processo de sua concepção. Desse modo, a valorização do *Plano de Desenvolvimento da Escola* apresenta-se perfeitamente conectada com a idéia da autonomia da escola. O plano pode ser visto como um parâmetro de autonomia (MELLO, 1993, p. 209), constituindo um dos instrumentos capazes de expressar a concretude da identidade dessa escola (NEVES; C. M. da, 1995, p. 113). No ProQualidade, a ênfase dada ao projeto escolar, constituindo o instrumento básico para toda a ação no estabelecimento, parece embasada numa concepção que prioriza os aspectos técnicos da gestão da unidade escolar e tem por objetivo reforçar a idéia de uma escola que assume a responsabilidade pelo seu próprio produto, capaz de programar o seu processo produtivo, para garantir a eficiência dos seus resultados, numa ótica que caracteriza a lógica do mercado.

Além disso é forçoso duvidar de que escolas, submetidas até recentemente ao modelo uniformizante das normas de um sistema de ensino centralizado, estejam aptas a elaborarem planos de ação, assumindo a autonomia que lhes é concedida. “Fica muito difícil imaginar que cada escola por si, em nome de sua autonomia, se sinta estimulada a, de forma cooperativa compor um conjunto que, guardando as diferenças disponha a construir a qualidade do ensino público” (WEBER, S., 1993, p. 19). Deve-se ainda atentar para o fato de que a elaboração de planos formalmente constituídos exige tempo, recursos e conhecimentos técnicos, nem sempre disponíveis na maioria de nossas escolas.

A idéia de Gerência de Qualidade Total, GQT, é assumida no Componente B2 e proposta como instrumento para realizar as mudanças administrativas de que a escola necessita para tornar-se eficiente. Aparece como uma das estratégias do treinamento dos novos diretores das escolas.

A origem do modelo que se propagou como GQT pode ser localizada no Japão do pós-guerra e está ligado ao chamado toyotismo, que permitiu ao Japão enfrentar na prática as questões colocadas pelo mercado mundial de automóveis, quando as circunstâncias tornavam a qualidade uma questão vital na produção e impunha uma nova organização do trabalho fabril. A solução encontrada foi uma produção acionada a partir da

demanda, levando a uma nova racionalização do trabalho de acordo com as próprias condições estruturais japonesas (CUNHA, D. M. 1995, p. 56-59)³⁴.

Com o apoio da JUSE (*Union of Japanese of Scientists and Engineers*), as idéias dos americanos Deming e Juran foram adaptadas ao processo administrativo japonês, colocando as preocupações de ordem técnica junto às considerações sobre o fator humano (MACHADO, 1994a, p. 25). O que caracteriza a experiência nipônica pode ser sintetizado nos seguintes pontos: a existência de uma dose elementar de co-gestão, o controle estatístico de processos, um sistema peculiar de relações de trabalho fundado na estabilidade no emprego para grande parcela do operariado, trabalho em equipe, e abordagem numa perspectiva de sistema aberto (CUNHA, D.M. 1995, p. 11 e 62). Esses são os ingredientes que vão constituir a base da GQT.

A GQT pode ser entendida como controle de qualidade total, ou ainda controle total do processo de trabalho. A idéia de totalidade que é explícita neste modelo de gestão nada mais é do que uma forma *totalitária* de buscar o envolvimento e o controle de todo o circuito da produção ou prestação de serviço. É *total* porque exige a participação de todos numa relação de fornecedor e cliente que encobre, ou busca encobrir as contradições iminentes ao modo capitalista de produzir (FIDALGO, 1994, p. 66 - grifos do autor).

Conforme expresso nesse componente, a implantação formal do modelo administrativo consubstanciado na chamada GQT, se restringe às escolas que optem pela adoção do mesmo. Entretanto, Dayse Moreira Cunha (1995) em sua Dissertação de Mestrado “Intervenção na Gestão Escolar pelo Controle da Qualidade Total”, aponta a existência de um *Programa de Qualidade Total em Educação*, PQTE, formulado pela Secretaria entre o final de 1991 e o início de 1992 e implantado como um projeto piloto em 17 escolas estaduais, especialmente selecionadas. Sobre esse Programa o ProQualidade, que lhe é posterior, não faz referência explícita³⁵. Pelo que pude perceber, o PQTE, referido por D. M. Cunha (*ibid.*, p. 91) foi englobado, quando da formalização do ProQualidade, como uma das estratégias do Componente B2, mantendo a denominação de “programa” pela sua especificidade e pela ênfase que lhe foi dada.

³⁴- Sobre o assunto ver ainda Fleury, A., Fleury, M. T. L. (1995) e Wood Jr. (1995b).

³⁵- A primeira versão do Projeto ProQualidade data de março de 1993. Ver nota 31.

Para a implantação desse projeto piloto e para a realização do treinamento de diretores eleitos e funcionários da administração central, a Secretaria recorreu à Fundação Christiano Ottoni ligada à UFMG, que tem tradição na implantação dessa metodologia gerencial no país. Essa Fundação adaptou a metodologia gerencial japonesa à administração da escola e construiu uma estratégia própria de treinamento de pessoal para implantação do modelo em Minas Gerais (ibid., p. 91-100).

A apresentação e análise desse modelo gerencial e sua implantação nas escolas do projeto piloto, conquanto se apresente como uma tarefa instigante, foge ao propósito deste trabalho³⁶. Meu objetivo no momento é chamar atenção para alguns aspectos gerais dessa nova concepção de administração da escola de que está impregnado o Projeto ProQualidade como um todo e que por certo constitui conteúdo do treinamento dos diretores de escolas.

O núcleo da GQTE se assenta no treinamento intensivo das pessoas da organização. É preciso motivar e garantir o envolvimento de todos para que haja mudanças de mentalidade, de cultura e de comportamentos. Busca-se garantir que todos tenham iniciativa e capacidade de manipular as técnicas de gerenciamento da qualidade, entendendo as implicações de seu trabalho com os processos que o antecedem e que o sucedem. Para garantir a internalização das concepções que veicula, o treinamento é baseado nas próprias técnicas que deve transmitir. A partir da uniformização dos métodos de gerenciamento, procura-se garantir formas de disciplinar e modelar os trabalhadores (MACHADO, 1994a, p 16).

Na GQTE a participação do trabalhador é fundamental mas se dá dentro de certos limites. Ela diz respeito ao gerenciamento de rotina, reservando-se a visão estratégica e o estabelecimento de fins aos altos escalões, à direção. Na sua aplicação prática, o modelo atribui reduzida importância à participação consciente e à equidade. Apesar do rosto humano que alguns teóricos lhe atribuem, sua principal vantagem é o fortalecimento do poder central do dirigente para inspecionar e controlar o desempenho dos trabalhadores (SANDER, 1996, p.24). Seu pressuposto é o de que, para o aumento da produtividade e melhoria da qualidade é necessário resgatar todo o conhecimento do trabalhador e colocá-

³⁶- Sobre a metodologia da GQT ver D. M. Cunha (1995). Ver ainda C. Ramos (1992), Fundação Chistiano Ottoni/ UFMG (1993).

lo sob controle. A participação toma a forma de cooptação, no sentido da plena identificação do trabalhador com a organização do trabalho na empresa. Com a introdução de métodos e técnicas específicas a GQT busca garantir a contribuição “voluntária” dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que padroniza os conhecimentos para aumentar o controle sobre os processos de trabalho. (FIDALGO, 1994, p. 70). Nesse sentido não se propõe autonomia, na acepção de soberania, uma vez que ela se restringe ao nível técnico operacional onde o trabalhador controla suas tarefas em relação ao funcionamento geral da produção. Restringe-se ao nível técnico. (CUNHA, D.M.,1994, p. 84-85). A autonomia nesse sentido não significa reunificação do pensar e do agir, mas o seu cerceamento, através do controle, padronização e previsibilidade da ação (FIDALGO, 1994, p. 70).

Aplicada à administração do sistema, de ensino a idéia de autonomia, embutida na concepção da GQTE, não significa autonomia real da escola, apesar da liberação das unidades escolares para resolução de problemas, significa apenas “(...) *autonomia* para gerenciar a rotina, e planejar o seu futuro dentro das perspectivas do sistema e de modo previamente determinado de Qualidade do Ensino (...)” (CUNHA, D. M. ,1995, p. 107)

O controle sobre a força de trabalho também está presente na idéia de integração, proposta como possibilidade de controle da qualidade (MACHADO, 1994a, p. 19). A valorização dos dados objetivos na tomada de decisões, característica dessa nova forma de gestão (CUNHA, D.M., 1994, p. 85) é justificada pela necessidade de garantir a satisfação do cliente. Para isso as características da qualidade devem ser expressas em valores numéricos que possam ser controlados (MACHADO, 1994a, p. 17).

A administração privada é colocada como paradigma da administração pública como se a questão não fosse política, mas técnica.

As lições do setor privado, onde as escolas são notoriamente mais dinâmicas e criativas, não foram assimiladas por razões essencialmente ideológicas. O que se deriva hoje da comparação entre escola pública e particular é que a clivagem ideológica não define a forma de atuação e muito menos os resultados das duas redes. A distinção é essencialmente uma questão de modelo de gestão (MINAS GERAIS, 1993a, p. 50).

Sob o manto da neutralidade técnica adota-se a defesa apaixonada de critérios da economia privada na gestão dos serviços públicos. Denuncia-se a incompetência do Estado em administrar as políticas sociais, desautoriza-se a administração pública pela sua debilidade, morosidade e corrupção e apresenta-se a gestão privada como redentora da

ordem capaz de gerir crises estruturais pelas quais passa a sociedade (OLIVEIRA, D.A.,1996, p. 82). Tratar a escola pública como se seus objetivos fossem os mesmos que aqueles defendidos pela escola particular e transferir os critérios da economia privada para a gestão da escola pública, retirando do Estado o monopólio da educação pública, resulta no reforço dos objetivos postos pelo capital no confronto que se trava no interior da escola entre empresário e trabalhador (ibid., p. 88).

A adoção da GQTE nas escolas mineiras se apresenta no ProQualidade como resposta para a questão da repetência na escola fundamental. É a chamada “**cultura da repetência**” que irá justificar a preocupação com os gastos ou desperdício dos recursos públicos na educação (ibid., p. 78) e que legitima a busca de formas novas de gestão da escola. Parte-se do pressuposto de que o problema central do ensino está na má qualidade dos produtos educacionais e sua causa seria uma decorrência do mau gerenciamento da escola. “A instituição escolar é **improdutiva** porque não há controle, método, racionalização e treinamento”(FIDALGO, 1994, p. 68 - grifos do autor). Considera-se que os problemas educacionais podem ser resolvidos por meio de soluções técnicas e com a boa vontade dos docentes (ibid., p. 68). Nessa perspectiva, o uso da GQTE na educação se justifica como uma medida saneadora da improdutividade e ineficiência da escola no âmbito administrativo e pedagógico (MACHADO, 1994a, p. 8). Computa-se como problema gerencial a incapacidade de a escola garantir resultados que se expressem em elevados índices de promoção dos alunos. Nesse sentido, a qualidade deixa de ser vista como algo inerente ao produto para se transformar numa relação mercadológica de adequação ao uso. Tratada dessa forma, a educação passa de bem público a uma relação privada que se estabelece entre cliente e fornecedor. A estratégia proposta tenta reorganizar o interior da escola a partir de esquemas de organização capitalista do processo de trabalho (SILVA, T.T., 1994, p. 20).

Essa maneira de perceber a realidade apresenta um viés que esconde a natureza essencialmente política da situação. Ao tratar a repetência como questão técnica se desconhece o fato de que essa escola se constrói numa realidade social excludente (CUNHA, D. M., 1995, p. 114). A educação pública no Brasil e, no caso específico, em Minas Gerais, não se encontra no estado em que está por má gestão da escola, mas porque tem se acirrado o conflito entre os propósitos imediatos de acumulação e os propósitos de

legitimação. As escolas públicas estão no estado atual de pobreza e falta de recursos porque a população a que servem está colocada em posição de subalterna no que se refere às relações dominantes de poder (SILVA, T. T., 1994, p. 20).

A abordagem da GQT aplicada à escola faz uma leitura da organização escolar como uma realidade dada, ignorando seu caráter sócio-histórico e colocando-se, por isso mesmo, na contramão dos avanços conquistados pelos trabalhadores da educação nos últimos anos. Busca restabelecer uma velha ordem que os trabalhadores nas escolas vinham subvertendo e ressuscita o tecnicismo que caracterizou os anos 70. Ao tratar a repetência como um problema gerencial, um resultado indesejável dos processos escolares, volta-se a falar em insumos, processos, produtos, a linguagem tecnicista de outros tempos (CUNHA, D.M., 1994, p. 110-114).

O grande desafio para os educadores diante dessa proposta é o de reinventar a organização do trabalho escolar, recolocando a discussão da qualidade da educação em bases democráticas que favoreçam o acesso e o direito a todos os cidadãos de forma igualitária.

O **Sub - projeto C** é o de *Desenvolvimento do Ensino* (MINAS GERAIS, 1994, p. 8-9, 46-71). Esse projeto se concentra na divulgação e aprimoramento constante do currículo e na reciclagem dos docentes. Busca criar um ambiente necessário à implantação do projeto pedagógico da escola. Também possui três componentes:

1- *Componente C1: Desenvolvimento Curricular*. Diz respeito à implantação do novo currículo para o Ensino Fundamental e consiste na elaboração e impressão dos “guias curriculares”, a partir do Programa de Ensino preparado pela Diretoria de Normas e Planejamento Curricular. Espera-se que esses “guias” venham a constituir manuais para os professores no planejamento de suas aulas e fonte atualizada de sugestões para a diversificação da prática docente. Propõe-se que sua produção seja entregue a grupos de especialistas sob a coordenação de Instituições de Ensino Superior denominadas no Projeto como Instituições Especializadas, com experiência na área, contratadas para esse fim. Além dos “guias curriculares” propõe-se também que sejam construídos outros textos, como material de referência, incluindo-se programas de VT para servir de apoio ao professor durante e depois de sua capacitação no uso dos “guias curriculares”. Pretende-se também que esses “guias” sejam atualizados ao longo do tempo nos Laboratórios de

Currículo a serem criados para cada área de ensino nas Instituições Especializadas, com a incumbência de sustentar o processo posterior de desenvolvimento dos currículos, através de estudos e levantamentos contínuos e de assistência curricular às escolas.

2- Componente C2: Capacitação de Professores. Os objetivos dessa ação visam reduzir a repetência e melhorar a aprendizagem no Ensino Fundamental, intervindo na prática de sala de aula dos professores de 1ª a 4ª série do 1º grau e dando início a um processo de mudança das expectativas dos professores, orientado para reverter a **cultura da repetência**. Diz respeito à capacitação continuada dos professores e à avaliação da eficácia das próprias estratégias de capacitação usadas. Pretende-se oferecer a todos os 89.000 professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado (estaduais e municipais) cursos de treinamento nos conteúdos comuns do Ensino Fundamental: Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. A proposta de capacitação envolve dois momentos, a capacitação básica e a reciclagem complementar.

Para a capacitação básica foram previstas três estratégias complementares. A primeira delas envolve Instituições Especializadas, encarregadas da elaboração dos “guias curriculares”, as Instituições Pólo³⁷ e escolas. As Instituições Especializadas têm a responsabilidade de treinar, em Belo Horizonte os agentes multiplicadores das Instituições Pólo. A essas cabe realizar em suas sedes o treinamento de especialistas e de um professor-coordenador de cada escola , de Supervisores de DREs e órgãos Municipais de Educação, que ficarão encarregados de repassar o treinamento para o pessoal docente de cada escola através de cursos que devem ser organizados aos sábados, nas férias ou em dia em que o calendário escolar permitir, sem prejuízo dos dias letivos.³⁸A estratégia *Alternativa 1* difere da anterior ao prever que os agentes multiplicadores das Instituições

³⁷ A proposta é escolher a partir de critérios de localização, existência de infra-estrutura física para a realização de treinamento simultâneo de várias turmas, disponibilidade de recursos humanos e experiência comprovada na área de treinamento de pessoal, cerca de 20 Instituições de Ensino Superior ou Escolas Normais, para constituírem o que está sendo denominado de Instituições Pólo. Cada Instituição Pólo deve contar com cerca de 15 agentes multiplicadores, sendo 3 para cada disciplina básica do currículo (MINAS GERAIS, 1994c, p. 56 - 57.).

³⁸ A previsão é de que o treinamento feito pelas Instituições Especializadas tenha uma duração de 180 horas, distribuídas em 4 semanas de 45 horas cada, e atinja aproximadamente 360 agentes multiplicadores provenientes das Instituições Pólo. A etapa a ser desenvolvida nessas Instituições deve ter a duração de 90 horas, distribuídas em dois módulos de 45 horas cada, um por semestre, atingindo 8.590 novos agentes multiplicadores. Estes devem desenvolver nas escolas cursos com duração de 96 horas, sendo 48 horas por semestre, atingindo 82.850 professores de escolas estaduais e municipais.

Pólo se desloquem até as escolas para realizar o treinamento dos professores.³⁹ Na *Alternativa 2*, a proposta é de que as Instituições Especializadas, realizem o treinamento direto de um grupo selecionado de especialistas e professores-coordenadores das escolas, Supervisores de DREs e dos órgãos municipais de ensino que, uma vez treinados, devem realizar a capacitação dos professores nas suas escolas⁴⁰. Está previsto que nas três estratégias de treinamento sejam utilizados como recursos básicos os “guias curriculares”, os textos e programas de VT elaborados pelas Instituições Especializadas, material que deverá ser reproduzido para distribuição ampla. Há uma preocupação evidente com a avaliação dessas estratégias, propondo-se a realização de pesquisa específica, que permita aferir a eficácia do programa como um todo. Além disso, estão previstas avaliações de todo o pessoal por ocasião dos treinamentos.

A capacitação complementar permanente é proposta com o objetivo de manter a possibilidade de atualização do pessoal. Para isso, estão previstas duas estratégias. A primeira consiste em realizar o cadastramento das instituições de Ensino Superior e outras Instituições e Empresas treinadoras que desejam oferecer cursos, elaborando-se um catálogo das ofertas por região, distribuindo-o às escolas e repassando às DREs os recursos para serem usados na contratação dos cursos escolhidos. A segunda estratégia diz respeito à implantação, no interior do Estado, de seis *Centros de Referência do Professor*. Propõe-se que esses centros ofereçam um espaço pedagógico destinado ao aperfeiçoamento da competência técnica dos professores, através de demonstrações e cursos sobre o manejo de conteúdos específicos do currículo e de processos e métodos de ensino e avaliação. A previsão é de que esses centros sejam construídos e mantidos por Universidade ou Instituições de Ensino Superior, conforme modelo definido pela Secretaria, que deve responsabilizar-se em equipá-los. Cabe também à Secretaria garantir o pagamento dos serviços prestados pelos centros, através de dotações regulares às DREs nas quais os mesmos estejam localizados.

³⁹- Alternativa 1- Com uma média de 160 professores e Orientadores Pedagógicos para cada Instituição Pólo, variando conforme a região e/ou Município, espera-se treinar cerca de 3.075 professores estaduais com essa estratégia.

⁴⁰A alternativa 2 está prevista para ser realizada com o treinamento de 389 elementos oriundos de diferentes regiões do Estado, diretamente pela equipe das Instituições Especializadas, em cursos de 180 horas de duração. Esses elementos repassarão o treinamento recebido, atingindo cerca de outros 3.075 professores.

3- *Componente C3: Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento do Ensino.*

Com o objetivo de dar suporte às políticas da Secretaria na área curricular, foi prevista a contratação de pesquisas sobre métodos e práticas de capacitação de professores, organização do currículo e melhoria da qualidade do ensino.

Ao centrar esforços no desenvolvimento do ensino, através das ações englobadas pelo Sub-projeto C, a proposta atinge dois elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem: currículo e qualificação de professores.

No que diz respeito ao currículo, a proposta se reduz à construção dos chamados “guias curriculares”, instrumentos para uso dos professores, que deverão tomar por base os currículos propriamente ditos, já definidos pela Diretoria de Normas e Planejamento Curricular. Embora busque a participação de Instituições Especializadas para a realização dessa tarefa, toma como ponto de partida programas que, na sua elaboração, não contaram com a colaboração de professores e especialistas, deixando de lado aqueles elaborados na década de 80, que contaram com intensa participação de especialistas de diferentes instituições do Estado.

As mudanças referentes aos conteúdos de ensino são expressas de forma clara no Projeto, versão/93. A orientação, segundo o documento é a diminuição da preocupação com a crítica ideológica e a volta da valorização dos conteúdos básicos. Do lado dos métodos e condições do ensino, passa-se a dar maior importância ao manejo de sala de aula, buscando formas de garantir a aprendizagem e diminuir a reprovação. “Nesse sentido seria possível até mesmo falar de uma redescoberta da didática enquanto forma de organizar o trabalho na sala de aula para atender às necessidades de aprendizagem de alunos heterogêneos” (MINAS GERAIS, 1993a, p. 23).

O processo de ensino é simplificado na medida em que é reduzido a um problema técnico, esvaziado de sua dimensão político - ideológica, devendo ser solucionado com a adoção de métodos eficientes de transmissão do conhecimento. Parece ter sido essa mesma lógica simplificadora que orientou a definição das estratégias para a qualificação dos professores. Sem deixar espaço para qualquer compromisso do governo com a melhoria salarial da categoria, foram previstas estratégias de treinamento dos docentes com base numa sistemática de efeito multiplicador, de resultado comprovadamente duvidoso para a melhoria do nível de competência dos professores. Apesar do mérito de pretender atingir a

todo o contingente de professores em exercício nas escolas estaduais e municipais nas primeiras 4 séries do ensino fundamental, o uso dessas estratégias corre o risco de representar um investimento com pouco ou nenhum retorno em termos de melhoria do nível de competência dos professores. A questão da capacitação docente supõe uma complexidade que não se pode esgotar com simples cursos de treinamento, repassados por outros colegas de trabalho.

O **Sub-projeto D** é denominado *Fornecimento de Materiais de Ensino - Aprendizagem* (MINAS GERAIS, 1994, p. 9- 10, 72-90) . Busca garantir às escolas os materiais didáticos essenciais à implantação de um padrão básico de qualidade, bem como o fornecimento de mobiliário necessário para a guarda e/ou uso desses materiais e, em lugares priorizados, a construção de ambientes para a implantação de bibliotecas escolares. Esse sub-projeto também abrange três componentes.

1- *Componente D1: Suprimento de Livros Didáticos*. Envolve um entrosamento com o MEC/FAE⁴¹ para garantir a distribuição de livros didáticos que venham a beneficiar 1.500.000 alunos das escolas públicas estaduais e municipais do Estado. Também faz parte desse componente a realização de atividades de treinamento de pessoal da Secretaria e DREs para a produção de materiais informativos sobre novos lançamentos, com o objetivo de influenciar a qualidade do livro produzido e aprimorar a utilização desse recurso pedagógico na sala de aula. A escolha dos livros a serem adotados está prevista para ser realizada em etapas, de modo a garantir a participação dos professores no processo de seleção dos mesmos.

A proposta prevê a utilização de 25% da Quota Estadual do Salário Educação, anualmente, para a aquisição de livros e materiais didáticos de modo a atender os alunos da 1ª à 8ª séries do Ensino Fundamental, com prioridade para as quatro primeiras séries, de modo que cada aluno receba um conjunto de livros. A partir da 3ª série, a proposta é de reutilização do material através do Banco do Livro a ser criado nas escolas com objetivo de empréstimo dos livros.

⁴¹- A FAE, Fundação de Assistência ao Estudante, órgão do Ministério da Educação, é responsável pelas fases de negociação, compra e distribuição dos livros didáticos no país.

2- *Componente D2: Organização de Cantinho de Leitura e de Bibliotecas.*

Busca complementar as ações do projeto anterior e visa garantir aos alunos e professores o uso de bibliotecas escolares, com um conjunto básico de materiais definidos como essenciais e suficientes ao desenvolvimento do currículo. A proposta é de instalar cantinhos de leitura em todas as salas com turmas do CBA à 4ª série, criar bibliotecas onde elas não existam ainda, renovar e enriquecer o acervo das bibliotecas existentes e adquirir mobiliário adequado para as que forem criadas. Também está prevista a distribuição anual de recursos para atualização do acervo das bibliotecas e cantinhos de leitura. Uma proposta complementar desse componente diz respeito à criação da função de “*Atividade de ensino do uso de bibliotecas escolares*”, para garantir que um professor do quadro da escola, escolhido pelo colegiado, possa assumir a função de cuidar da Biblioteca Escolar.

3- *Componente D3: Fornecimento de Materiais Pedagógicos.* Prevê a aquisição de materiais pedagógicos, visando garantir um padrão de funcionamento de todas as escolas de Ensino Fundamental. Espera-se fornecer material básico para o ensino de Português e Matemática para todas as turmas de CBA à 4ª série, módulos de materiais básicos para ensino de Geografia e História para todas as escolas de Ensino Fundamental e *kits* de Ciências para algumas escolas de 5ª série que não tenham laboratório⁴², estando prevista também a aquisição de armários para acomodação desses materiais. Buscando evitar o risco de abandono ou uso inadequado dos materiais por falta de preparação dos professores, os “guias curriculares” e os cursos de capacitação dos docentes devem garantir as orientações sobre seu uso.

A previsão é de que a Secretaria forneça às escolas recursos para a aquisição desses materiais, tomando por base o número de alunos de cada escola, com exceção dos *kits* de Ciências que, no primeiro ano de implantação do projeto, devem ser adquiridos pela própria Secretaria, que os repassará às escolas. A aquisição do mobiliário está prevista para ser feita pelas escolas, com recursos específicos que a Secretaria repassará para este fim.

As ações desse Sub-projeto atendem a uma necessidade básica, garantir livros didáticos aos alunos e dotar as escolas de materiais didáticos indispensáveis ao processo de

⁴²- Com relação ao material para uso de Ciências o projeto esclarece que por “representarem uma mudança na política com relação ao ensino prático de Ciências e por serem experimentais no seu conteúdo, os *kits* para uso em sala de aula serão fornecidos para uma amostra de aproximadamente 20% das escolas que não possuem laboratório (MINAS GERAIS, 1994c, p.9-10,72-90).

ensino. Responde a uma reivindicação antiga dos profissionais do ensino, sem o que nenhuma escola deveria poder funcionar.

O **Sub - projeto E** trata da *Reorganização do Atendimento Escolar* (MINAS GERAIS, 1994., p.11, 90-98). Tem o propósito de elevar o padrão físico do atendimento oferecido pelas escolas e abrange dois componentes.

1- *Componente E1: Aumento do Número de Salas de Aula*. Visa eliminar a existência do terceiro turno diurno em escolas da rede estadual de ensino, construindo e equipando 1.402 novas salas de aula. Nesse componente também está incluída a construção e equipamento de 522 salas para funcionamento de bibliotecas escolares em escolas que não possuem tal instalação. No caso de ampliações menores está previsto que as próprias escolas contratem e gerenciem as obras, seguindo planilha aprovada pela Diretoria da Rede Física da Superintendência de Administração da Rede Escolar. No caso das ampliações maiores é prevista a participação do Departamento Estadual de Obras Públicas (DEOP) na licitação e contratação das obras, em convênio com a Secretaria. Em caso de construção de novas escolas é sempre cogitada a parceria com o município, tanto no que diz respeito à doação do terreno, quanto às obras de construção.

2- *Componente E2: Racionalização da Rede Física* Trata-se do estabelecimento de um sistema de informações gerenciais capaz de garantir à Secretaria a atualização constante das informações disponíveis sobre a rede física das escolas, de modo a permitir um planejamento de seus investimentos nesse setor, a médio e longo prazo e um maior entrosamento com os municípios.

O aumento do número de salas de aula onde elas se fazem necessárias para o atendimento aos alunos, garantindo a todos um turno de 4 horas e meia de aulas diárias, constitui medida importante para garantir melhoria do nível de aprendizagem dos alunos.

O **Sub-projeto F** é denominado *Coordenação e Supervisão* (ibid. p.11,108-114). Ele diz respeito à criação de uma coordenação, Unidade Central do Projeto, UCP, para garantir agilidade no fluxo de informações e recursos entre o Banco Mundial como instituição financiadora do Projeto e os órgãos executores. A essa unidade cabe a coordenação de todos os procedimentos internos para planejamento e acompanhamento das atividades. A UCP é vinculada diretamente ao Gabinete do Secretário de Educação e

sua estrutura interna foi estabelecida pela Resolução 7.432/94⁴³, que delega a supervisão dessa unidade ao Secretário-Adjunto. No âmbito regional está prevista a existência de um técnico em cada DRE, responsável pela comunicação com a UCP. Nas escolas um especialista, um Professor-coordenador, ou o Diretor, será responsável pela comunicação a respeito do andamento das ações. A execução de todos os componentes do Projeto na escola também deverá ser supervisionada pelos Colegiados Escolares, aos quais cabe aprovar toda documentação referente aos gastos efetuados, bem como os relatórios elaborados pelas escolas com indicadores de desempenho.

Dada a complexidade do Projeto, a estreita inter-relação entre as suas diferentes atividades e a estreita ligação que deverá existir entre a Secretaria de Estado da Educação, como órgão executor direto, e os demais setores governamentais, de cujo suporte financeiro e político-institucional dependerá, em boa medida, o andamento da execução do Projeto, foi proposta a instalação de um *Comitê de Assessoramento* que deve servir como órgão consultivo externo para efeitos de acompanhamento da execução do Projeto pela Secretaria de Estado da Educação. Esse Comitê não terá poderes deliberativos, mas espera-se que, com base no seu prestígio, venha a funcionar como contrapeso para eventuais desvios na orientação do Projeto, zelando pela sua continuidade e pelos objetivos acordados entre o Governo e o Banco Mundial. Esse Comitê criado pelo Decreto n. 35.423/94⁴⁴, se organiza em duas Câmaras: uma composta pelos representantes dos órgãos governamentais envolvidos na execução do Projeto e outros órgãos públicos que atuam na área da educação e outra composta por representantes dos segmentos sociais interessados direta ou indiretamente no mesmo.⁴⁵ A esse Comitê caberá examinar anualmente os

⁴³- A UCP- Unidade de Coordenação do Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais - ProQualidade foi criada e estruturada pela Resolução 7.432/94 (MINAS GERAIS, 1994, p.121).

⁴⁴- O Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais - ProQualidade foi instituído pelo Decreto 35.423/94 que também dispôs sobre sua implantação (MINAS GERAIS, 1994, p. 117-119).

⁴⁵- É a seguinte a composição do Comitê de Assessoramento prevista pelo artigo 4º do decreto 35.423/94: O Secretário - Adjunto de Estado da Educação, como presidente; o Secretário - Adjunto de Estado do Planejamento e Coordenação Geral; o Secretário-Adjunto de Estado da Fazenda; os Secretários - Coordenadores da Secretaria de Estado da Educação; o Coordenador e o Coordenador - Adjunto do Projeto; um representante do Gabinete do Secretário de Estado Extraordinário para Assuntos Internacionais; um representante do Conselho Estadual de Educação, designado por seu presidente; um representante do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, indicado por seu presidente; o presidente da União de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME; o presidente e o vice - presidente da Federação da Associação de Pais; o presidente do Colegiado de Diretores das Escolas Estaduais de Minas Gerais; um representante do Grupo Executivo do Pacto de Minas pela Educação; um representante dos professores da rede de ensino fundamental da rede pública de Minas Gerais, indicado pela entidade de representação da

relatórios a serem encaminhados ao Banco Mundial, referentes ao desenvolvimento do projeto, emitindo, se julgar necessário, opiniões e recomendações a respeito, cabendo-lhe também opinar sobre o relatório de avaliação intermediária de implantação do Projeto.

A existência de uma *Unidade de Coordenação do Projeto* e de um *Comitê de Assessoramento*, exigências do Banco Mundial como condição de financiamento do projeto, revelam, por um lado, a preocupação dessa instituição em assegurar os meios de garantir o controle constante sobre o desenvolvimento das ações do Projeto e, por outro lado, um certo zelo em assegurar um compromisso com o desenvolvimento integral das ações do Projeto no período de vigência do mesmo, preservando os riscos de mudanças de orientações políticas, que por ventura possam ocorrer.

2.3 - O acordo com o Banco Mundial

O custo total do Projeto, equivalente a US\$302 milhões, será financiado pelo Governo do Estado de Minas Gerais (US\$152 milhões) e pelo Banco Mundial (US\$ 150 milhões), devendo o apoio do Banco se concentrar nos investimentos relativos às atividades educativas propriamente ditas⁴⁶. Esses recursos representam uma aplicação anual de 7,15% dos gastos efetuados pela Secretaria com a educação básica no ano de 1992 no Estado⁴⁷ e a 1,84% dos gastos dessa Secretaria com o ensino fundamental no ano de 1997⁴⁸.

categoria; um representante do UNICEF, indicado por seu dirigente no país; um representante do segmento de pais dos Colegiados de Escolas Estaduais, indicado pelo Secretário de Estado da Educação; um profissional de reconhecido saber na área da educação, indicado pelo Secretário de Estado da Educação. (MINAS GERAIS, 1994c, p.107-108).

⁴⁶- A previsão dos custos por Sub-projeto é a seguinte: Sub-projeto A, US\$18,7 milhões; Sub-projeto B, US\$42,4 milhões; Sub-projeto C, US\$51,9 milhões; Sub-projeto D, US\$105,1 milhões; Sub-projeto E, US\$44,1 milhões e Sub-projeto F, US\$4,0 milhões, ao que se somam mais despesas denominadas "contingências físicas", US\$14,1 milhões e "contingências de preço", US\$21,7 milhões. (BANCO MUNDIAL, 1994:39).

⁴⁷- Conforme documento da CEDINE-MG, em 1992 a Secretaria gastou com a educação básica no Estado US\$ 703 milhões (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 61).

⁴⁸- De acordo com informações contidas no Balanço Geral do Estado de Minas Gerais feito pelo Tribunal de Contas do Estado, foram aplicados no ensino fundamental no ano de 1997 R\$1.459.265.264,32 (MINAS GERAIS, 1998, p15) o que corresponde a US\$1.353.678.352,00. Para o cálculo foi utilizada a taxa média de 1,0780 correspondente ao ano de 1997 (Conjuntura Estatística, 1998, p. IV).

A implantação de algumas ações previstas no Projeto se deram já no ano de 1992⁴⁹, embora a instituição oficial do ProQualidade tenha ocorrido em 1994, com o Decreto n. 35.423/94, já citado. O acordo com o Banco Mundial foi efetivado também em 1994. O prazo previsto para o desembolso é de 6 anos, com seu fechamento estabelecido para 31 de dezembro de 1999. Este empréstimo deverá ser pago em quinze anos, com um período de cinco anos de carência. (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 15).

Durante as negociações com o Banco, foi assegurada a sistemática de controle e acompanhamento do desenvolvimento do projeto por aquela agência. De acordo com essa sistemática ficam sujeitas à supervisão rigorosa do Banco todas as ações da Secretaria referentes ao desenvolvimento do projeto, tais como contratações de serviços, licitações, alterações e ajustamentos necessários ao projeto inicial. Relatórios anuais de acompanhamento, planos operativos e relatórios de auditoria são os principais instrumentos a serem preparados pela UCP e remetidos ao Banco em épocas e prazos definidos. Além disso, está prevista para ocorrer no 36º mês após a efetivação do projeto, princípio de 1997, uma avaliação formativa do mesmo com revisão intermediária, feita de forma conjunta pela Secretaria e pelo Banco. Essa avaliação deverá enfatizar especialmente o progresso na consecução das metas e os resultados obtidos até o momento (ibid., p. 43-46).

Prevê-se que o monitoramento do Projeto seja feito através do número de alunos que chegam anualmente à 5ª série com não mais que uma repetência. Esse será o indicador primário de desempenho. Ele é tomado como evidência do aumento da aprendizagem dos alunos através das primeiras séries escolares. A meta é aumentar em aproximadamente 50% a proporção dos alunos que chegam a 5ª série com não mais que uma reprovação. Derivam dessa meta os seguintes indicadores secundários: a) a aprendizagem dos alunos aumentará consistente e gradativamente durante o projeto; b) a promoção de alunos da 1ª para a 2ª série será de 95% por ocasião da revisão intermediária⁵⁰; c) os índices de repetência nas primeiras séries diminuirão cerca de 5% a 10% em cada série (ibid., p. 46).

⁴⁹ - O Programa de Avaliação discente teve início em 1992, instituído pela Resolução n. 6.908/92, (MINAS GERAIS, 1992c).

⁵⁰ - Considerando-se que no CBA não existe reprovação da primeira para a segunda série, era de se esperar uma previsão de promoção de 100% nessa etapa.

A influência exercida pelo Banco Mundial nos rumos do desenvolvimento dos países no mundo decorre, não apenas do volume de seus empréstimos, mas do caráter estratégico que ele desempenha na reestruturação neoliberal desses países através das políticas de ajuste estrutural (SOARES, 1996, p. 15). No setor educacional, o Banco tem desempenhado um importante papel no financiamento e no assessoramento de governos dos países em desenvolvimento, impondo políticas homogêneas para a educação. No Brasil a estratégia do Banco tem sido dar apoio a propostas que se voltam para o crescimento econômico e o desenvolvimento social num contexto de estabilidade (TOMMASI, 1996, p.197). A ênfase do Banco no combate à pobreza e a priorização da educação básica devem ser vistas em seu caráter instrumental, na medida em que os programas sociais visam garantir o suporte político e a funcionalidade econômica necessários ao novo padrão de crescimento baseado no liberalismo econômico (SOARES, 1996, p. 28 - 30). A estratégia do Banco Mundial no Brasil tem sido apoiar investimentos que encorajam o crescimento econômico.

O programa de empréstimo enfatiza fortemente os setores sociais do Brasil, tendo em vista os investimentos significativamente insuficientes feitos pelo país, até o momento, no desenvolvimento de recursos humanos. No setor educacional, a maior prioridade do Banco é a educação básica, refletindo tanto a necessidade de melhorar as baixas taxas de conclusão do ensino elementar no Brasil, quanto o reconhecimento de que a educação primária tem retorno social mais alto e o maior potencial para aumentar a equidade das oportunidades econômicas. O acordo com o Banco Mundial, para financiamento do ProQualidade, tornou-se possível com base na estratégia de assistência do Banco Mundial ao Brasil, que, conforme esclarece documento do próprio Banco, procura apoiar as políticas e os investimentos que promovem o crescimento econômico e desenvolvimento social num contexto de estabilidade macro-econômica (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 15).

O apoio do Banco ao Projeto tem ainda como justificativa o fato de que este atende às orientações recentes dessa agência internacional, segundo as quais os empréstimos para investimento devem ser adequadamente equilibrados com mudanças de política, investimentos em equipamentos e *software*, desenvolvimento institucional e assistência técnica. Na perspectiva do Banco

mais importante ainda, que Minas Gerais já demonstrou seu desejo e capacidade de instaurar melhorias setoriais significativas, assim como de iniciar mudanças controvertidas, porém necessárias nas políticas e práticas educacionais, algumas das quais constituem inovações que poderiam ser utilizadas em outros locais. A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais já demonstrou também a sua capacidade institucional de assumir a tarefa de implementar um projeto que combina atividades tradicionais e inovadoras (ibid., 35).

Percebe-se na atuação do Banco duas tendências. A primeira busca integrar os objetivos dos projetos educacionais à sua política de desenvolvimento para a comunidade internacional. A segunda atribui à educação um caráter compensatório, como meio de alívio da pobreza do Terceiro Mundo (FONSECA, M., 1996, p. 231- 232). Com isso, o Banco confere um enfoque economicista à educação, fazendo com que uma série de questões próprias do âmbito da cultura e da política sejam por ele formuladas e respondidas com base em teorias e metodologias próprias da economia de mercado (CORAGGIO, 1996, p. 102). A lógica economicista comanda suas análises, nas quais a relação custo-benefício e a taxa de retorno são categorias centrais para a definição das tarefas educativas, as prioridades de investimentos, os índices de rendimento e a própria noção de qualidade do ensino (TORRES, R. M. 1996, p. 138).

Os elementos que compõem o atual pacote de reformas patrocinadas pelo Banco Mundial para os países em desenvolvimento estão presentes no ProQualidade. São eles: a prioridade sobre a educação básica, o esforço concentrado na melhoria da qualidade e da eficiência da escola, a autonomia das instituições de ensino, a ênfase na participação dos pais e da comunidade nos assuntos educacionais. Nesse projeto assim como em toda a proposta do Banco o elemento pedagógico constitui o grande vazio. O Banco reduz o processo de ensino a insumo e a aprendizagem a produto. No “caso do processo de ensino aprendizagem a escola é vista como empresa que monta e organiza insumos educacionais e produz recursos humanos com certo nível de aprendizado. Pretende-se que o faça como qualquer empresa submetida à concorrência com menor custo possível” (CORAGGIO, 1996, p. 107).

O conceito de currículo contido nas propostas do Banco não abarca as definições de objetivos, estratégias, métodos e materiais de ensino, nem os critérios e métodos de avaliação como se espera de modernas conceituações, revelando, ao contrário

uma concepção estreita em que o currículo é reduzido a conteúdos a serem transmitidos, matérias a serem ensinadas, numa visão tradicional e bancária da educação (TORRES, R. M. 1996, p. 142).

Além do pedagógico também está ausente das propostas do Banco, assim como do ProQualidade, a figura do professor, a quem não se reconhece como ator fundamental no processo de ensino e, por isso mesmo, não é chamado, em nenhum momento a opinar sobre as inovações pretendidas no ensino. O professor é, em lugar disso, tomado como o grande obstáculo às mudanças pretendidas, não sendo alvo de propostas de investimentos, nem de aumento de salários. “A virtual ausência do professor na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar esse discurso formulado por economistas para ser implantado por educadores” (CORAGGIO, 1996, p. 139). Na proposta mineira a qualificação do professor foi reduzida a treinamento para aplicação de um programa de ensino para elaboração do qual não lhe foi dado espaço de participação, assim como ele também não foi chamado a participar da definição dos objetivos e metas da proposta que a ele cabe executar.

Pode-se dizer que a influência exercida pelo Banco Mundial na elaboração e desenvolvimento da proposta educacional mineira, representada pelo ProQualidade, não deixa dúvidas e permite chegar-se à constatação de que pela concessão de um financiamento que representa anualmente 3,55% dos recursos aplicados em 1992 pela Secretaria na educação básica, o Banco passou a ter papel decisivo na definição da política educacional mineira. Isso exemplifica a constatação de M. Fonseca (1997, p. 60) quando afirma que os empréstimos concedidos pelo Banco em 20 anos revelam um aporte fraco de recursos diante da magnitude dos gastos do setor. Constata ainda a autora que, se a participação do Banco não contribuiu para mudanças no quadro de problemas estruturais, ela lhe permitiu participar da agenda educacional do país em consonância com as condições impostas no processo de financiamento.

A história dos financiamentos concedidos pelo Banco Mundial ao Brasil e outros países não revela a obtenção de resultados com a eficiência e a eficácia pretendidos. Além disso, o dinheiro desses empréstimos é um dinheiro caro para os países. Embora os créditos sejam concedidos sob denominação de “cooperação” e “assistência técnica,” são, na verdade, empréstimos do tipo convencional, acrescidos de pesados encargos financeiros e

minuciosas exigências formais e burocráticas que incidem sobre o setor educacional e o país.

Entretanto, se é verdade que o Banco vem impondo aos países em desenvolvimento uma política de educação coerente com seus interesses, não se pode esquecer, como mostra Coraggio (1996, p. 76) que atores locais também têm responsabilidade nessa situação, uma vez que aceitam as condições apresentadas e, principalmente não possuem alternativas aos modelos propostos pela instituição. Também nessa questão nós educadores, na medida em que contribuimos para a ausência de iniciativas e de modelos alternativos e adotamos uma forma de comportamento defensivo, nos limitando à crítica vazia, temos nossa parcela de responsabilidade. É preciso avançar além da denúncia e da crítica ideológica.

2.4- A continuidade do Projeto

O Governador Eduardo Azeredo, empossado em janeiro de 1994, ao estabelecer as bases para o *Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado* definiu cinco programas estruturantes em torno dos quais pretende centralizar os esforços de ação do seu governo.

Os programas estruturantes são entendidos como um conjunto de atividades ou ações capazes de exercer efeitos propulsores e dinamizadores da economia, das relações sociais e da modernização da base produtiva e das relações político -sociais do Estado, com profundas alterações no quadro vigente (...) um projeto estruturante deve ser capaz de exercer efeitos econômicos para frente e para trás, alterar a estrutura produtiva, induzir novos investimentos, gerar economias externas e de complementaridade, mudar os valores econômicos, sociais e políticos. Seus efeitos têm a amplitude macroeconômica, social e política, mesmo que tenha como ponto de partida níveis setoriais ou regionais (MINAS GERAIS, 1995, p. 7).

O Projeto ProQualidade foi assumido pelo novo governo que se comprometeu em dar continuidade⁵¹ às ações iniciadas em convênio com o Banco Mundial, dentro do

⁵¹- Essa continuidade foi garantida por dois fatores de ordem política: 1º porque Walfrido S. dos Mares Guia Neto, responsável pela concepção e implantação do Projeto, é Vice-Governador, eleito na chapa de Eduardo Azeredo, ocupando a Secretaria do Planejamento e Coordenação Geral do atual governo; 2º porque a Secretaria de Educação foi entregue, no início do governo, a Ana Luiza Machado Pinheiro, Secretária-Adjunta na gestão anterior, sendo secretário atualmente o próprio Walfrido, que tem como Secretário-Adjunto em exercício seu irmão João Batista Mares Guia.

programa intitulado Educação Básica de Qualidade para Todos, como um dos seis programas estruturantes do governo.⁵² A educação é vista como estruturante na medida em que se considera que o investimento no ser humano, desenvolvendo suas potencialidades e aptidões é o único caminho para as mudanças que um país necessita. Assim, ela é vista como sendo capaz de contribuir para reverter o quadro de pobreza hoje vigente e levar o Estado de Minas Gerais para um lugar de destaque no cenário nacional. A priorização da educação no conjunto das políticas governamentais é vista ainda como condição para atrair investimentos e fortalecer as empresas, proporcionando a modificação do quadro econômico e melhorando a qualidade de vida de todos os cidadãos. (MINAS GERAIS, 1994, p. 8-10).

3- Considerações complementares

As políticas educacionais propostas nos quatro períodos de governo focalizados possuem características distintas. Primeiro enfatizou-se a democratização e a participação no funcionamento da escola, depois a racionalidade de sua organização administrativa com vistas à redução de gastos com o setor educacional. Os dois últimos períodos exibem, com o ProQualidade, uma política expressa em ações mais objetivamente articuladas em torno da escola e da melhoria das condições do ensino por ela oferecido. Essas ações atingem, sem dúvida, fundamentais aspectos para o desenvolvimento da educação. Não se pode, entretanto, predicar esta proposta como inovadora. Ela contempla os objetivos estabelecidos na Declaração Mundial, assinada pelo Brasil e demais países participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990 em Jomtien, Tailândia⁵³. Responde, além disso, às orientações formuladas por agências

⁵²- Os outros programas estruturantes estabelecidos são: Reforma e Modernização do Estado; Implantação de Eixos Estratégicos de Transporte; Ciência e Tecnologia - missões tecnológicas; Saúde Pública; Projetos de Aproveitamento de Recursos Hídricos para Irrigação nas Bacias dos Rios São Francisco, Jequitinhonha e Pardo (MINAS GERAIS, 1995, p. 8).

⁵³- Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)

internacionais como UNESCO, CEPAL, OREALC para a década de 90 na América Latina⁵⁴, e enquadra-se nas exigências do Banco Mundial como agência financiadora.

A intenção de substituir a “**cultura da repetência**” por uma **cultura da escola eficiente e produtiva** constitui a principal mudança pretendida pelo projeto. Dentre as várias ações contidas nos diferentes sub-projetos e seus componentes, destacam-se como aspectos que representam propostas de mudança na organização interna das escolas:

- a) o gerenciamento dos recursos financeiros repassados pelo Estado com a participação ativa do colegiado da escola;
- b) o processo de escolha dos diretores aliando avaliação da competência e escolha pelo voto direto do pessoal da escola e de sua comunidade;
- c) o fortalecimento da direção da unidade escolar;
- d) a preocupação com a qualidade do ensino traduzida em índices de produtividade escolar e controlada externamente por avaliações padronizadas;
- e) o incentivo à construção da identidade de cada escola a partir da elaboração do seu plano de desenvolvimento que a habilite a competir por mais recursos.

Cada um desses itens encerra inestimáveis possibilidades de avanço. Qualidade do ensino, autonomia da escola, qualificação dos professores, melhoria das condições de funcionamento das escolas com a garantia de recursos didáticos indispensáveis à realização do ensino e a integração com a comunidade, são aspectos defendidos há anos pelos profissionais da educação e pelos setores políticos mais radicais que se preocupam com a universalização da educação de qualidade para todos no Brasil e podem representar espaços para uma ação determinada em favor da universalização de um ensino de qualidade. Entretanto, como procurei mostrar, no ProQualidade esses aspectos foram incorporados e “resignificados” dentro de uma lógica nova, que não encoraja a crença em favor da inclusão de todos numa escola de qualidade.

As propostas do Projeto, embora contemplem os elementos fundamentais para uma transformação radical da escola, se inscrevem numa ótica que, despolitizando a educação lhe confere um significado técnico e mercantil, subordinando os seus resultados

⁵⁴- Orientações expressas em documentos como “El financiamiento de la educación en período de austeridad presupuestaria” (1990) e “Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo” (1993) a linha de ação da UNESCO/OREALC para a educação na América Latina.

às exigências da nova ordem capitalista. Apesar de proclamar a autonomia da escola, o Projeto pode ser visto como mais uma proposta autoritária, imposta aos estabelecimentos de ensino e aos professores, sem consulta prévia e sem participação na definição de suas linhas de ação. Como projeto autoritário, o seu ponto mais vulnerável reside na expectativa de que o desenvolvimento de suas ações no âmbito das escolas vá contar com a aprovação e o envolvimento efetivo dos profissionais do ensino. Não se percebe, na formulação da proposta a preocupação com a capacidade, os valores, as concepções sagradas dos atores que constituem a escola e que alicerçam a construção compartilhada dos padrões que, consciente ou inconscientemente, regem a prática da vida nessa instituição, constituindo a identidade de cada uma e definindo sua cultura organizacional. Nesse contexto torna-se particularmente interessante procurar conhecer as feições que vêm sendo assumidas pela organização interna das escolas estaduais no embate entre imposições oriundas da implantação do ProQualidade, as concepções e resistências próprias dos agentes do ensino e as exigências e expectativas de uma comunidade que busca ocupar o espaço que lhe foi aberto para participação.

CAPÍTULO II

A ESCOLA NO CONTEXTO DAS ORGANIZAÇÕES

Eu quase que nada sei mas desconfio de muita coisa.

João Guimarães Rosa.

Considerando-se que a burocracia constitui uma forma de pensar a organização com vistas ao atingimento dos fins estabelecidos, que orientam a ordenação e a escolha dos melhores recursos para isso, entende-se que na sociedade moderna a burocratização crescente da produção de bens e serviços, tanto na esfera pública, como na particular, é uma decorrência imediata do processo de desenvolvimento capitalista, uma vez que seu fim precípua é garantir a reprodução continuada do capital. Nesse sentido, era de se esperar que à burocratização do sistema escolar brasileiro viesse corresponder o seu desenvolvimento na direção da extensão da escolarização às populações trabalhadoras, garantido-lhes a competente formação profissional exigida pelo desenvolvimento científico e tecnológico que caracteriza este século. No entanto, as constantes críticas ao setor educacional brasileiro mostram que ele se manteve inacessível à maioria da população até a década de 60 e que o crescimento da taxa de escolarização verificado a partir daí teve como base um ensino de baixa qualidade, caracterizado pelos elevados índices de evasão e retenção na escola, que muito pouco contribuiu para o desenvolvimento econômico e social do país. Se isso constitui uma verdade, pode-se questionar qual o sentido da burocratização que se processou no sistema de ensino e no funcionamento da escola brasileira ao longo desses anos. Analisar essa questão é o objetivo desse capítulo. Para isso pretendo, inicialmente, focalizar a natureza das organizações burocráticas e do movimento de burocratização na sociedade capitalista, na busca da compreensão das repercussões desse processo na escola. Passo em seguida a analisar o movimento ocorrido na área do ensino no Brasil, e particularmente em Minas Gerais, tomando por base os preceitos constitucionais e as reformas de ensino empreendidas a partir da década de 20 e suas determinações no que se refere à organização da unidade escolar. Busco com isso tornar

mais clara a compreensão da configuração que hoje vem sendo dada à organização da unidade escolar em sua relação com o processo mais amplo de desenvolvimento da sociedade.

1- Organizações burocráticas: uma visão mecanicista da realidade

A sociedade contemporânea, que se torna cada vez mais complexa em decorrência da divisão do trabalho e do desenvolvimento dos meios de produção, comporta uma considerável diversificação das atividades produtivas. Caracteriza-se por ser uma sociedade de organizações. Grandes ou pequenas, simples ou sofisticadas, pobres ou ricas, as organizações, atualmente espalhadas pelos mais diferentes pontos do planeta, se encarregam da realização da maioria das atividades humanas produtivas, substituindo cada vez mais as iniciativas espontâneas e informais. As fábricas, os supermercados, os hospitais, as escolas, o exército, a polícia, as companhias de turismo e de lazer e o próprio Estado são exemplos de organizações modernas. Uma organização é um sistema social racional em que a divisão do trabalho é realizada segundo critérios racionais e cujo funcionamento é regido por procedimentos administrativos que visam assegurar a obtenção dos fins estabelecidos. “As organizações são, portanto, uma forma de associação humana destinada a viabilizar a consecução de objetivos predeterminados” (WOOD JR., 1995b, p. 95).

Atualmente pode-se dizer que das organizações e de sua boa administração depende o desenvolvimento econômico, político e social das nações. Embora visando os mais diversos fins, essas organizações apresentam um traço comum marcante, representado pela sua administração racional. São organizações burocráticas. Entre elas a empresa moderna é o paradigma da burocratização com sua configuração voltada para a busca de produtividade, de lucro. “A sociedade moderna é uma sociedade de organizações burocráticas submetida a uma grande organização burocrática que é o Estado”(MOTTA, 1991, p.8).

O predomínio da organização burocrática na sociedade de nossos dias tem feito com que ela seja considerada como forma natural de organização, ou seja, é vista

como a única forma possível de se organizar um empreendimento. Com isso deixa-se de compreendê-la como produto de determinações históricas que refletem um determinado estágio de desenvolvimento da economia e da técnica (MOTTA, 1990, p.13) e de se buscar possíveis alternativas mais aperfeiçoadas.

Ao tratar da gestão econômica, Max Weber (1994, p.52) distingue dois tipos de racionalidade: a racionalidade formal e a racionalidade material. O autor denomina racionalidade formal “(...) ao grau de cálculo tecnicamente possível” aplicado a uma gestão. Para ele a racionalidade material é o “(...) grau em que o abastecimento de bens de determinado grupo de pessoas (como quer que se definam), mediante uma ação social economicamente orientada, ocorra conforme determinados postulados valorativos (qualquer que seja sua natureza) que constituem o ponto de referência pelo qual este abastecimento é, foi ou poderia ser julgado”.

Assim, uma organização é formalmente racional na medida em que pode ser expressa em dados numéricos e calculáveis. Contrariamente, a racionalidade material não se satisfaz com o cálculo numérico com vistas a um fim e com a utilização de meios tecnicamente mais adequados. Estabelece exigências de natureza valorativa, tomando-as como padrão dos resultados da gestão econômica.

As organizações capitalistas, cuja base se assenta na exploração do trabalho e na busca da mais-valia, condições básicas da reprodução do capital, colocam na racionalidade formal as bases de sua própria existência, desprezando os valores que são inerentes a qualquer produção humana.

Denomina-se burocracia uma forma de organização que transmite um modo de pensar regido pela busca racional do atingimento dos fins estabelecidos e pela escolha precisa dos melhores meios para isso, deixando de lado todos os valores humanos que não sejam absolutamente práticos. Também se denomina burocracia o grupo ou classe social - os burocratas - que se separa do resto da sociedade e se impõe a ela, dominando-a através das organizações. A burocracia contemporânea difere daquela que a história registra nas sociedades antigas, a burocracia patrimonial, baseada na propriedade,¹ que se constituía de uma classe administrativa que explorava através do tributo as coletividades administradas.

¹ - São exemplos de burocracia patrimonial que floresceram em civilizações antigas os funcionários letrados chineses, os escribas egípcios e o clero russo (MOTTA, 1991, p.13).

Nas sociedades ocidentais do nosso tempo a burocracia é um instrumento auxiliar do capital. Tanto o tipo patrimonial como o contemporâneo baseiam-se na separação entre os que executam as atividades produtivas e os que as concebem e coordenam. Dessa forma a burocracia confere grande parcela de poder àqueles que controlam, dirigem e coordenam as atividades, representando, por outro lado, uma negação da liberdade para os hierarquicamente subordinados, ou seja, os encarregados das funções de execução.

São fundamentos da organização burocrática moderna a existência de regras gerais, impessoais e abrangentes, a conduta rotineira, a repulsa à inovação, a divisão metódica do trabalho, a organização hierárquica dos cargos e a definição precisa dos papéis, com os direitos e deveres a eles correspondentes. Nesse sentido, a organização burocrática pode ser entendida como um sistema social administrado conforme critérios racionais e hierárquicos, cujo processo decisório se estabelece de cima para baixo. Representa a materialização da “racionalidade formal” weberiana. É importante que se tenha presente, entretanto, que, embora predomine no mundo capitalista esse tipo de racionalidade, é perfeitamente admissível a existência de uma racionalidade organizacional firmada com base em valores humanos, conforme aponta Max Weber (1994, p.52).

Tanto como grupo social, como na forma de organização social, a burocracia representa sempre um sistema de dominação ou de poder autoritário e hierárquico que monopoliza a posse da racionalidade e do conhecimento administrativo (MOTTA, PEREIRA, 1986,p.9). A administração e a organização burocrática, ocupando o centro dos fenômenos econômicos e sociais de nosso tempo, desenvolvem-se de forma paralela e interligada.

O desenvolvimento do capitalismo moderno se vincula à burocratização das empresas capitalistas, na medida em que cria as condições para a dominação e a exploração do capital e a sua reprodução continuada. A teoria marxista mostra que as condições materiais da existência humana estabelecem as bases para as relações jurídicas e as formas do Estado. Ou seja, na produção social de sua existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, conforme o grau de desenvolvimento das forças produtivas. As relações sociais de produção em sua totalidade constituem a estrutura econômica da sociedade, base sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política a que correspondem formas sociais de consciência. “O

modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 1989, p.233).

A burocracia é poder, controle e alienação (MOTTA, 1991, p. 7). Ela é poder na medida em que cria a possibilidade legal de uma pessoa ou um grupo impor seu arbítrio sobre o comportamento de outros. Como poder é dominação e como tal inseparável da opressão.

O poder que fundamenta a relação autoritária entre capital e trabalho e a subordinação deste àquele, constitui a base da administração burocrática (ARROYO, 1979, p. 40). A burocracia é o principal elemento de um sistema antagônico como o é o capitalismo no qual uns possuem a propriedade dos meios de produção, enquanto outros, que nada possuem, vendem aos primeiros sua força de trabalho (MOTTA, 1991, p.11).

As organizações exercem de formas e intensidades variadas essa relação de poder. Isso ocorre porque em sua formação específica a organização representa a própria fonte do poder, pode punir e recompensar, detém o monopólio do saber, consegue que seus participantes se identifiquem com ela a ponto de se tornar objeto de amor ou de ódio incondicional, estrutura-se de acordo com as regras do jogo capitalista e detém riquezas (ibid., p. 7-32).

A organização burocrática é o tipo de sistema social dominante nas sociedades modernas; é uma estratégia de administração e de dominação; é fruto e berço da burocracia, com a qual pode ser identificada. A burocracia pode constituir-se em um grupo ou uma classe social, mas é também uma forma de poder que se estrutura através das organizações burocráticas (MOTTA, PEREIRA, 1986, p.9).

Os autores entendem a burocracia como uma forma de poder legitimado, isto é, como uma forma específica de estrutura de dominação representada pelo Estado e pela empresa capitalista. A dominação e o poder materializados na forma burocrática de organização se fazem presentes na esfera da produção, da política e da ideologia. Na burocracia o poder legitimado faz da dominação um fenômeno que leva os dominados a se comportarem como se a vontade manifesta do dominante fosse adotada por eles. (ibid., p. 254).

Max Weber (1991, p.128 - 140) tratou a burocracia como um tipo de poder ou dominação. Ele distinguiu três tipos de dominação: a tradicional, a carismática e a legal. Para o autor a dominação tradicional baseia-se na crença das ordenações e dos poderes

senhoriais, seu tipo puro é a dominação patriarcal e o conteúdo das ordens está fixado pela tradição. A dominação carismática tem por base a devoção afetiva à pessoa do senhor, a seus dotes sobrenaturais e às faculdades mágicas, às revelações ou heroísmos, ao poder intelectual ou de oratória. Seu tipo mais puro é representado pela dominação do profeta, do herói, do guerreiro, ou do demagogo. A dominação legal supõe a existência de um estatuto. Sua idéia básica é a de que qualquer direito pode ser criado ou modificado mediante um estatuto sancionado corretamente. Seu tipo mais puro é a dominação burocrática a que correspondem as organizações burocráticas. Sempre que as competências estejam fundadas sobre regras estatuídas e que o direito de domínio seja congruente com o tipo de administração, a forma legal de dominação se faz presente.

Na dominação legal do tipo burocrático a obediência se dá não à pessoa, mas à regra que estabelece quem e em que medida se deve obedecer. Quem ordena é o superior que possui direito de mando dentro de suas competências, legitimadas pela regra estatuída. A delimitação e a especialização da competência se baseiam na utilidade objetiva e nas exigências estipuladas para a atividade profissional do funcionário. As condições de serviço são estabelecidas num contrato de trabalho. O pagamento, que é fixo, é graduado de acordo com o cargo ocupado, sendo assegurado direito de ascensão conforme as regras estabelecidas. A forma de administração é do tipo profissional, ou seja, formal, de acordo com as regras estabelecidas, não devendo ser influenciada pelas questões e interesses pessoais, sentimentos e caprichos. A hierarquia estabelece os parâmetros para a obediência, colocando os inferiores como subordinados aos superiores. A base do funcionamento técnico é a disciplina no serviço (WEBER, M., 1978, p. 128 - 129).²

O controle representa na organização burocrática a estratégia de produção. A divisão do trabalho, própria do modelo fayolista/taylorista/fordista de organização³ retira do operário o

²- No que diz respeito à compreensão de como se origina e se exerce o poder nas organizações burocráticas, Motta (1990, p.73) chama atenção para a contribuição dada por Foucault, que realiza uma análise diversa da weberiana. Para Foucault (1995), numa sociedade como a nossa, existem múltiplas relações de poder que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social. O poder não deriva exclusivamente do Estado, não vem de cima, mas seus mecanismos penetram toda a trama da sociedade e pode ser identificado nos níveis mais elementares e quotidianos da estrutura social. O poder não é algo unitário e global, mas forma disposições heterogêneas, que se acham em constante transformação. O poder se corporifica em técnicas de dominação.

³- Os modelos fayolista/ taylorista/fordista propõem uma organização de trabalho industrial com ênfase na estrutura e ordenação hierárquica, na decomposição do trabalho, na medição de tempos e movimentos e na produção em série e consumo em massa (ELIAS, 1997, p.3).

domínio sobre sua própria produção, transferindo-o ao capitalista. A hierarquia na fábrica tem como finalidade garantir o controle e a vigilância. Através deles o empresário impõem a disciplina e garante a submissão, assegurando o aumento da produção e a diminuição dos custos. Esses mecanismos exercidos em grande escala acabam por concentrar o poder nas mãos de uma minoria que domina organizações cada vez maiores, traduzindo-se em formas de controle que, preenchendo funções estratégicas para o sistema social, levam a um alto grau de submissão e conformismo. É de sua capacidade de controle social que deriva a eficiência da burocracia (MOTTA, 1991, p. 41 - 77). No seu exercício, a função de direção ou de administração ultrapassa a mera coordenação da mão-de-obra, assumindo o sentido de controle do conflito no interior do local de trabalho e adquirindo dimensão política (ARROYO, 1979, p. 40).

Por outro lado, a produção flexível disseminada pelo pós-fordismo não significa, em essência, mais que uma evolução do modelo anterior e sua vantagem competitiva diz respeito a uma maior adaptabilidade às condições (WOOD JR., 1995b, p. 107 - 108)⁴. Esse novo modelo de organização do trabalho não apenas mantém, como também sofisticada, os mecanismos de controle no interior da organização ao tentar harmonizar maior autonomia dos trabalhadores com desenvolvimento de estratégias de controle mais sutis que tentam difundir a percepção de dependência do trabalho ao capital (HELOANI, 1996, p. 93 - 94).

A alienação decorre das próprias características da burocracia. Ela é alienante por ser instrumento de separação entre pensamento e execução, entre direção e produção, o que permite a institucionalização da relação de submissão, mascarada na idéia de autoridade necessária. No modelo clássico de administração, a divisão técnica do trabalho é vista como sendo indispensável ao bom funcionamento da organização burocrática e engendra outras separações: separa o homem dos instrumentos de produção, o agente do produto de seu trabalho, os membros da organização conforme a tarefa de cada um, constituindo departamentos bem delimitados, separa o trabalhador da definição de sua tarefa, cabendo-lhe apenas a execução da mesma, realiza a separação da atividade no tempo, regulando a conduta. O mundo do trabalho assim estruturado não possibilita ao trabalhador uma

⁴ - O autor refere-se especificamente ao toyotismo, sistema "especialmente bem-sucedido em captar as necessidades do mercado consumidor e se adaptar às mudanças tecnológicas" (WOOD JR, 1995b, p.104 - 108).

processo criativo, mas o submete e o torna estranho a seus próprios desejos e necessidades. “O trabalhador é duplamente mercadoria pois é assimilado ao produto que fabrica, e que vai definir o preço pelo qual ele poderá se vender no mercado, e sua existência é medida, avaliada e qualificada como qualquer mercadoria” (MOTTA, 1991, p. 75).

Os novos padrões de produção, decorrentes do fim da sociedade de consumo de massa e que foram difundidos na década de 70 mantêm o trabalhador alienado. Esses novos modos de organização, que buscam reunir as tarefas da produção de uma mercadoria desde sua concepção até sua fabricação e qualidade num único local, entregando-a à responsabilidade de um grupo de trabalhadores, caracterizam-se pela flexibilidade, pela busca de cooperação dos profissionais envolvidos (ELIAS, 1997, p. 36) e pelo uso de mecanismos de controle que introduzem uma forma de dominação a partir do inconsciente (HELOANI, 1996, p. 94), através da incorporação da cultura organizacional da empresa pelos trabalhadores. Nesse processo, a busca de maior produtividade e menor desperdício através da cooperação do trabalhador não se reverte em crescimento de seus salários, mas resulta em aumento da produtividade, dos lucros da empresa, dos quais o trabalhador continua alienado.

As perspectivas quanto ao modelo organizacional a prevalecer no futuro indicam estruturas mais simples que tenham como base a utilização da informática em larga escala e grande flexibilidade. Nelas, entretanto, continuam presentes os níveis hierárquicos e a especialização com coordenação e sincronismos temperados (WOOD JR., 1995b, p. 114).

A forma burocrática de organização tem sido de capital importância para o desenvolvimento econômico e político de nossa era. As grandes corporações, à medida que se desenvolvem, tornam-se propriedade de grupos cuja ação se faz em conformidade com os critérios capitalistas da racionalidade, resultando daí uma sociedade de grandes corporações cujo controle cabe a uma oligarquia fechada que se autopromove e se auto-reproduz (TRAGTENBERG, 1989, p. 5). O próprio Estado contemporâneo se estrutura de forma burocrática e mostra sua tendência de continuamente dar origem a novas organizações burocráticas (MOTTA, 1991, p.23). Marx (1983, p. 70) concorda com Hegel quando este considera que a burocracia se baseia na separação entre Estado e a sociedade

civil, entre os interesses particulares e o universal que existe em e por si. Para ele a “burocracia é apenas o *formalismo* (grifo do autor) de um conteúdo situado fora dela”.⁵

Max Weber (1991, p. 130), o grande estudioso da burocracia, aborda com clareza a questão do desenvolvimento do Estado moderno e sua burocratização.

Toda história do desenvolvimento do Estado moderno, particularmente, identifica-se com a da moderna burocracia e da empresa burocrática, da mesma forma que toda a evolução do capitalismo moderno se identifica com a burocratização crescente das empresas econômicas. As formas de dominação burocrática estão em ascensão em todas as partes.

Isso significa que a burocracia não fica restrita à empresa e ao Estado, mas se expande para as demais esferas da vida social, alimentando e sendo alimentada por elas. “As organizações burocráticas são capazes de rotinizar e mecanizar cada aspecto da vida humana, minando a capacidade de uma ação criadora” (WOOD JR., 1995b, p. 96). Desse modo, pode-se dizer que a burocratização criou as condições para o crescente desenvolvimento do capitalismo, ao mesmo tempo em que a evolução da empresa capitalista moderna de tipo burocrático se fez com base na existência de uma organização burocratizada.

A burocratização apresenta-se como um processo globalizante em que a empresa racional implica o Estado racional e o direito racional, estruturados com vistas no cálculo racional inerente às formações capitalistas e ao seu ordenamento socio-político. Estado racional, por sua vez, traduz-se em administração burocrática da justiça e de seus diversos braços, da cultura, da educação, da saúde, e assim por diante, bem como do seu próprio aparelho produtivo. Implica igualmente a burocratização do lazer, da comunicação de massa, dos partidos políticos, dos sindicatos e das entidades de classe em geral (MOTTA, 1990, p.83).

Na visão weberiana a burocracia constitui o tipo mais racional de administração, sendo indispensável para atender às necessidades da administração de massa (WEBER, M., 1974, p.24-27). A base de sua superioridade é constituída pelo conhecimento técnico, que através da moderna tecnologia e do emprego de métodos econômicos na produção de bens, tornou-se totalmente indispensável, tanto em regimes capitalistas como socialistas. O sistema capitalista criou a necessidade de uma administração estável, rigorosa e intensiva,

⁵- A burocracia não é um tema central na obra de Marx. Ele trata do assunto principalmente em escrito da juventude, ao fazer a crítica da Filosofia de Hegel (MOTTA, 1990, p.43).

concorrendo para o desenvolvimento da burocracia sem a qual não poderia existir. Por outro lado, o capitalismo constituiu a base econômica mais racional para a administração e possibilitou seu desenvolvimento, fornecendo-lhe os recursos necessários tanto no campo fiscal, como no da comunicação e do transporte, fomentando de maneira acentuada o contínuo desenvolvimento do sistema burocrático.

O processo administrativo, sendo o exercício do poder através de mecanismos burocráticos busca, sem dúvida, o aumento da produtividade da empresa. Sua função precípua, no entanto, é a reprodução das relações de poder, que são imprescindíveis para a manutenção das relações entre capital e trabalho na empresa de produção. “A insistência em apresentar a racionalidade administrativa como necessidade natural ao bom funcionamento das instituições oculta a dimensão política de todo o processo administrativo” (ARROYO, 1979, p.39).

O poder racional legal é a fonte de legitimidade das burocracias. Esse caráter racional se traduz segundo Motta, Pereira (1986, p. 29 - 50) a partir de três características básicas: o formalismo, a impessoalidade e a administração profissional. O formalismo se expressa no fato de ser sua administração planejada, organizada e executada em conformidade com regras estabelecidas e documentos escritos. Supõe a existência de um sistema de normas escritas que definem com precisão as relações entre a direção e os subordinados e distribuem as atividades a serem executadas com vistas ao atingimento dos fins visados. A impessoalidade se expressa no fato de ser a administração burocrática realizada sem considerar a pessoa e seu carisma ou à tradição. Nela o poder deriva da norma que cria o cargo e define suas atribuições, sendo a obediência igualmente impessoal. Esse caráter de impessoalidade das burocracias tem como uma de suas principais formas de expressão a escolha dos funcionários feita com base na qualificação e nos critérios objetivos, muitas vezes através de concursos. O terceiro traço da racionalidade se identifica com o fato de as organizações serem dirigidas por administradores profissionais, devidamente preparados para o cargo. Embora não possua os meios de produção, o administrador burocrático desenvolve um espírito de fidelidade ao cargo, identificando-se com os objetivos da empresa, que administra para terceiros. Não tendo posse ou propriedade do cargo, o administrador profissional tem seu mandato conferido por um tempo definido. No presente, observa-se que o desenvolvimento das organizações vem

conferindo aos administradores um crescente controle sobre a mesmas, com a tendência a dominá-las completamente. A previsibilidade do comportamento dos membros da organização burocrática resume seus três traços mais marcantes. É essa previsibilidade que assegura a eficiência desse tipo de organização social.

A vantagem principal da burocracia sobre as demais formas de administração, segundo Max Weber (1974, p. 249 - 260), tem por base sua superioridade técnica. Isso lhe confere precisão, velocidade, clareza, conhecimento dos arquivos, continuidade, discricção, unidade, subordinação rigorosa, redução de atritos e de custos de material e de pessoal. Atende às exigências de uma economia capitalista com uma administração precisa e ágil. “As virtudes da burocracia são as virtudes do capitalismo: um mundo de dominação e de falta de sentido” (MOTTA, 1991, p.32).

No que diz respeito ao aspecto político, Max Weber (1974 p.260) considera que a burocracia favorece o nivelamento das diferenças econômicas e sociais em relação aos cargos e funções administrativas. Nesse sentido, a burocracia acompanha a moderna democracia de massa como resultado do seu princípio característico: a regularidade abstrata da execução da autoridade resultante da procura de igualdade perante a lei, da condenação ao privilégio, da rejeição ao tratamento de forma individual dos casos. Entretanto, o caráter essencialmente autoritário da burocracia não pode ser desprezado. Nesse sentido ela conflita com o legado liberal da democracia contemporânea e adota mecanismo de dissimulação de sua própria natureza, justificando-se como serviço à comunidade, enquanto os burocratas se apresentam como representantes da mesma.

Existe uma lógica própria da organização burocrática de modo que, do ponto de vista jurídico-formal, implica numa ética ligada às condições de produção capitalista, que estão presentes, não apenas na empresa, mas em todas as organizações da sociedade, como as do tipo educacional, partidária, sindical e no próprio Estado. Essa ética, que se faz necessária ao desenvolvimento do poder burocrático, se constitui de *virtudes* ou *condutas* que são aprendidas e reproduzidas através de um conjunto de relações sociais determinadas pelo sistema econômico dominante. “A empresa também atua na reprodução da força de trabalho enquanto reproduz de forma ampliada o capital. Essa reprodução da força de trabalho não é apenas de ordem física, mas diz respeito também à sua qualificação e submissão” (MOTTA, PEREIRA, 1986, p. 252). Pode-se dizer então, que as organizações

realizam uma função social importante, produzindo também formas de comportamento e modos de pensar. Junto com a produção de bens, capital e serviços elas asseguram a reprodução física da força do trabalho. Asseverando, através do salário, a sobrevivência do trabalhador, garantem a reprodução das desigualdades sociais, criam e inculcam idéias, imagens e representações simbólicas que escondem as relações sociais reais e tecem um imaginário próprio que torna a submissão um comportamento aceito como natural.

(...) a reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução de sua qualificação mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente, isto é uma reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante por parte dos operários e uma reprodução da capacidade de perfeito domínio da ideologia dominante por parte dos agentes da exploração e repressão, de modo a que eles assegurem também *pela palavra* o predomínio da classe dominante (ALTHUSSER, 1985, p.58- grifo do autor)

A importância da ideologia está no fato de que ela, enquanto consciência social, consolida um modo determinado de produção na sociedade, sendo por isso “necessária para dominar e para ser dominado” (MOTTA, PEREIRA, 1986, p. 252). Por meio da sujeição à ideologia dominante é garantida a reprodução da qualificação da força de trabalho, o que supõe a inculcação dessa ideologia. Todas as organizações burocráticas que compõem o cenário social participam desse processo de inculcação, mas a sociedade dispõe de instituições especializadas que se encarregam dessa tarefa de modo específico, sendo a principal delas a escola.

2- A escola no mundo das organizações capitalistas

No estudo da escola como organização é importante que se procure identificar a posição dessa instituição no contexto da formação social capitalista de nossos dias e as finalidades a ela atribuídas por esse mesmo contexto, uma vez que aí se encontram os fundamentos de sua organização interna. Ao falar de escola neste item, pretendo focalizar de modo especial a escola pública, aquela que se espera comprometida com o processo educativo da maioria da população.

A escola é uma organização complexa. É uma burocracia de pessoal (MOTTA, 1990, p. 57) e como tal se apresenta, frequentemente, com traços que diferem daqueles que a administração científica atribui às empresas burocráticas. Essa complexidade deriva do confronto que se dá entre a escola e as determinações da sociedade capitalista no que diz respeito a três aspectos básicos de sua constituição: a natureza das relações por ela mantidas na estrutura da formação social que a sustenta, seus fins, e a natureza de sua prática e de sua produção.

Nela perpassam, ao mesmo tempo, os elementos da racionalidade “formal” e “material” apontadas por Max Weber (1994, p.52). Destinada a responder às exigências da sociedade capitalista com a preparação da força de trabalho por essa requerida, ela tem sido levada a se organizar nos moldes das empresas produtivas. Atuando na formação e desenvolvimento humano através da transmissão sistemática dos legados culturais da humanidade à sua população alvo, ela atua no campo da ética, da política, dos valores, e os resultados de sua ação assumem um significado que não se ajustam aos ditames do cálculo característico da racionalidade formal. “De facto, o projeto pedagógico tem uma dimensão axiológica, estética e simbólica que assenta na interpretação individual e coletiva dos valores sociais” (GOMES, R. 1993, p.61).

Para Gramsci (1988, p. 10 - 11) o Estado comporta duas esferas no plano superestrutural: a “sociedade civil”, ou conjunto de organismos privados, e a “sociedade política”, que corresponde à função de hegemonia exercida pelo grupo dominante em toda sociedade e àquela que se expressa no governo jurídico. Nesse perspectiva, a escola faz parte da superestrutura, localizada com outras instituições na sociedade civil. No pensamento de Manacorda (1991, p. 4), a escola não é natural e nem mesmo histórica no sentido imediato do termo, como o são as estruturas produtivas da sociedade. Para o autor, os elementos que compõem as estruturas produtivas, como as fábricas, podem ser considerados essenciais à sobrevivência dos homens e resultam, de maneira natural, da história desses homens e de sua imediata produção de vida. Criaram-se por si mesmas, não sendo por ninguém condicionadas arbitrariamente. A escola, ao contrário, é parte da superestrutura. Sua origem brota da estrutura de base, sendo por ela condicionada. Nesse sentido, a escola não se apresenta como essencial, como uma necessidade primária frente à produção, mas deriva da própria evolução do sistema produtivo. É dessa forma que o

sistema escolar reflete a estrutura econômica e política, na qual se assenta e se torna necessária para a consolidação e desenvolvimento da forma capitalista de produção.

Conforme se procurou mostrar no item anterior, as sociedades modernas caracterizam-se por serem um complexo diversificado de organizações burocráticas, logicamente articulado (MOTTA, 1990, p.108). Nessa sociedade de organizações, a escola serve como elo mediador entre classes e grupos que dirigem a sociedade. Contribui para a divisão das classes sociais ao favorecer uma ação hegemônica concomitante à dominação econômica. Essa ação viabiliza a dominação social, através da direção político-ideológica. A escola não gera a divisão de classes. É a sociedade de classes que gera a escola, enquanto esta pode dar aparência de honestidade à própria divisão, colocando a serviço da classe dominante seus recursos intelectuais e morais (CURY, 1986, p.103).

A produção da mais-valia, base do sistema capitalista, supõe uma crescente integração entre o progresso técnico e social, de um lado, e a capacidade de exploração da força de trabalho do outro. “Essa unidade implica uma interdependência crescente entre unidades produtivas, e entre estas e o Estado, de tal forma que num dado momento, toda a sociedade vive em função da fábrica, inclusive a escola, e a fábrica lança seu domínio exclusivo sobre a sociedade em bloco” (MOTTA, 1990, p. 26).

Todas as organizações burocráticas participam do processo de reprodução das forças produtivas, porém nem todas têm caráter ideológico predominante, como a escola e o sistema escolar (MOTTA, PEREIRA, 1986, p. 252). Atribui-se a Althusser (1985, p.58-81) a caracterização da escola como aparelho ideológico do Estado (AIE)⁶. Segundo ele a escola, localizada na mediação da infra-estrutura e dos aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, tem a função de reprodução das relações materiais e sociais de produção. Ela ensina o *know-how* de forma a assegurar a submissão à ideologia dominante. No contexto da sociedade capitalista, a escola tem, portanto, uma dupla função: transmissão de saber e inculcação ideológica. Pela transmissão dos saberes técnicos adequados ao setor

⁶-Althusser (1985) distingue no Estado, os Aparelhos Repressivos de Estado (governo, administração, exército, polícia, tribunais, prisões etc.), que funcionam massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia, dos Aparelhos Ideológicos do Estado - AIE (sistema religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, meios de comunicação e instituições culturais), que funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão. Para ele a ideologia tem uma existência material, isto é, existe radicada em práticas materiais reguladoras e definidas por instituições materiais. A escola é o AIE dominante na sociedade capitalista.

produtivo, a escola desempenha seu papel habilitador. Sua função ideológica é exercida à medida que ensina a submissão e cria o hábito, através da inculcação ideológica (MOTTA, 1990, p. 79). Contribui desse modo para a reprodução das relações de produção.

A escola opera a partir dos papéis atribuídos ao mestre, ao aluno e aos demais funcionários da instituição. Nela, a ideologia não é transmitida de forma abstrata, através da preleção do mestre, mas está infiltrada na prática pedagógica continuada e se materializa nos exercícios rotineiros, nas normas disciplinares e no sistema de avaliação. Por meio dessa prática é imposto aos estudantes um sistema de pensamento e de ações consagrado pela cultura dominante.

Nas economias capitalistas, o Estado com seus aparelhos vem assumindo crescentemente um papel criador e mantenedor das condições de lucratividade do capital. Operando por dentro do próprio sistema, busca a reprodução do capital, obedecendo à lógica de valorização da empresa privada. Como já foi dito, a empresa capitalista privada supõe a existência de uma sociedade racionalizada e de um Estado racional. O setor privado estende sua marca de racionalidade ao setor público, na tendência de progressiva burocratização da máquina estatal. Mas, por outro lado, o Estado se faz também muito presente na economia, passando a atuar nas áreas que produzem relações sociais e políticas e que favorecem a manutenção do modelo econômico. Um exemplo disso é a maior presença do Estado na administração do ensino tanto público como privado (ARROYO, 1979, p.41), representada pela organização e controle dos sistemas de ensino.

A nova ótica de racionalização imposta pelo desenvolvimento econômico capitalista é tão intensa que passa a comandar o diagnóstico do desempenho das economias, principalmente nos países menos desenvolvidos, encarecendo a urgência de adoção de medidas de modernização e racionalização das instituições que complementam o sistema de produção, como mecanismo de viabilização dos próprios investimentos. A melhoria do imperfeito e anacrônico sistema administrativo passa a ser apontada como solução, como se fosse possível, dessa forma, superar as determinações econômicas impostas pelas economias dominantes. Nesse contexto, as deficiências do sistema de ensino são atribuídas à precariedade de seu processo administrativo. Em decorrência surgem as políticas educacionais que colocam a modernização administrativa como estratégia central do sistema. A administração do sistema escolar, vista como irracional é

considerada a causa de todos os problemas. Dessa forma desviam-se as atenções das determinações políticas que são as verdadeiras causas do fracasso escolar. “Oculta-se que a organização da produção, a divisão técnico-social do trabalho, a distribuição da riqueza e do poder em uma sociedade são fatores condicionantes da distribuição dos recursos educacionais, da quantidade, qualidade e nível de educação que pode ser atingido em cada grupo social” (ibid., p. 37 -38).

Decorre daí que as medidas de racionalização impostas pelas políticas educacionais levadas a efeito nos últimos anos, longe de conferir às escolas a eficiência esperada, têm, pelo contrário, resultado em fracasso com a manutenção das taxas de insucesso dos alunos e queda da qualidade do ensino ministrado.

Ampliando a visão da escola no contexto das formações sociais capitalistas, é interessante refletir sobre os fins a ela atribuídos. O processo educativo tem como fim último a promoção do desenvolvimento pleno do ser humano e a escola é a agência formalmente encarregada desse processo na sociedade contemporânea. Mas em cada sociedade, os fins do processo educativo estão sempre comprometidos com o processo social no qual se insere a educação (GARCIA, 1977, p.27). O sentido desse desenvolvimento é definido e direcionado pelo processo social mais amplo. Nesse sentido a educação não tem fins próprios, quem os tem são as pessoas, os grupos que a institucionalizam e a executam. Seus fins estão, portanto, comprometidos com os interesses humanos.

A educação moderna convencional muito raramente se preocupa com o desenvolvimento da pessoa. Opta, normalmente, e, com a cumplicidade dos pais ansiosos por filhos bem sucedidos na *vida*, pelo desenvolvimento funcional, ou profissional, exacerbando a angustia do adolescente(...)

(...) tornou-se uma grande burocracia impessoal em que a convivência é meramente funcional. Busca-se formar boas engrenagens, no melhor dos casos, e não pessoas adultas, maduras, individual e socialmente (MOTTA, 1990, p. 47 - 48 - grifo do autor).

A constituição e a evolução do modo de produção capitalista tiveram sua base nas transformações da tecnologia que criaram condições novas de trabalho e de exploração das forças produtivas. A ciência, antes separada da produção, tornou-se meio de progresso, de criação, de intervenção humana e de transformação da natureza e da sociedade. Ganhou lugar o saber técnico e a especialização. A educação formal recebeu um significado prático

e a escola cresceu em importância na formação das forças produtivas. A instituição escolar, que no passado esteve voltada para a transmissão de uma cultura de consumo da elite, foi chamada a reestruturar seus conteúdos e sua organização, de modo a fornecer os conhecimentos, habilidades e comportamentos requeridos pelo progresso.

A organização do trabalho na empresa capitalista, disposta segundo o modelo taylorista-fayolista-fordista, baseia-se na divisão de tarefas, parcelarização do trabalho e produção em série, estabelecendo a diferenciação hierárquica dos trabalhadores: de um lado os responsáveis pelo controle e direção do processo, do outro aqueles diretamente responsáveis pela execução. O sistema de ensino é o encarregado da formação dos quadros responsáveis pela organização e direção do trabalho, os técnicos, e pela formação do trabalhador alienado e submisso. Na visão de Bourdieu (1966, p. 325) ela é um dos fatores mais eficazes de conservação social, conferindo uma aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sancionando a hereditariedade cultural tratada como dom natural

A escola garante a instrumentalização técnica de alguns trabalhadores através do conhecimento distribuído vertical e desigualmente. Sendo uma escola única, nela funcionam duas redes de escolarização (BAUDELLOT, ESTABLET, 1980), que correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: burguesia e proletariado⁷.

Ao formar os técnicos, ela está hierarquizando os trabalhadores e legitimando o controle de uns sobre os outros. Está formando os responsáveis diretos pela organização capitalista do trabalho e pelo processo de exploração que se dá no interior da empresa (RASIA, 1981, p. 16). Para os filhos da classe dominante, a socialização realizada na escola se dá como preparação para as posições que deverão assumir no futuro, compatíveis com sua posição social. Eles obtêm na escola “a competência escassa”⁸ (MOTTA 1990, p. 24) que vai legitimar sua atuação como altos burocratas nas organizações da sociedade capitalista. Para os filhos da classe trabalhadora a escola apresenta-se como uma

⁷-Establet (1973, p.95-125) atribui à escola primária papel decisivo na operacionalização dessa divisão da escola única em duas redes, garantindo a distribuição material dos indivíduos nos dois pólos da sociedade e garantindo uma função política e ideológica de inculcação da ideologia burguesa.

⁸- Motta (1990, p. 24) usa a expressão “competência escassa” com o sentido de competência que, no mercado, é pouco comum ou pouco numerosa. Refere-se à capacitação recebida na escola pelos filhos da elite, que os coloca em condições favorecidas perante o que é recebido pelos filhos da classe trabalhadora.

possibilidade de ascensão e transmite-lhes valores ligados à lealdade, ao culto à autoridade e à competição, ao lado de uma formação acadêmica, de menor qualidade e abrangência.

Para Bourdieu, Passeron (1975, p. 20) na sociedade capitalista o processo educativo é uma ação coercitiva e a ação pedagógica é um ato de violência e de força. Segundo os autores, a escola reproduz as desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui de modo específico para a reprodução da sociedade. Nesse processo, ao mesmo tempo em que o sistema educacional promove aqueles que, segundo seus padrões, considera aptos a participarem dos privilégios e do uso da força, do poder; cria, sob uma aparência de neutralidade, os sistemas de pensamentos que tornam legítima a exclusão dos não privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação sem que se apercebam disso. A exclusão é explicada pela falta de capacitação, pelo mau desempenho. A escola é colocada como árbitro neutro nesse processo. Cumpre assim, ao mesmo tempo, uma função de reprodução cultural e social.

As unidades escolares são centros de reprodução das relações sociais de produção (TRAGTENBERG, 1976, p. 20 - 22). Realizam sua função quando contribuem para a formação da força de trabalho, para a inculcação da ideologia hegemônica, para a reprodução material da divisão em classes e para a manutenção das condições ideológicas das relações de dominação. Impõem uma ideologia, sendo seguidas pelos diversos aparelhos ideológicos, como a igreja, os partidos políticos, o sindicato, o sistema de comunicação, etc. De acordo com esse pensamento “(...) as ações pedagógicas desenvolvidas por agentes pertencentes aos grupos ou classes dominados inculcam nos destinatários, dos mesmos grupos ou classes, em alguma medida, as maneiras de sentir e de perceber que lhe são próprias, isto é, enquanto elementos da cultura dominante” (CUNHA, L. A., 1979, p. 88).

Essa concepção de escola leva a atribuir-se a ela uma ação fundamental na reprodução do capital, numa percepção limitada de sua ação que deixa de perceber que, ao possibilitar a apropriação coletiva do saber reivindicado como propriedade exclusiva da classe dominante, a escola contribui para acirrar o antagonismo e a luta de classes, enfraquecendo a sua própria ação reprodutivista.

Numa análise do papel da escola ao longo de sua história, Petitat (1994, p.11) chama a atenção para o fato de que as teorias sociológicas que se baseiam no princípio da

reprodução, ou seja, da contribuição da educação ou da escola para a manutenção da dominação, privilegiam certos aspectos do processo educativo, deixando de lado considerável quantidade de fenômenos importantes que lhe conferem feição diferente.

“Sem dúvida a escola contribui para a reprodução da ordem social; mas ela também participa de suas transformações, às vezes intencionalmente, às vezes contra a vontade; e às vezes, as mudanças se dão apesar da escola. É que se trata de uma ordem dinâmica, de grupos e de classes em mutação, de técnicas em permanente renovação e de culturas que se redefinem periodicamente”.

Deve-se ter em mente que a racionalização dos métodos de produção no interior da empresa se dá em meio às contradições. A valorização do saber técnico, que habilita o suprimento das funções de comando e coordenação, tem como contraface a desqualificação da maioria dos trabalhadores nos postos de execução. “Existe uma relação íntima entre a história da tecnologia e dos processos capitalistas de produção e a história da desqualificação dos agentes diretos - dos operário - da produção” (RASIA, 1981, p. 16). Essa desqualificação, que ocorre no interior da unidade produtiva sinaliza para a escola uma função específica, a socialização do trabalhador visando torná-lo submisso, disciplinado e respeitoso à hierarquia (ibid., p. 17). Assim as escolas cumprem funções normativas (ETZIONI, 1974, p. 72). Nelas o poder normativo é a principal fonte de controle sobre os participantes e visa a internalização das diretrizes aceitas como legítimas pelos que a freqüentam. Nesse sentido, os critérios de avaliação da aprendizagem, que enfatizam a cobrança dos comportamentos mais que dos conteúdos adquiridos, constituem um instrumento valioso.

A burocracia administrativa supõe adesão às regras. Nela a disciplina é definida como adaptação aos regulamentos e constitui um valor básico no funcionamento da organização, ocasionando muitas vezes a perda de vista das finalidades precípuas da instituição e determinando um alto grau de rigidez e incapacidade de ajustamento da mesma às situações novas. A ênfase no formalismo e o ritualismo burocrático que existe no nível administrativo das escolas decorre daí. Os efeitos da burocracia nas instituições de ensino, ainda podem ser sentidos na despersonalização das relações dos seus funcionários com o público, representado pelos alunos e seus pais, tudo isso encoberto por uma “capa de

dramaturgia”, que cultua as aparências e concorre para a legitimação da estrutura burocrática implantada (TRAGTEMBERG, 1976, p.19).

Na sua posição superestrutural, a escola segue sua atuação orgânica na sociedade. O saber transmitido por ela não se restringe ao saber técnico, relacionado com a divisão do trabalho existente na sociedade, mas diz respeito também à divisão social correspondente. “Os frutos da escola não são apenas frutos de uma burocracia com todas as suas implicações, mas são os frutos reprodutores de uma sociedade burocrática reprodutora das relações sociais presentes em suas bases” (MOTTA, PEREIRA, 1986, p.254).

Assim pode-se dizer que a instituição escolar tem estado a serviço da produção e que sua expansão na sociedade capitalista de nossos dias se deu em razão direta dos novos interesse e necessidades ditadas pelo progresso da tecnologia capitalista. “O ideal proclamado de educação para todos esconde a lógica da reprodução do capitalismo e, portanto, da tecnoburocracia. Trata-se, na realidade de um discurso legitimador, que fala em nome de um interesse majoritário a que de nenhuma forma pretende satisfazer” (MOTTA, 1990, p. 137).

Concordando com a idéia de que a escola tem um papel na reprodução das relações sociais na sociedade capitalista, julgo necessário chamar a atenção para o fato de que esse papel não pode ser superestimado, esse é apenas um lado da questão. A importância dos estudos ditos “reprodutivistas”⁹ está em que eles chamaram a atenção para aspectos do funcionamento da escola encobertos pela lógica capitalista.¹⁰ Mas se a escola prepara os indivíduos para atender aos interesses da produção capitalista, se contribui para

⁹-Saviani (1983, p.19-34) denomina crítico-reprodutivistas as teorias que partem da percepção da dependência da educação em relação à sociedade e, ao mesmo tempo, chegam à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que está inserida. Classifica nesta categoria a teoria da violência simbólica de Bourdieu e Passeron, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE), postulada por Althusser, a teoria da escola dualista, formulada por Baudelot e Establet e as teorias dos norte-americanos Bowles e Gintis.

¹⁰-L. A. Cunha (1994, p. 48 - 54) discorda dessa classificação e afirma ter ela trazido “(...) mais confusão do que esclarecimentos aos educadores (...)”. Em sua crítica a Saviani, o autor considera que a categoria prioriza o que as teorias possuem de comum, deixando de lado o que há de diferente entre elas, fato que ele considera mais importante. Entende que o valor dessas teorias está na sua capacidade de orientar a ação docente, em lugar do efeito de inoperância que a crítica ao reprodutivismo desejou imprimir-lhes. Considera que enquadrar tais teorias numa mesma categoria e atribuir-lhes o viés de introdutoras de impotência e de reprodutivismo é descaracterizá-las e retirar-lhes o que elas se propõem fazer: dar conta do fenômeno educacional enquanto prática social. Além disso o autor afirma que embora a crítica tenha sido vitoriosa no combate ao reprodutivismo, não foi capaz de produzir uma nova teoria “(...) que desse conta, ao mesmo tempo, do caráter socialmente determinado da educação e da virtualidade transformadora atribuída à educação para com a sociedade que a determina”.

a reprodução do *status quo*, ela deixa em aberto, por outro lado, a possibilidade de crítica e de transformação, abre espaço para sua superação (CURY, 1986, p. 104). Ela instrumentaliza o trabalhador para uma visão crítica da realidade e para a luta pela sua superação.

Numa escola a serviço da maioria, a organização do trabalho deve estar orientada pelo objetivo da transmissão e da assimilação crítica do saber historicamente acumulado. Com tal objetivo sua organização, sua eficiência e sua produtividade tornam-se perceptíveis ao ângulo de visão dos trabalhadores. “No entanto, isso não ocorre, ou pelo menos, ainda não ocorreu” (SILVA JUNIOR, 1986, p. 74).

Tendo em vista as idéias apresentadas sobre a escola em sua relação com o contexto sócio-econômico em que está inserida e as finalidades a ela atribuídas, julgo ser importante alargar a compreensão da complexidade da organização escolar, introduzindo uma reflexão sobre a natureza da prática e da produção pedagógica.

A organização da escola diferencia-se da organização da empresa em decorrência da centralidade dos sistemas educacionais, com conseqüente controle político administrativo e burocrático das escolas e ausência de autonomia das mesmas. Mas difere principalmente pela especificidade de sua ação pedagógica. Como procurei mostrar no início deste item, a produção da escola é de natureza não-material, ideológica. A educação é uma atividade superestrutural. Sua especificidade consiste no seu caráter criador, como geradora que é de conhecimentos novos, resultantes da unidade entre teoria e prática (FELIX, 1989, p. 193), sendo a escola a instituição formal que deve propiciar essa realização. Nesse sentido, a produção da escola não é material. Ela lida com o ser humano, o aluno, que ao mesmo tempo em que se beneficia da produção da escola, participa de sua elaboração (PARO, 1991, p. 127).

Uma relevante contribuição para elucidar a questão da especificidade da educação é apresentada por Saviani (1984, p.78-84)¹¹, que vai buscar em Marx as bases de seu pensamento. Rejeitando os conceitos de trabalho produtivo e trabalho improdutivo, como insuficientes para explicar a especificidade do trabalho escolar, conclui que a

¹¹ - Paro (1991), tomando como ponto de partida o pensamento de Saviani(1984, p.78-84), aborda a questão da especificidade da escola ao preconizar em seu livro, *Administração escolar - Introdução crítica*, um tipo de administração que, em lugar de representar a reprodução das teorias de administração capitalista na escola, seja construída a partir da realidade desta escola.

atividade educativa é específica porque constitui um trabalho não material que não está diretamente vinculada à produção capitalista, tendo por isso, especificidade própria que a distingue de outras atividades sociais.

Saviani (1984, p. 81 - 82) aprofunda sua análise sobre o assunto.

De fato, a atividade educacional tem exatamente esta característica: o produto não é separado do ato de produção. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos. Conseqüentemente, *pela própria natureza da coisa* isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá, aí, senão em algumas esferas. De fato, em algumas esferas, de maneira limitada, ele pode ocorrer, como acontece, por exemplo, com os chamados *pacotes pedagógicos*: nesse caso uma aula pode ser produzida e convertida em pacote (cassete) que pode ser adquirido como mercadoria. Ocorre, então, a pergunta: essa tendência é generalizável? À luz das considerações anteriores, minha hipótese de resposta à essa questão é negativa. Tal tendência não pode se generalizar simplesmente porque ela entra em contradição com a natureza própria do fenômeno educativo. Em conseqüência, do ponto de vista pedagógico, ela não pode se dar senão de forma subordinada, periférica (grifos do autor).

Com o acréscimo de três pontos importantes Paro (1991, p.140) amplia essa visão.

- a) O papel ativo do educando no processo de produção pedagógica, objeto e, ao mesmo tempo sujeito desse processo.
- b) O conceito de produto da educação não fica restrito à *aula*, mas supõe um esforço continuado ao longo de um período de tempo que se estende por vários anos e cujo consumo também se prolonga pela vida do estudante afora.
- c) A natureza do saber própria do processo de ensino que, ao contrário do que ocorre no processo de produção material, entra como matéria-prima, incorporando-se ao produto final e, também, na forma de instrumentalização dos métodos e técnicas pedagógicas.

Essas especificidades determinam para a escola uma forma de organização que difere da forma como o trabalho se organiza na empresa. Nessa a organização separa, de um lado, as funções de concepção e comando e, de outro, as funções de execução, ou seja,

separa trabalho intelectual e trabalho manual. Na escola, por sua própria natureza, a divisão incide sobre a atividade intelectual, característica do trabalho escolar, separando os que concebem o ensino daqueles que o realizam. A prática pedagógica é uma atividade eminentemente intelectual. O ato pedagógico, ou seja, a relação entre professor e aluno, que sintetiza a ação de transmissão/assimilação, é em si indivisível e requer do professor o domínio de suas ações no controle do processo que orienta.

Da divisão do trabalho aplicada à escola decorrem o estabelecimento de regras rígidas e abrangentes, a organização hierárquica de cargos, a definição de papéis e de deveres e direitos a eles correspondentes. Essa divisão deu origem ao aparecimento de uma categoria intermediária de profissionais do ensino, os técnicos, ou especialistas, a quem foram atribuídas as tarefas de planejamento, supervisão, coordenação e controle do trabalho pedagógico. O professor teve seu trabalho limitado e fragmentado, cabendo-lhe as funções de execução. A consequência imediata foi a restrição de sua autonomia e poder na proporção em que se deu a burocratização da escola. Ao mesmo tempo e na mesma proporção, o professor viu crescer o número de tarefas burocráticas a ele atribuídas, uma vez que o preenchimento de fichas, a feitura de relatórios e de gráficos passaram a constituir os instrumentos pelos quais os especialistas do sistema e da escola controlam a realização do seu trabalho. “Com isso a administração da escola, que deveria ser uma atividade-meio para a consecução dos objetivos educacionais, se transforma em uma atividade-fim, cuja única preocupação é o ajustamento e adequação às normas e diretrizes estabelecidas pelos órgãos centrais” (TEIXEIRA, M.C.S., 1985, p. 442).

Com o parcelamento da atividade de ensino se fortalece a questão da hierarquia e do poder no cotidiano escolar, resultando daí uma escola autoritária, onde o controle sobre as ações é priorizado. Da hierarquia rígida dos cargos e funções derivam os níveis e tipos de poder cuja figura central é representada pelo diretor. O professor, enquanto agente executor do trabalho pedagógico, fica cada vez mais distante do exercício desse poder. Na medida em que se especializam as funções, se restringe o espaço de poder do professor, que acaba ficando circunscrito à sala de aula, lugar de exercício de sua autonomia (ibid., p.23).

A análise da história do processo de burocratização da escola no Brasil, a ser tratado no próximo item, leva à constatação de que, se por um lado a divisão do trabalho

no interior da escola responde a uma visão administrativa empresarial da organização escolar, por outro ela atende a uma crescente necessidade de suprir as deficiências na qualidade da formação do pessoal docente, principalmente do ensino básico, que vem se agravando na medida em que cresce a demanda escolar.

Entretanto, é importante considerar ainda que o educador, enquanto trabalhador, apresenta uma especificidade própria. Ao contrário do operário, ele não pode estar alienado do seu trabalho, no qual ele tem um papel, ativo como mostra Paro (1991, p140), sendo, ao mesmo tempo agente e paciente do processo. Isso significa que, enquanto educa, ele sofre também uma ação educativa reflexa, já que a prática educativa só se torna efetiva quando ao professor se permite, no exercício da função, a vivência dos valores que transmite (TEIXEIRA, M.C. S., 1985, p. 442). Por outro lado, essa natureza do ato pedagógico preserva para o professor uma certa autonomia e controle na execução de seu trabalho, malgrado os efeitos que a divisão do trabalho imprime na escola. Daí resulta talvez o precário controle que os diferentes mecanismos de racionalização impostos à escola têm logrado obter. “O controle dessa autonomia é considerado vital para a administração da educação, extrapolando os limites físicos da escola. O Estado através de suas várias instâncias pedagógicas cobra dos pedagogos o cumprimento da legislação vigente” (RASIA, 1981,p.22).

Não é outro o sentido das reformas e projetos de mudança implantados pelas políticas educacionais dos governos federal e estaduais nos anos últimos no país, se não manter o controle do processo educativo, direcionando-o em conformidade com a política global de desenvolvimento econômico e social do governo.

Embora enfatizando a especificidade do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, da administração da Escola, Paro (1991, p. 138) chama a atenção para a presença do modo de produção capitalista no interior da escola.

Não há nada de estranho no fato de que o modo de produção capitalista se encontre presente na escola (...), na sociedade dominada pelo capital, as regras vigentes na estrutura econômica tendem a se propagar por toda a sociedade, perpassando as diversas instâncias do corpo social. Isto, entretanto, não implica necessariamente que tais instâncias, ou as instituições aí presentes, se convertam integralmente em autênticas unidades de produção capitalista, assumindo uma identidade econômica infra-estutural. No caso da escola trata-se de se examinar, por conseguinte, se o modo de produção se generaliza (ou pode generalizar-se), aí, a ponto de descaracterizá-la como instituição específica da superestrutura.

A questão da especificidade da educação e de sua administração é trabalhada também por Felix (1989, p. 33)¹² que considera a burocratização da organização escolar e do sistema de ensino como medidas de descaracterização da educação no processo de sua adequação ao modo de produção capitalista e reafirma a especificidade dessa organização.

Não se pode negar a especificidade da escola, de sua produção e, conseqüentemente, dos recursos que emprega para realizar, de modo satisfatório, sua função na sociedade. Mas, uma análise crítica não pode se estreitar na insistência da especificidade da instituição escolar; precisa situá-la no contexto da formação capitalista contemporânea. Para se entender criticamente a organização da escola, como diz Motta (1990,p.18) não se pode desvinculá-la do Estado, da empresa e das relações que neles se cristalizam, bem como das relações de produção que caracterizam a sociedade capitalista.

A burocratização da escola é uma decorrência do movimento global de burocratização da sociedade. Nesse processo, não há como considerar-se a isenção da unidade escolar a partir de suas diferenças específicas numa sociedade em que todas as instituições são dominadas pelo processo econômico. Aos setores comprometidos com a transformação social cabe a recusa ao tipo de construção intelectual que reforça e justifica a dominação e o esforço de construção de uma teoria reflexiva que sirva à mudança e à reversão do estabelecido.

Esta teoria precisa, antes de mais nada, recusar as falsas automatizações do campo, que sob a capa de diferença específica, referem-se ao Estado e à escola, sem referência à empresa, num mundo onde as instituições converteram-se, malgrado o desejo dos idealistas, em simples apêndice do aparelho econômico. É óbvio que há especificidade; mais óbvio, porém é o fato de que só se lhe dará tratamento adequado a partir do entendimento do que ela realmente significa no mundo de hoje. (ibid., p.19).

Configura-se aí a percepção da complexidade que caracteriza a organização escolar, atravessada pela luta entre capital e trabalho. E é nesse espaço de luta que a escola, no exercício de sua função pedagógica específica, cumpre a tarefa de formação da mão-de-obra capitalista, ao mesmo tempo em que pode instrumentalizar os filhos da classe operária

¹² Felix (1989) faz uma análise sistemática da Administração Escolar a partir de uma perspectiva crítica. Considerando a relação entre a estrutura do sistema escolar e o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, a autora analisa as principais teorias da administração, colocando em evidência suas determinações e desmistificando o transplante dos princípios da administração empresarial para o campo da administração da escola sob o pretexto de cientificidade. Com base nisso, critica o modelo de burocratização do ensino implantado pelo Estado brasileiro.

para a crítica da sociedade e a busca de uma organização capaz de vencer o poder disciplinador imposto pela burocracia.

Buscando responder às imposições do modelo capitalista a escola se burocratiza. Esse processo alcança a escola como um todo, atingindo os níveis administrativo, pedagógico e de sua relação com o sistema social. A criação de funções no seu interior guarda uma relação de proximidade com as novas funções criadas na empresa capitalista. A racionalidade imposta pelo processo produtivo, que persegue a garantia de resultados eficientes, penetra no âmago da unidade escolar e atinge o próprio processo pedagógico. Os esquemas da administração burocrática, que supõem a separação entre concepção e ação são transportados para a escola, dando origem às funções especializadas no seu interior e retirando do professor a prerrogativa de dirigente do processo de ensino que ele realiza em sala de aula. O processo educativo é submetido a um minucioso sistema de planejamento, coordenação e controle que é realizado pelos especialistas “supostamente neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 1983, p. 17). Dessa forma, na prática, atividades de alunos e professores consubstanciadas nos currículos e programas, são previstas sem considerar suas necessidades e interesses concretos, em nome de uma relação de meios e fins definida e organizada de modo impessoal.

A construção de uma sociedade autônoma exige uma educação fundada no trabalho, na disciplina, na competência, na imaginação, no afeto, no respeito, na liberdade, na polivalência e na auto-expressão. Sem isso haverá apenas um sonho, uma vã esperança (MOTTA, 1990, p. 33). Esse tipo de educação efetivamente popular e emancipadora não será oferecido pelo Estado ou pelas empresas de educação, mas terá que ser construído pelos grupos organizados que atuam em favor da transformação social. Numa sociedade democrática, o objetivo do trabalho escolar será a transmissão e a assimilação crítica do saber historicamente acumulado ao conjunto da população. Esse deve ser o elemento orientador do trabalho no interior da escola (ibid., p. 74) e do estabelecimento de sua estrutura ou organização formal.

3- Refazendo o caminho da burocratização da escola no país

O poder político tem responsabilidade direta na organização formal do ensino. A forma como esse poder se origina e evolui tem implicações na evolução da educação escolar, na medida em que a organização e o desenvolvimento dessa educação estão voltados para o atendimento dos interesses das camadas representativas do poder (ROMANELLI, 1991, p. 22).

Por outro lado, pode-se dizer que, sendo um problema político, a organização da educação numa sociedade é também resultado de sua evolução econômica e social, já que as mudanças econômicas desencadeiam transformações no regime político e social dessa sociedade nos seus diferentes momentos históricos. No Brasil, o Estado foi lentamente criando uma série de normas sobre o ensino em consequência da complexificação da sociedade e a assunção da educação como serviço público (CURY, HORTA, FÁVERO, 1996, p. 12).

A escola que se conhece hoje no Brasil é uma escola amplamente burocratizada. Além de inserida num sistema de ensino organizado e regulado por normas legais rígidas, os traços da burocratização se fazem presentes na escola de forma marcante. Podem ser identificados, não só na divisão do trabalho que se realiza no interior dessa escola e na estrutura hierárquica de seus cargos, mas também nos critérios de seleção adotados para admissão de professores e de alunos, nas normas de avaliação e de promoção desses alunos, na organização dos currículos e programas e na realização dos exames. Ademais, no âmbito da escola articulam-se várias instâncias burocráticas (TRAGTEMBERG, 1976, p. 18), representadas pelas chamadas instituições escolares, que funcionam na forma de grêmios estudantis, associações de pais e mestres (PARO, 1995, p.75), colegiados e caixas escolares.

Na busca da compreensão o processo de organização burocrática do sistema de ensino e, conseqüentemente da escola básica em Minas Gerais, pretendo focalizar nesse item a legislação que incidiu sobre a atividade de ensino e determinou sua organização burocrática. Focalizarei de modo específico o que hoje se denomina escola básica, que constitui o objeto de interesse desse trabalho, deixando de me reportar às questões

referentes ao ensino superior e à universidade que, embora extremamente importantes, extrapolam o objetivo do presente estudo.

A pedagogia tecnicista (SAVIANI, 1983, p.15 - 190), oficializada pelo Estado e implantada pelas políticas educacionais que vigoraram no país nas décadas de 60 e 70, constituiu, sem dúvida, a expressão mais clara da racionalização e burocratização da escola brasileira. Essa pedagogia, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, visava tornar o ensino objetivo e racional, para o que exigia a reorganização do processo educativo, tendo como pressuposto a neutralidade científica. Foram estes princípios que nortearam a reforma universitária de 1968 (BRASIL, 1969) e estiveram presentes na reforma do ensino de 1º e 2º graus promulgada da em 1971 (BRASIL, 1972).

Se a fase intensa de modernização e racionalização da escola pode ser identificada na década de 70, seu início deve ser localizado muito antes, no que se refere a Minas Gerais, nos primeiros anos do século. Desde o Ato Adicional de 1834, o ensino elementar no Brasil foi considerado de competência das províncias, atuais estados. Entretanto, até o início da República, o ensino das primeiras letras em território mineiro era conduzido pelos mestre-escola. Estes vinculavam-se diretamente à comunidade que conhecendo-lhes a competência lhes enviava os filhos para receberem instrução. As escolas eram marcadas pela autonomia que os professores-proprietários lhes imprimia. Funcionavam suas casas, em horário, ritmo, disciplina, métodos, programas e livros por eles estipulados (CHRISTO, 1994, p. 106 - 107).

Foi a partir do início do período republicano que as autoridades estaduais começaram a normatizar o ensino, tirando-lhe a antiga autonomia. As primeiras medidas do governo estadual na área da educação buscaram criar uma estrutura central de controle sobre a pouca instrução existente. Em troca do salário pago aos professores, o governo começou a impor as normas de funcionamento das escolas. Foi criado o cargo de Inspetor Geral de Instrução Pública no Estado e com ele toda uma estrutura de cargos técnicos para inspeção e regulação das escolas, estabelecendo-se um sistema de ensino através da implantação de instâncias administrativas. Baseando-se em Arroyo, Christo (ibid., p.107 - 108) chama a atenção para o fato de que o provimento dos cargos de professor deixava de ter como base o reconhecimento do seu saber pela comunidade e passava a basear-se em critérios políticos. O professor tornava-se dependente dos favores dos políticos locais. A

omissão do Estado na criação e manutenção das escolas e sua ênfase na normatização do trabalho do professor, transformado em funcionário público, trouxe como consequência a valorização do professor-sacerdote. Pouca importância era dada à questão da competência profissional desses professores, mas ressaltava-se a sua dedicação, o zelo no cumprimento do dever e o amor com que desenvolviam seu trabalho.

Nesse processo de burocratização do ensino mineiro, a criação dos Grupos Escolares determinada pela Reforma João Pinheiro em 1906, teve papel fundamental. Com a criação dessas instituições de ensino, o governo normatizava a vida da escola, introduzindo a divisão e a hierarquização na prática do trabalho pedagógico, impondo uma nova ética que passava a reger o exercício da tarefa de ensinar e, ao mesmo tempo, submetia e educava os próprios mestres que deveriam formar trabalhadores submissos para o incipiente processo de industrialização e desenvolvimento do Estado¹³ (ibid., p. 116).

No que se refere ao ensino secundário, a História mostra que sua organização formal no Brasil, ou seja a criação de um serviço público de ensino, dotado de estrutura organizada, teve início na década de 20. Não existia no país até então uma rede de escolas públicas e as escolas existentes estavam voltadas para o atendimento da classe economicamente favorecida. Até aquela época, o governo central não dispunha de uma estrutura administrativa constituída para coordenar uma política global de educação no país, e o ensino formal se fazia de modo fragmentário, dominado pela idéia dos cursos preparatórios e das bancas examinadoras.

Coube à Reforma Rocha Vaz, também conhecida como Reforma João Luiz Alves, Ministro que a implantou, iniciar a organização do aparato burocrático para dar suporte ao desenvolvimento da educação no país. Esta reforma, estabelecida pelo Decreto n. 16.782-A de 1925¹⁴, resultou da fusão de vários projetos e sugestões de professores, corporações docentes e associações científicas e de educação (SILVA, G. B., 1969, p.

¹³- Vale ressaltar que “Como principal centro industrial do Estado ocorrerá na *Manchester Mineira* [Juiz de Fora] a implantação do primeiro Grupo Escolar em Minas Gerais” que foi instalado em 4/2/1907 com o nome de Grupo Escolar Delfim Moreira, sendo José Rangel seu primeiro diretor (CHRISTO, 1994, p.118).

¹⁴- O Decreto-Lei n° 16.782/25-A estabeleceu o concurso da União para a difusão do ensino primário, organizou o Departamento Nacional de Ensino e reformou o ensino secundário e o superior (BRASIL, 1926).

280)¹⁵. Constituiu-se na medida mais ampla da União em matéria de educação, ocorrida até então no Brasil República, uma vez que atingiu o ensino secundário e superior e traçou medidas referentes à administração escolar (NAGLE, 1974, p. 140) e à difusão do ensino primário.

Esse decreto determinou a criação do Departamento Nacional de Ensino e do Conselho Nacional de Ensino, este último em substituição ao Conselho Superior de Ensino, instituído em 1911, pela Reforma Rivadávia Correia. A criação do Departamento Nacional de Ensino constituiu uma medida importante, uma vez que desde o Império as questões dessa área eram atribuídas a uma simples repartição do Ministério do Interior, depois Ministério da Justiça e Interiores, já que o Ministério da Instrução, criado no nascimento da República teve vida efêmera. O Conselho Nacional de Ensino, embora de caráter consultivo, incluía atribuições relativas ao ensino primário, representando progresso no desenvolvimento do setor administrativo desse nível no país. Foi uma reforma eminentemente burocrática (COMPARATO, 1987, p.100), demonstrando a tendência em aumentar o aparelhamento administrativo da União para cuidar dos problemas educacionais. O Departamento criado tinha funções de centro coordenador e sua criação foi justificada pela necessidade de controle da autonomia administrativa que, embora confiada aos diretores de escolas, deveria ser orientada por um órgão da administração (NAGLE, 1974, p.162).

A criação dos dois órgãos significou um passo decisivo no processo de burocratização das questões educacionais. Como a descentralização administrativa era tradição no campo da educação, tais medidas tinham o objetivo político definido de retomar o controle do governo central sobre as questões a ela referentes (FELIX, 1989, p.19). Por outro lado, adotava-se uma forma de organização que encarecia o aperfeiçoamento do pessoal técnico nos órgãos administrativos. A criação de conselhos técnicos se dava ao mesmo tempo em outros setores da administração pública (NAGLE, 1974, p.162). Em âmbito nacional, a organização do ensino iniciada com a Reforma Rocha Vaz passou, a partir daí, a sofrer um processo contínuo de burocratização como decorrência direta de um

¹⁵-O Ministro João Luiz Alves colocou em discussão o projeto de Ramirez Galvão, presidente do Conselho Superior de Ensino e provocou um movimento de opinião pública visando obter sugestões para o projeto. A redação final do projeto foi dada por Rocha Vaz. (NAGLE, 1974, p.142).

movimento crescente de centralização administrativa do sistema de ensino no país. Alguns marcos desse processo devem ser destacados.

O primeiro deles diz respeito a um movimento mais amplo de renovação do ensino no país a que Nagle (1974, p. 241) denominou “movimento reformista e remodelador”. Esse movimento se deu no Brasil sob a influência das idéias vigentes na Europa e nos Estados Unidos, conhecido como Movimento das Escolas Novas.

A pedagogia escolanovista deslocou a ênfase das questões políticas da educação para as questões técnicas, na busca de garantir a elevação da qualidade do ensino. Provocou com isso mudanças radicais na organização da escola e do processo de ensino. No trato das questões pedagógicas, os novos conhecimentos no campo da Biologia e da Psicologia sobre o desenvolvimento da criança passaram a orientar o planejamento e a execução das ações. Os problemas da educação passaram a ser tratados não como problemas políticos, mas como problemas técnicos e administrativos. Muda o

(...) eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma ciência da lógica para uma pedagogia da inspiração baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1983,p.13).

A reorganização interna da escola foi uma decorrência natural dessas idéias. O movimento nessa direção se traduziu na reformulação das instituições públicas de ensino e preparou o terreno para outras modalidades de estruturação, capazes de atender a uma nova maneira de conceber e realizar o processo de ensino (NAGLE, 1974, p. 243 - 250).

Visto de modo amplo esse movimento constituiu “ (...) o começo de uma luta ideológica que iria culminar na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional em 1932, e nas lutas travadas mais tarde em torno do projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (ROMANELLI, 1991, p. 128 - 129 - grifo da autora).

A extensão desse movimento de reformas atingiu e se expressou de forma marcante nos estados da federação, determinando, em vários deles, a reorganização do ensino primário a eles jurisdicionado. As reformas do ensino nos Estados, que tiveram início em São Paulo, em 1920, com a reforma empreendida por Sampaio Dória, se

estenderam por toda a década e constituíram uma alteração profunda na história da educação brasileira, representada pela mudança de um modelo político, por um modelo pedagógico (ibid., p. 197). Podem ser vistas como um prenúncio das reformas nacionais que surgiram a partir de 1930 (ROMANELLI, 1991, p. 129)¹⁶.

A reforma realizada em Minas Gerais, por Francisco Campos, nos anos de 1927 e 1928, consubstanciou-se em uma série de medidas legais que regulamentaram a organização e o funcionamento do ensino primário e normal, definiram seus programas e criaram a Escola de Aperfeiçoamento, a primeira instituição brasileira voltada para a formação de especialistas de educação. O objetivo da reforma foi reabilitar a escola mineira, tornando-a eficiente colaboradora da família e da sociedade na construção de uma nova ordem no país (PEIXOTO, 1992, p.15)¹⁷.

Segundo Nagle (1974, p. 253 - 255), a reforma em Minas Gerais não se fez acompanhar de medidas concretas com relação ao currículo, ao trabalho docente e à avaliação do ensino, coerentes com as idéias defendidas no plano teórico. A conclusão do autor é de que o nível de aspiração que orientou a reforma foi muito além daquela permitida pelas disposições adotadas. Por isso, diz ele, na “reorganização mineira coexistiu a proclamação dos ideais com uma estrutura técnico-pedagógica essencialmente tradicional”.

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”(1984, p. 407-425), foi o documento elaborado e assinado pelos mais destacados expoentes do movimento de renovação do ensino e vinha num primeiro momento responder a uma solicitação do Governo Provisório¹⁸, que buscava subsídios para sua política educacional. Divulgado em

¹⁶- Romanelli (1991, p.129) apresenta uma relação das reformas realizadas nos Estados, datando-as e indicando os responsáveis pelas mesmas. Assim a primeira delas ocorreu em 1920 em São Paulo, realizada por Sampaio Dória; em 1922/23, no Ceará por Lourenço Filho; em 1925/28 no Rio Grande do Norte, por José Augusto; em 1922/26 no Distrito Federal e em 1928 em Pernambuco, ambas empreendidas por Carneiro Leão; em 1927/28 no Paraná, por Lysimaco da Costa; em 1927/28 em Minas Gerais, por Francisco Campos; em 1928 nova reforma no Distrito Federal, empreendida por Fernando de Azevedo; em 1928 na Bahia, por Anísio Teixeira.

¹⁷ - Para a organização da escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, Francisco Campos trouxe da Europa uma comissão de notáveis chefiada por Edouard Claparède, o grande psicólogo suíço. Com ele veio, entre outros, Helena Antipoff que, posteriormente se radicou no Brasil e realizou um importante trabalho no setor da Psicologia e da educação de crianças excepcionais (LEMME, 1984, p. 260)

¹⁸- Como convidado especial da quarta Conferência Nacional de Educação, convocada pela Associação Brasileira de Educação, realizada em dezembro de 1931, no Rio de Janeiro, Getúlio Vargas, chefe do governo revolucionário, instalou os trabalhos e disse aos educadores presentes que os considerava

1932 é um documento dirigido ao povo e ao governo. Seu texto define de forma clara seus pressupostos e apresenta-se com o propósito de superar o empirismo das reformas parciais efetuadas. O documento diagnostica a situação precária do ensino no país como decorrente da falta de organização das escolas.

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quasi todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto philosophico e social) e da applicação (aspecto tecnico) dos methodos scientificos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espirito philosophico e scientifico, na resolução dos problemas da administração da educação (ibid., p. 407).

Fica assim reforçada a idéia da necessidade de dotar a escola e, conseqüentemente, o sistema de ensino, de estrutura burocrática consoante com os propósitos estabelecidos para a educação escolarizada nessa nova fase de desenvolvimento do país. É nessa direção que devem ser entendidas as reformas do ensino que se seguiram.

A análise das reformas decretadas no período de 30 a 70 e dos preceitos constitucionais que vigoraram nesse período permitem a identificação de várias medidas responsáveis pela ampliação e fortalecimento da burocracia no setor de ensino. Na tentativa de identificar as medidas de maior alcance nesse processo, percebem-se duas linhas de ação que agiram de modo concomitante neste sentido. Numa primeira linha podem ser identificadas as medidas que dizem respeito diretamente à organização do sistema de ensino no país, com repercussões indiretas sobre as escolas. Numa segunda estão as medidas que agiram diretamente sobre as unidades escolares, normatizando sua organização e imprimindo-lhe um modelo de funcionamento.

No primeiro caso, torna-se importante destacar:

- a) a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, entre outros ministérios criados pelo governo provisório de Vargas em 1930, com objetivo de estabelecer condições de infra-estrutura administrativa que propiciassem a concretização dos princípios básicos do novo regime;
- b) os preceitos na Constituição de 1934, referentes à definição da competência privativa da União para traçar as diretrizes da educação nacional, à previsão

de um plano nacional de educação relativo a todos os graus e ramos de ensino, cabendo-lhe a coordenação e fiscalização da execução desse plano, à delimitação da ação supletiva da União em matéria de ensino em todos os graus e a constituição do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos congêneres nos estados;

c) a vinculação das verbas públicas para a área da educação, criada pela Constituição de 1934, que veio a ser suprimida em 1937, retomada em 1946, suprimida novamente em 1967 e finalmente reassumida na Constituição de 1988, com redefinição dos percentuais mínimos a serem aplicados anualmente pela União (18%) e pelos estados e municípios (25%) na manutenção da educação.

d) a uniformização da estrutura do sistema escolar brasileiro pela LDB de 1961¹⁹, que constituiu o sistema federal, os sistemas estaduais e dos territórios, atribuiu ao sistema federal uma função supletiva aos sistemas estaduais do ponto de vista técnico e financeiro, criou o Conselho Federal de Educação (CFE), definindo suas competências, e determinou a constituição dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE).

No caso das medidas que incidiram especificamente sobre a organização das escolas, cumpre destacar como mais importantes:

a) as medidas decretadas pela Reforma Francisco Campos²⁰ no sentido da equiparação dos colégios oficiais ao Colégio Pedro II e da criação de iguais condições de equiparação para as escolas particulares que se submetessem às normas e à inspeção federal. Em decorrência, foram estabelecidas normas disciplinadoras desse processo, e organizado o serviço de inspeção a que estariam sujeitas as escolas que obtivessem a desejada equiparação;

¹⁹ - A Lei n/ 4024 de 20 de dezembro de 1961 fixou pela primeira vez as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 1969).

²⁰ - Os documentos que fazem parte da Reforma Francisco Campos e que dizem respeito ao ensino primário e médio são: o Decreto n. 19.890/31, que dispõe sobre a organização do ensino secundário (BRASIL 1942 a); o Decreto n. 20.158/31, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador (BRASIL, 1942 b).

- b) a estruturação dos vários graus e ramos de ensino, decretada pela Reforma Capanema²¹, com a definição dos currículos e programas dos vários cursos;
- c) a reorganização dos graus de ensino decretada pela LDB de 71²² e a adoção dos princípios de racionalização como norteadores da organização escolar.

No movimento de burocratização, do sistema escolar brasileiro e de organização das instituições de ensino, cabe destacar o papel desempenhado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), órgão do Ministério da Educação, criado em 1938. Sua ação se caracterizou desde o início pelo incentivo aos estudos técnicos, ao desenvolvimento das bases de uma organização escolar “científica” e à formação de pessoal docente, técnico e administrativo, cuja escassez era vista como dificultadora da administração dos serviços de educação (FELIX, 1989, p.24).

O exame do curso da burocratização do ensino mostra ser ele uma decorrência das relações entre burocracia e Estado, resultando de um processo histórico de formação do Estado capitalista brasileiro, que vem desde o período colonial e que se consolidou na década de 70, com a emergência do Estado intervencionista (FELIX, 1989, p.165). Esse processo acabou por materializar-se na cristalização de um modelo assumido e incorporado pelos profissionais de ensino e pela sociedade como “o modelo de escola”. Esse modelo revela uma instituição:

- a) dependente do poder público para a nomeação de seu diretor e a contratação de seus profissionais, docentes e demais funcionários;
- b) sujeita ao poder público para as providências relativas à manutenção e ampliação do prédio escolar;

²¹ - Fazem parte da reforma Capanema: o Decreto-Lei n. 4.244/42, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário, que estabeleceu as bases de organização do Ensino Secundário (BRASIL, 1968 p. 60 - 76); o Decreto-Lei n. 4.073/42, que constitui a Lei Orgânica do Ensino Industrial e que regulamentou esse tipo de ensino (BRASIL, 1942c p. 59 - 75); o Decreto-Lei n.6.141/43, Lei Orgânica do Ensino Comercial, (BRASIL, 1943, p. 526 - 538); o Decreto-Lei 9.613/46, Lei Orgânica do Ensino Agrícola (BRASIL, 1946c, p. 597 - 613), que trataram respectivamente do ensino industrial e agrícola; o Decreto-Lei n. 8.529/46, a chamada Lei Orgânica do Ensino Primário, que normatizou esse nível de ensino em âmbito nacional (BRASIL, 1946a, p. 10 - 19) e o Decreto-Lei 8.530/46, A Lei Orgânica do Ensino Normal que tratou especificamente desse ramo de ensino (BRASIL, 1946b, p. 19- 29).

²² - A Lei n. 5.692/71, a LDB de 71, fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1972).

- c) subordinada às ingerências da administração pública para obtenção dos materiais de consumo, desde os gêneros para a merenda escolar, até os materiais de limpeza e conservação do prédio, o giz, o material de secretaria e os livros didáticos.
- d) alheia ao trato com as questões financeiras - previsão orçamentária, tomada de preços, licitação, prestação de contas, etc.;
- e) dotada de um regimento interno elaborado em conformidade com a legislação de ensino em vigor, que pouca ou nenhuma chance lhe confere para adotar alternativas mais viáveis na solução de seus problemas;
- f) detentora um currículo elaborado também dentro das determinações legais, que, embora teoricamente flexíveis, pouco lhe permitem, na prática, a adoção de uma proposta diferenciada;
- g) executora de programas de ensino elaborados pela secretaria de educação do respectivo estado, sem muita discussão ou reflexão a respeito, ou de simples esquemas apresentados pelos livros didáticos adotados pelos seus professores e transformados em seus próprios programas;
- h) desconhecidora da prática do planejamento periódico da administração, não se sentindo competente, nem percebendo a conveniência disso;
- i) isenta de cobranças em termos de resultados dos alunos e da prática de avaliação de seu desempenho e da atuação de seu pessoal;
- j) distanciada da sua comunidade e das necessidades e interesses mais prementes da mesma;
- l) negadora das competências da comunidade para influir nas questões de seu funcionamento interno;
- m) cultivadora da obediência às normas e do formalismo, valorizando o cumprimento do dever, o zelo no desenvolvimento das tarefas e o amor ao trabalho, mais que a competência e o aperfeiçoamento profissional;
- n) produtora de um espírito de resistência extrema às dificuldades, de adaptação a elas e de conformismo diante da escassez de recursos e da precariedade com que funciona e ministra o ensino a uma população cada vez mais numerosa e mais empobrecida;

- o) detentora de uma figura de diretor autoritária que decide sobre todos os aspectos de sua vida e seu funcionamento, sem espaço para discussão e compartilhamento das decisões, não reservando em seus horários tempo e condições para isso.

Esse quadro, que parece rudemente exagerado e que constituiu por muito tempo a realidade da típica escola pública de ensino básico no país, seguramente não representa hoje o paradigma dessa escola. A própria sociedade vem apresentando desde o início da década de 80 novas demandas às escolas, impondo-lhes um processo de modernização e de democratização significativo. Entretanto, apesar dos ventos de mudança que vêm soprando sobre a escola, muitos aspectos daquele modelo, incorporados ao longo dos anos, persistem inconscientes como concepções básicas que sustentam uma idéia de escola e de prática que colocam em xeque novas propostas e resistem à mudança, mantendo comportamentos e valores consagrados.

4- Os ventos da mudança

A luta pela redemocratização da sociedade brasileira e a intensificação das reações contrárias à situação do ensino no Brasil permitiram repensar a escola em outras bases e trouxeram ventos de mudanças. Frutos desse momento foram as propostas elaboradas e implantadas pelos governos estaduais de oposição, eleitos em 1982, dos quais o Projeto do Congresso Mineiro, analisado no capítulo anterior, é um exemplo.

No que diz respeito à organização burocrática do ensino no país a Constituição de 1988 estabeleceu novos parâmetros: a definição dos princípios que deverão reger o ensino, com destaque especial para os itens que dizem respeito à gestão democrática do ensino público e à garantia de padrão de qualidade; a organização dos sistemas de ensino, criando os sistemas municipais, conferindo a essa instância administrativa novas responsabilidades e definindo como prioridade para sua atuação o ensino pré-escolar e fundamental; a definição dos percentuais mínimos de recursos orçamentários a serem aplicados em educação, cabendo à União aplicar 18% da sua receita tributária e aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios 25%, incluindo-se os recursos provenientes

de transferências; a determinação de que os recursos públicos sejam destinados às escolas públicas; a definição de três tipos de escolas particulares, as escolas comunitárias e as confessionais ou filantrópicas, que farão jus ao recebimento de recursos públicos mediante a observância das condições estabelecidas; a exigência do plano nacional de educação a ser estabelecido por lei, com duração plurianual, tendo em vista a articulação do desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público.

A tônica posta no movimento de democratização da escola cedeu lugar, na década de 90, às preocupações com a qualidade do ensino, traçando uma nova agenda de compromissos na área da educação. A escola vem sendo sacudida por uma rajada de críticas e de propostas, justificadas pela necessidade de torná-la autônoma e eficiente. Tais propostas identificam-se com iniciativas oficiais, implantadas por administrações estaduais e municipais mas são também oriundas de projetos particulares, levados a efeito por escolas e grupos de professores que procuram imprimir uma nova dinâmica à prática escolar²³. A influência das agências internacionais de financiamento vem se fazendo presente nos convênios celebrados com diferentes estados brasileiros, entre os quais destaquei, no capítulo anterior, o Projeto ProQualidade de Minas Gerais, objeto de interesse especial do presente estudo. É nessa mesma ótica que podem também ser vistas as últimas iniciativas do MEC que, através de providências parciais, vem promovendo modificações importantes na estrutura do ensino brasileiro. Exemplos disso são a Emenda Constitucional n. 14, que determinou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério e a sua regulamentação através da Lei 9.424/96²⁴, a

²³- Como exemplo de experiências oficiais podem ser citadas aquelas desenvolvidas no final da década de 80, relatadas por Luiz Antônio Cunha (1991), com destaque especial para as de Minas Gerais, São Paulo e Paraná. Na década de 90, tem-se notícias, além do ProQualidade em Minas Gerais, das experiências nos estados de Espírito Santo, Paraná (TOMMASI, 1996, p.195 - 226), nas Prefeituras do Distrito Federal (BELLONI, 1996, p. 72 -79) e de Belo Horizonte (ARROYO, 1996, p. 9 - 22). Como exemplo de experiências levadas a efeito por grupos de professores ver J. C. Freitas (1996).

²⁴- A Lei n. 9.424/96 dispõe sobre o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério* na forma prevista no artigo 60 parágrafo 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 1996, p. 28442 - 28444). Esse Fundo, que passou a vigorar a partir de 1998 tem como objetivo implantar no país uma política redistributivista, visando corrigir desigualdades regionais e sociais em termos de manutenção do ensino fundamental. Também pretende-se que ele contribua para solucionar o problema dos baixos salários dos professores nesse nível de ensino, garantindo recursos para tal fim e como conseqüência redunde na melhoria da qualidade do ensino. Pela Emenda Constitucional 14/96, já a partir de 1997, os governos estaduais e municipais passam a ser obrigados a aplicar no ensino

consolidação do sistema Nacional de Avaliação da Educação (SAEB); a realização do primeiro ciclo do Exame Nacional de Cursos, o chamado “Provão”; a proposta de reorganização do ensino técnico profissional; a elaboração e discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Deve ser feita ainda referência à criação do Conselho Nacional de Educação em 1995²⁵; ao projeto de avaliação dos livros escolares, ao programa de repasse de verbas às escolas e à implantação dos Programas TV Escola e Informática na Educação desencadeados pelo MEC.

Tendo sido mantida pela Constituição de 1988 a competência da União de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, desencadeou-se em seguida à sua promulgação o processo de preparação de uma nova LDB. O projeto da nova lei, democraticamente elaborado e aprovado na Câmara dos Deputados em 13 de maio de 1993, (SAVIANI, 1997, p. 127) mediante as negociações que se fizeram necessárias e possíveis no momento, confirmava e ampliava as conquistas asseguradas pela Constituição para o setor da educação. No Senado, esse projeto resultou num novo substitutivo, sob relatoria do Senador Cid Sabóia, que a ele incorporou emendas apresentadas pelos senadores, além de aspectos do projeto de autoria do Senador Darcy Ribeiro, em tramitação naquela casa desde 20 de dezembro de 1992 (ibid., p.128). Esse substitutivo veio a ser rejeitado sob alegação de inconstitucionalidade, e, numa estratégia que se tornou conhecida como “manobra regimental”, o Senador Darcy Ribeiro apresentou seu próprio substitutivo, logrando sua aprovação na Comissão de Constituição e Justiça do Senado. Sucessivas versões desse substitutivo foram apresentadas pelo Senador na busca de atenuar resistências, sendo a versão final aprovada em Plenário do Senado em 8 de fevereiro de 1996 (ibid., p.160). Retornando à Câmara, o projeto foi aprovado em 17 de dezembro de 1996 e a nova LDB, Lei n. 9.394²⁶, sancionada sem vetos pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1996, e por ele denominada Lei Darcy Ribeiro.

Essa, que é uma lei mais indicativa do que prescritiva (SAVIANI, 1997, p. 226), não pode ser vista como inovadora no sentido de superação do paradigma

fundamental 60% da receita de impostos e transferências recebidas e são incentivados a aderirem ao Fundo, aplicando na educação fundamental já no ano de 1997 os percentuais determinados constitucionalmente.

²⁵- Através da Lei n. 9.131/95 foram alterados os dispositivos da Lei n. 4024/61 e criado o Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1995, p. 362 - 366).

²⁶- A Lei n.9.394/96, a nova LDB, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.(BRASIL, 1996p. 27.34 - 27.841).

educacional vigente e de renovação dos seus eixos norteadores (DEMO, 1997, p. 12), mas contém aspectos que constituem mudanças substanciais da legislação de ensino no país. Para Saviani (1997, p. 199-200), essa LDB constitui um documento legal, sintonizado com a orientação política geral, que vem sendo adotada pelo atual governo, especialmente com a política de educação. Citando L.A. Cunha, o autor diz que uma LDB minimalista é compatível com o Estado mínimo que constitui a idéia central na orientação que domina a atual política brasileira.

Seu texto constitui um intertexto que incorpora por oposição, diálogo ou mesmo por negociação, dinâmicas do projeto vencido e traduz o jogo de textos que se entrelaçam, conforme expressão de Jamil Cury²⁷. Sendo uma lei nacional, é uma lei polêmica na visão desse autor. Primeiro pela dificuldade de se estabelecer os limites de cada instância administrativa numa república federativa como o Brasil. Depois, pelo fato de trabalhar com a correlação entre o público e o privado, já que não se limita a ser uma LDB do ensino público. E, finalmente, por tocar em fraturas sociais, na medida em que propõe uma educação democrática e fala em universalização, em gratuidade e obrigatoriedade de ensino numa sociedade não inteiramente democrática.

Alguns aspectos da nova LDB dizem respeito especificamente aos interesses desse estudo. O primeiro desses aspectos refere-se ao espírito de flexibilidade que marca todo o documento legal. “(...) vale assinalar que o texto da lei está imbuído de grande interesse pela flexibilização da organização dos sistemas educacionais”(DEMO, 1997, p. 20). Esse espírito, que contraria a tradição burocrática da escola brasileira e que procuro retratar neste capítulo, se faz presente em diferentes preceitos desta lei e se expressa por um movimento que libera a instituição escolar de todos os níveis do credencialismo e do cartorialismo que a tem caracterizado ao longo da sua história. Ao revogar os documentos legais que regulavam a organização dos vários níveis de ensino no país, mantendo um mínimo de aspectos a serem regulamentados pelos Conselhos de Educação (da União estados e municípios), ela permite sua reorganização criativa a partir de determinações gerais. Essa desregulamentação se dá, na visão de Cury²⁸, pela concessão de autonomia às instituições de ensino no que se refere aos controles e exigências universais, chegando

²⁷ - Participação do Professor Carlos Roberto Jamil Cury em Mesa Redonda sobre a LDB no III Congresso de Ciências Letras e Artes das Universidade Federais de Minas Gerais. Juiz de Fora: 26 - 30, mai., 1997.

²⁸ - Idem nota anterior.

mesmo a permitir alternativas fora da escola como formas de cumprimento da obrigatoriedade em educação. A escola brasileira, que sempre esteve controlada na sua base e nos seus processos, tem na LDB uma inversão desses esquemas, consagrando uma enorme flexibilidade na base e no processo, ao mesmo tempo em que são criadas formas extremas de controle na saída. Abrem-se desse modo grandes possibilidades para a elaboração e o desenvolvimento de projetos resultantes da criatividade dos profissionais da educação, ao mesmo tempo em que se apresentam riscos enormes de mascaramento ou legitimação da precariedade em que vivem muitos sistemas estaduais e municipais de ensino.

Um exemplo dessa flexibilidade pode ser visto no que se refere especificamente ao funcionamento das escolas. As mudanças visíveis propostas pela nova lei, se limitam ao aumento dos dias letivos. Entretanto a LDB permite que profundas transformações venham a ocorrer no funcionamento dos estabelecimentos de ensino, se as aberturas deixadas pelo texto legal forem assumidas e aproveitadas pelas várias instâncias administrativas dos sistemas e das escolas. “A rigor, a única mudança visível corresponde ao calendário anual de 200 dias letivos (...). Quanto ao mais haverá ou não mudanças, dependendo dos encaminhamentos de política educacional e das decisões dos órgãos normativos dos sistemas de ensino ou das próprias escolas” (SAVIANI, 1997, p. 226).

Outro aspecto importante dessa lei diz respeito à consagração do princípio da avaliação como ponto central da organização nacional do ensino (DEMO, 1997. p. 31 - 32). Ela cria um sistema nacional de avaliação que implica em uma grande concentração de poderes nas mãos da União, na visão de Jamil Cury²⁹, e lhe permite estabelecer os parâmetros do controle que passa a vigorar na saída do sistema de ensino. Essa avaliação, que incide sobre o rendimento escolar (provão do ensino superior e médio e avaliação do ensino fundamental em vigor há mais tempo), permite que também se avalie o desempenho docente. Embora sua implantação suponha a adoção de formas de cooperação entre os sistemas de ensino, essa inovação pode vir a constituir uma forma autoritária de controle da flexibilidade ensejada, se não houver condições de adoção de uma modalidade de avaliação que, sendo ao mesmo tempo única e pluriforme, permita a variedade enriquecedora de projetos pedagógicos alternativos.

²⁹ - Idem nota anterior.

O capítulo sobre o financiamento da educação na LDB inova e traz aspectos positivos (SAVIANI, 1997, p. 221 - 223), na medida em que estabelece prazos para o repasse dos recursos da União, dos estados e municípios aos órgãos responsáveis pela execução do ensino, definindo que os atrasos desse repasse implicam, além da correção monetária devida, responsabilidade civil e criminal das autoridades competentes. Além disso, ela delimita de forma clara o que pode e o que não pode ser considerado despesa com a manutenção e desenvolvimento da educação, estabelece os padrões mínimos de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, tendo como base de cálculo o custo mínimo aluno e dispõe sobre a ação supletiva e distributiva da União e dos estados, visando corrigir as disparidades de acesso ao ensino fundamental e garantir sua qualidade.

A nova LDB também consagrou a criação dos sistemas municipais de ensino já prevista na Constituição de 1988. Redefinindo as competências dos sistemas de ensino, encolheu as prerrogativas e jurisdições dos sistemas estaduais e explicitou as competências do município com relação à sua própria rede infantil e fundamental de ensino e à rede particular de educação infantil (ROMÃO, 1997, p.18).

Esses dois aspectos da lei, financiamento e municipalização do ensino, não podem ser examinados separadamente de dois outros documentos legais: a Emenda Constitucional n. 14 e a sua regulamentação, a lei do Fundo de Valorização do Magistério como ficou conhecida. Essas medidas introduzem possibilidades de profundas mudanças na organização do ensino fundamental no país, na medida em que possibilitam sua efetiva municipalização, em extensão e forma e dependem de determinações políticas futuras, sendo por isso impossíveis de serem delineadas no presente momento.

A LDB e o conjunto de medidas implementadas pelo MEC permitem constatar-se que o Estado vem assumindo um crescente papel na área do ensino fundamental, diretamente através da União, ou pelo repasse de responsabilidades aos estados e municípios, assegurando-se o controle da elaboração e execução da política educacional em todo o país. Embora o governo tenha optado por reformas pontuais e localizadas, fica evidente a existência de um projeto claro para a educação no país, uma orientação diretiva e uma base política de sustentação das ações do Ministério de Educação e do Desporto. Há nesse movimento um processo de reorganização burocrática do ensino

em andamento, que busca responder às novas exigências econômicas e sociais do capitalismo nacional e internacional.

Ao centrar sua atenção na escola conferindo-lhe autonomia para conduzir sua própria administração e ao dar ênfase à qualidade do ensino, o Projeto ProQualidade se alinha a esse movimento mais amplo da política educacional em execução no país, estando perfeitamente conforme seu espírito. Antecedendo a LDB, esse projeto vem buscando implantar na rede estadual de ensino fundamental e médio, desde o início da década, preceitos agora consagrados pela nova lei. Verificar na prática as repercussões dessas medidas na organização da escola e no seu exercício pedagógico, constituem o intento primordial desse trabalho, para o que recorro ao conceito de **cultura organizacional** na tentativa de melhor compreender essa organização e as reações que ela apresenta frente às propostas de mudanças. A reflexão sobre as questões da escola vista como cultura, será o objetivo do próximo capítulo.

CAPÍTULO III

DESVELANDO O CULTURAL E O SÍMBÓLICO NA DINÂMICA ORGANIZACIONAL

*Aos que sonhavam, mesmo vendo claro,
e que puderam permanecer
no coração ardente da sombra
cabe o labor maior da aprendizagem.*

Thiago de Mello

Desde os anos 80, observa-se um movimento de renovação nas teorias que servem de base à análise das organizações, com crescente interesse de teóricos e administradores pelo tema da cultura.¹ A noção de cultura organizacional, ao oferecer uma visão mais integrada e personalista das organizações, vem se impondo rapidamente. Assim, depois da ênfase dada aos estudos sobre as estruturas organizacionais e suas tecnologias e da exploração da concepção teórica que focaliza a organização como espaço de exercício e luta por poder, redescobre-se a abordagem simbólica como uma alternativa que permite recolocar o fator especificamente humano nas organizações, de tal modo que a visão dessa organização como sistema simbólico constitui hoje um dos paradigmas dominantes nos estudos organizacionais (SARMENTO M. J., 1994, p.11). Essa evolução provocou o progressivo deslocamento dos sistemas técnicos e racionais para sistemas humanos e destes para os sistemas de significações e símbolos, transformando a visão das organizações, de realidade dada e natural em realidade construída, auto-referenciada (GOMES, R., 1993a, p.55).

O surgimento da análise cultural das organizações apoiou-se na tradição dos *cross cultural analysis* realizados nos anos 60. A multinacionalização das empresas e o fato de terem de atuar em culturas diversas suscitavam indagações referentes ao impacto de diferentes culturas sobre a estrutura e os processos de comportamento no interior das

¹- Demonstração do interesse recente pelo assunto é dado por M. E. Freitas (1991) que realizou uma pesquisa bibliográfica a respeito e buscou reunir, numa única fonte, os grandes marcos que orientaram a produção fragmentada de acadêmicos e consultores organizacionais durante os anos 80, nesta área.

organizações, desencadeando o surgimento de estudos nessa linha (BERTERO, 1996, p.36). Entretanto, o interesse atual pelo estudo da cultura organizacional tem outras fontes de motivação e deve ser tributado principalmente à conexão estabelecida entre cultura e desenvolvimento, tendo sua expansão resultado da conjugação de fatores teóricos e conceituais de ordem econômica e cultural com impacto social. Dentre esses fatores desatacam-se: a crise ideológica do final dos anos 60 e a crise econômica dos anos 70, que puseram em causa o mito do Estado-Providência e valorizaram os movimentos culturais; a mundialização da economia e das novas tecnologias, que mostraram a ineficiência da máquina estatal e a eficiência de organizações capazes de atuação flexível; o impacto no ocidente do êxito econômico japonês, que intensificou a busca de mais-valia e mais saber, exacerbando a competitividade mundial; a influência crescente do paradigma hermenêutico e crítico nas ciências sociais, que, pelo enfraquecimento das fronteiras entre as ciências com a aproximação umas das outras, possibilitou entre elas a circulação de conceitos e noções (GOMES, R., 1993a, p.54).

A conjugação desses fatores favoreceu, nos Estados Unidos, o surto de análises que tomaram por base as variáveis culturais nas organizações, representando uma tentativa de entender e superar o mau desempenho, decadência ou estagnação de grandes empresas norte-americanas e o desafio imposto ao mundo ocidental pelas organizações japonesas de alta performance². A busca de explicação do desempenho insatisfatório de grandes empresas americanas suscitou diferentes alternativas conceituais. Buscavam-se instrumentos de intervenção que fossem capazes de retribuir às empresas as condições do passado. Ao contrário das empresas americanas, as japonesas apresentavam alto desempenho e vantagens competitivas. As análises organizacionais se propunham a explicar essas diferenças de desempenho apoiadas na variável cultural. O pressuposto básico dessas análises era a consideração da existência de culturas favoráveis ou desfavoráveis ao bom desempenho empresarial. A maioria dos teóricos concorda que a cultura e a forma de vida do povo japonês tiveram papel central na transformação da economia daquele país (MORGAN, 1996, p. 115).

² - Na década de 80, os japoneses viviam o *boom* econômico, enquanto os norte-americanos enfrentavam uma fase de estagnação. Atualmente se observa-se uma situação inversa.

A consideração desses fatores permite perceber que as publicações mais recentes diferem daquelas dos anos 60. Elas tornam cada vez mais evidente que toda teorização e toda intervenção nas organizações está sempre, explícita ou implicitamente, impregnada de uma determinada concepção de cultura. O movimento de globalização da economia arma o cenário atual de competitividade entre as empresas e as nações. As organizações devem explorar suas características diferenciadoras, respondendo às demandas e contingências determinadas pelo tempo e lugar em que atuam, fortalecendo o conjunto de crenças e valores que orientam sua estruturação e seu funcionamento interno. Ao mesmo tempo, delas se espera que, mantendo seus valores básicos, cultivem a idéia de mudança e inovação como forma de sobrevivência e de sucesso. Assim, antes de ser tomada como paradigma conceitual alternativo para análise das organizações, a cultura organizacional foi usada pelos consultores organizacionais para orientar práticas intervencionistas em favor da mudança. Nesse processo os conceitos antropológicos foram e continuam sendo utilizados como base de uma análise que busca diagnosticar os “erros” culturais da empresa e oferecer indicações que permitam compatibilizá-la com os padrões de um bom desempenho. Procuram equacionar o que constitui o fato especificamente humano nas organizações: o sistema de crenças, valores, concepções, representações sociais e artefatos culturais que tecem o diálogo por onde se exprime a divergência e o conflito entre as pessoas (SARMENTO M. J., 1994, p. 11).

O estudo da escola como uma organização cultural exige que se procure compreender o uso que se tem feito desse referencial teórico na compreensão de outros tipos de organizações econômicas e sociais produtivas. Isso é o que pretendo neste capítulo. Antes, no entanto, sem pretender realizar um estudo exaustivo, pois não é este o objetivo do presente estudo, torna-se necessário fazer algumas considerações sobre o conceito de cultura, buscando tornar mais claras as implicações de sua transposição do âmbito de estudos sobre comunidades e sociedades mais amplas para o circuito das organizações.

1- A idéia de cultura

Existem termos de uso freqüente em ciências sociais que, dada a complexidade semântica ou polissemia, estão sujeitos a inúmeros equívocos. A palavra cultura constitui um desses termos. Este é um vocábulo que engloba uma variedade de sentidos, sendo usado em situações que caracterizam diferentes abordagens. Os estudos nessa área mostram que há diversas formas de abordar a questão da cultura. Cultura pode designar:

- a) os traços que distinguem o homem culto conforme modelo definido nas sociedades estratificadas;
- b) o patrimônio de um povo, ou conjunto de obras preservadas e difundidas por ele;
- c) a compreensão ou percepção do mundo, própria de uma época ou de um meio;
- d) os quadros de referência que distinguem uma sociedade de outra, constituídos por instituições, comportamentos, ideologias, mitos, próprios dessa sociedade;
- e) o que é adquirido ou criado pelo homem e que se distingue do que é inato;
- f) um sistema de comunicação concebido de modo a definir e organizar significados (CERTEAU, 1995, p. 193 -194).

Uma abordagem interessante da questão que permite a categorização e diferenciação das concepções que servem de base aos vários sentidos atribuídos à palavra cultura, é apresentada por Chauí (1995, p. 292-293). Segundo a autora, os vários usos desse vocábulo podem ser agrupados em dois sentidos básicos. O primeiro, de âmbito restrito, vê a cultura como cultivo ou cuidado do homem com a natureza, com os deuses, com a alma, e o corpo, ou seja com a educação e formação do espírito humano, o aperfeiçoamento e refinamento das qualidades naturais do homem. Nesse sentido a cultura não se opõe à natureza mas se constitui como uma segunda natureza, na medida em que, através da educação e dos costumes, aperfeiçoa e acrescenta ao que é inato em cada um. O segundo, de sentido amplo, trata a cultura como qualidade de uma coletividade, como sinônimo de civilização, significando os resultados da formação ou educação dos seres humanos expressos em obras, em ações e instituições. A natureza é o reino das

necessidades e do determinismo, enquanto a cultura constitui o reino da liberdade das escolhas racionais e dos valores. Cultura, nessa concepção, significa o conjunto de obras humanas que se exprimem numa civilização e a relação que os seres humanos organizados socialmente estabelecem com o espaço, com o tempo, com os outros homens e com a natureza.

Tendo a cultura como seu objeto específico de estudos, a Antropologia procura determinar o momento e o modo pelo qual os seres humanos se firmaram como diferentes da natureza, dando origem ao mundo cultural. Procura identificar as regras ou normas que operam como lei para os indivíduos de uma comunidade humana e que criam uma ordem simbólica que lhes permite atribuir à realidade significações novas por meio das quais são capazes de se relacionar com o ausente. O símbolo é alguma coisa que, apresentando-se no lugar de outra, torna presente algo que está ausente.

A lei humana é um imperativo que organiza a vida dos indivíduos e da comunidade determinando o modo como são criados os costumes, como são transmitidos de geração em geração, como fundam as instituições sociais (...). A lei não é uma simples proibição para certas coisas e obrigação para outras, mas é a afirmação de que os humanos são capazes de criar uma ordem simbólica (ibid., p. 294).

Para os antropólogos a cultura é vista como um sistema comum de significados, aceitos com conteúdo implícito e explícito que é, deliberadamente ou não, aprendido e participado pelos membros de um grupo social (ERICKSON, 1987, p. 12). Essa perspectiva difere da visão de cultura como história, contida no pensamento marxiano, para o qual a história cultural expressa o modo de os homens produzirem materialmente sua existência e darem sentido a essa produção material. Nesse sentido ela narra as lutas reais dos seres humanos na produção e reprodução de suas condições materiais de existência, através das quais se diferenciam-se da natureza e diferenciam entre si, constituindo classes sociais antagônicas.

No sentido antropológico, fala-se em culturas no plural, uma vez que leis, valores, crenças, práticas e instituições variam de uma sociedade para outra, de uma época para outra, já que as sociedades, por serem temporais e históricas, passam por transformações culturais. Nesse sentido, as abordagens antropológica e histórica se completam numa visão ampla da cultura (CHAUI, 1995, p. 293). Essa compreensão

permite enfatizar o valor da cultura no processo de constituição dos seres humanos e das sociedades por eles construídas. A cultura é vista então como “a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e crítica” (ibid., p. 296).

É nesse sentido que a cultura é vista como um ingrediente essencial na produção do homem. Em vez de ser concebida como algo acrescentado a um ser acabado, considera-se que ela acompanhou o desenvolvimento da espécie humana e tornou possível sua sobrevivência, produzindo e possibilitando as modificações genéticas da própria espécie, de modo que não existe uma natureza humana independente da cultura.

À medida que a cultura, num passo a passo infinitesimal, acumulou-se e se desenvolveu, foi concedida uma vantagem seletiva àqueles indivíduos da população mais capazes de levar vantagem - o caçador mais capaz, o colhedor mais persistente, o melhor ferramenteiro, o líder de mais recursos - até que o que havia sido o *Australopiteco* proto-humano, de cérebro pequeno, tornou-se o *Homo sapiens*, de cérebro grande, totalmente humano. Entre o padrão cultural, o corpo e o cérebro foi criado um sistema de realimentação (*feedback*) positiva, no qual cada um modelava o progresso do outro, um sistema no qual a interação entre o uso crescente das ferramentas, a mudança da anatomia da mão e a representação expandida do polegar no córtex é apenas um dos exemplos mais gráficos. Submetendo-se ao governo de programas simbolicamente mediados para produção de artefatos, organizando a vida social ou expressando emoções, o homem determinou, embora inconscientemente, os estágios culminantes do seu próprio destino biológico. Literalmente, embora inadvertidamente, ele próprio se criou (GEERTZ, 1989, p. 60 - grifos do autor).

É nessa perspectiva que o autor conclui que sem a cultura não haveria homens. Os seres humanos são, portanto, animais incompletos e inacabados que se completam através da cultura. Sendo o comportamento humano extremamente plástico, uma vez que não é controlado de modo estrito por programas ou modelos genéticos como o dos animais, o homem necessita dos controles externos, representados pelos símbolos ou sistemas simbólicos, que são fontes extrínsecas de informações capazes de orientar a percepção, a compreensão, o julgamento e a manipulação do mundo. O significado assumido pelo padrão particular de comportamento humano é guiado predominantemente pelos gabaritos culturais e não pelos gabaritos genéticos como nos animais. Estes gabaritos culturais constituem o contexto geral de natureza psicofísica dentro do qual as seqüências precisas de atividades são organizadas pelo gabarito cultural. É nesse sentido que se pode dizer que o homem é um animal que se completa. Sendo agente de sua própria realização, cria capacidades

específicas a partir da sua capacidade geral para construção do modelo simbólico (ibid., p. 188 - 189).

A percepção das transformações culturais, biológicas e ambientais que se processaram ao longo da história da humanidade permite uma melhor compreensão da sobrevivência e evolução da espécie humana. “Através do comportamento cultural, a espécie relaciona-se com o meio ambiente, e nessa ação modifica sua biologia e o próprio ambiente” (TAVARES, 1991, p. 47). Essa idéia explica o sentido etimológico da palavra cultura, derivada da ação de cultivar, de lavrar e desenvolver a terra. Na medida de sua sobrevivência e evolução o ser humano foi construindo seus padrões de desenvolvimento refletidos nos sistemas sociais de conhecimento, ideologia, valores, leis e rituais quotidianos. Essa concepção permite que se pense na cultura como sendo ao mesmo tempo o que é instituído (códigos, normas, sistemas de ação) e o que é instituinte, ou seja, a vida cotidiana que ainda não se institucionalizou. Esses dois pólos, instituído e instituinte, se relacionam de modo que a cultura resulta da relação entre eles. Não sendo produto absoluto dos padrões de comportamento, também não resulta de absoluta criatividade dos grupos ou dos indivíduos. É o elo que une sistemas simbólicos, códigos, normas e as práticas simbólicas cotidianas, que interagem pela reapropriação e reinterpretação daquilo que constitui a memória social do grupo (TEIXEIRA M. C. S., PORTO, 1996, p. 2). Por isso, mesmo numa sociedade em evolução, a cultura se caracteriza por algum nível de continuidade. As inovações propostas numa organização para fazerem sentido para os envolvidos devem manter pressupostos por eles aceitos (MOTTA, 1996, p. 199-200).

Concebida desta forma a cultura caracteriza-se por ser um processo contínuo e ativo de construção da realidade, não sendo simples variável que as sociedades ou as organizações incorporam, mas um fenômeno ativo, vivo através do qual as pessoas criam e recriam os mundos em que vivem (MORGAN, 1996, p. 115 -135).

Uma abordagem essencialmente semiótica da cultura vem sendo adotada por estudiosos que enfatizam o universo dos significados que, por sua vez, dentro das organizações, são continuamente decodificados e recriados pelos seus membros. É nessa perspectiva que se coloca a visão de cultura defendida por Geertz (1989, p. 15). Concebendo o homem como um animal atado a uma teia de significados por ele mesmo tecida, o autor percebe a cultura como sendo essa teia e suas análises. Partindo desta visão,

considera que a cultura deveria ser vista, não como complexo de padrões concretos de comportamento - costumes, usos, tradições e hábitos - mas como um conjunto de mecanismos de controle para governar o comportamento humano. O pressuposto básico nesta perspectiva é de que o pensamento humano é social e público e o ato de pensar constitui um tráfego entre símbolos significantes que impõem um significado às experiências do homem. Sem a direção dos padrões culturais, o comportamento humano seria caótico, sem sentido. Desta forma a “cultura, totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela - a principal base de sua especificidade” (ibid., p. 58)

A cultura pode então ser entendida como o domínio do simbólico que é constituído por crenças, assunções, valores, ritos e artefatos, historicamente constituído através de um processo conflitual, numa dinâmica permanente de reconstrução, pelo qual os seres humanos estabelecem os protocolos para a sua comunicação com o grupo, organizacional e societal. (SARMENTO M. J. 1994, p. 90)

Nessa mesma linha, Motta (1996, p. 201) afirma que “a cultura é um contexto de significados”, “um sistema de relações” e uma linguagem de códigos. As palavras, expressões, comportamentos, ações e objetos utilizados pelos homens são carregados de significados que fornecem um referencial capaz de lhes permitir a atribuição de sentido ao mundo no qual vivem e às suas próprias ações.

A cultura designa, classifica, corrige, liga e coloca em ordem. Assim a cultura desenvolve princípios de classificação que permitem ordenar a sociedade em grupos distintos, grupos totêmicos e até categorias profissionais. As dificuldades da existência são interpretadas por esquemas que a cultura fornece, assumindo seus lugares como elementos de uma ordem, que é necessário manter, ou como resultado da perturbação dessa ordem, que é preciso desde logo corrigir (ibid., p. 198 - 199).

Entretanto, a cultura não pode ser vista como algo que atribui ao indivíduo um papel do qual ele não possa escapar. Ela não se impõe ao indivíduo determinando seus comportamentos mas atua influenciando as orientações pelas quais cada um defende seus interesses e suas convicções no interior do conjunto social. Pode-se dizer então que os desejos e interesses dos indivíduos, por mais naturais que pareçam, estão sempre impregnados dos significados atribuídos ao que está em jogo. Toda cultura é caracterizada por formas de oposição que levam a uma determinada forma de articulação de interesses e é

nesse sentido que ela pode ser tida como um sistema de símbolos e significados compartilhados, que serve como mecanismo de controle (ibid., p. 199-200).

Esse aspecto da dinâmica cultural pode ser melhor compreendido quando se incorpora à idéia de cultura o seu aspecto político, como têm procurado fazer algumas abordagens antropológicas contemporâneas das quais Bates (1987, p. 85) constitui um representante. Recorrendo a Raymond Williams, o autor introduz a categoria social na definição da cultura. Nela a cultura é vista como a descrição de um meio particular de vida que expressa certos sentidos e valores. Citando Clark e seus colegas, o autor apresenta a cultura como observável, podendo ser descrita empiricamente, uma vez que é constituída e expressa através de instituições, relacionamentos, costumes, objetos materiais e organizações. Os significados, valores, idéias e crenças de grupos sociais são articulados através de vários artefatos, que constituem as estruturas por meio das quais os indivíduos aprendem a sua cultura. Essa aprendizagem pode ser pensada como uma atividade interior, uma experiência subjetiva, de modo que a compreensão dos indivíduos é formada e partilhada através da interação com as estruturas objetivas da cultura, os valores, as crenças e os sentidos. Dessa forma, a aprendizagem torna-se um vínculo que orienta a configuração de significados contidos na vida social e dos artefatos de uma cultura particular (ibid., p.88).

Essa percepção da cultura como o meio particular de vida, que é adotada pelos chamados *estudos culturais*³, é mais abrangente, questiona a noção de cultura implícita na definição de “alta cultura”⁴ e inclui elementos anteriormente ignorados. Ela relaciona as diversidades culturais às diferenças materiais em suas explicações sobre as relações da sociedade e a superestrutura e desenvolve um conceito de cultura política que enfatiza a

³ - O termo *estudos culturais* foi formalizado pelo *Centre for Contemporary Cultural Studies at Birmingham* para uso em seu próprio projeto de estudos e vem sendo adotado para caracterizar estudos da cultura que se distinguem por examinar as práticas culturais do ponto de vista do seu envolvimento com e no interior das relações de poder, com análises imersas em seu meio. Diferencia-se das abordagens antropológicas tradicionais, na medida em que se desenvolve a partir de análises das sociedades industriais modernas, usando metodologias tipicamente interpretativas e avaliativas. Embora tenham se popularizado a partir dos estudos de cultura popular não se restringem a estes (NELSON, TREICHELER, GROSSBERG, 1995, p. 5-54). O livro *Alienígena na sala de aula* (SILVA, T.T., 1995) apresenta um conjunto significativo de estudos que se enquadram nessa abordagem.

⁴ - Por “alta cultura” Bates (1987, p.85) entende a busca de realização maior do sentido humano que constituiu, ao longo da história, o objeto central da educação.

natureza ideológica da construção cultural e a sua influência na construção dos diferentes grupos, proporcionando as bases para a discussão da dinâmica da mudança social.

É preciso ainda atentar para o fato de que numa visão de cultura como resultante dos processos dinâmicos de uma formação social, estão associados os conceitos de sub-cultura e contracultura. Sub-cultura designa a cultura de um subgrupo ou de uma minoria, enquanto a idéia de contracultura refere-se ao julgamento que a maioria faz das sub-culturas e cujas implicações sociais os subgrupos ratificam muitas vezes quando recorrem a ela para caracterizar a si próprios (CERTEAU, 1995, p. 195).

2- Um conceito antropológico no mundo das organizações

O conceito de cultura veio enriquecer o estudo das organizações, possibilitando uma percepção que leva em conta os aspectos humanos de que são constituídas. Esses estudos tomam por base conceitos oriundos da Antropologia Cultural, derivados de diferentes correntes que privilegiam variados aspectos da questão e retomam a consideração pelos elementos simbólicos e pelos valores presentes na sociologia radicada no pensamento weberiano e, muitas vezes, silenciada pela priorização da racionalidade formal. É um conceito “transversal às diferentes perspectivas organizacionais” e caracteriza a “emergência de uma ciência pluriparadigmática das organizações” (SARMENTO M. J., 1994, p. 2). Sua importância no quadro dos diferentes modelos teóricos das organizações varia conforme o valor que cada um deles atribui à questão da liberdade e da autonomia e ao estatuto ocupado pelos aspectos simbólicos face aos de ordem econômica e política, marcando diferentes paradigmas e modelos teóricos de organização (ibid., p. 22).

2.1- Uma visão da natureza e das funções da cultura organizacional

Podem ser identificadas duas formas básicas de ver a cultura organizacional: como variável e como metáfora (FREITAS, M.E. 1991, p.2). Tratada como variável, cultura organizacional refere-se ao **que a organização tem**. Tratada como metáfora, ela significa **o que a organização é**.

A corrente que trata a cultura organizacional como variável, **o que a organização tem**, engloba o maior número de pesquisas na área, incluindo-se aí os estudos sobre mudança e desenvolvimento organizacional. Abrange tanto os estudos que focalizam o contexto cultural mais amplo e sua influência sobre os membros da organização, como aqueles que tratam da cultura corporativa pela qual ela é percebida como variável interna, subproduto das organizações que produzem bens e serviços (Ibid., p. 4 - 5).

Vista como contexto mais amplo, a cultura é tratada como variável externa e independente. É a cultura da sociedade, que exerce sua influência sobre a organização. Ela é vista como produzida fora e transplantada para a organização, que se constitui como reflexo da estrutura social. Nesse caso, a cultura da organização constitui-se como prolongamento da cultura da sociedade, seu contexto é predeterminado por esta, restando pouco espaço para a produção de uma dinâmica que lhe seja própria. Enquadram-se nessa linha os estudos produzidos dentro da tradição dos *cross cultural analysis*, já referidos, e todos aqueles que consideram que o interesse pelo tema da cultura organizacional deve estar associado aos estudos sobre a cultura nacional⁵.

Considerada a partir do contexto interno, ela se torna uma variável dependente e, como tal, é tratada como sendo constituída no interior da organização, embora sujeita às influências exteriores apresentando traços específicos que conferem identidade própria à organização.

As culturas organizacionais não são, por conseqüência, 'naturais', no sentido em que este qualificativo se aplica à cultura de um povo, de uma nação ou de uma época. Diferentemente destas últimas, as culturas organizacionais são, em primeiro lugar, *variáveis dependentes*, dado que resultam de formas específicas de interação, de processo de liderança, de formas apreendidas de comportamento dos actores organizacionais; só secundariamente elas são *variáveis independentes*, condicionadoras dos processos organizacionais (SARMENTO M. J., 1994, p.87-88- grifos do autor).

Ela é uma dimensão ou um subsistema organizacional que, mais que outros, potencia o desenvolvimento da identidade da organização. As bases desses estudos firmam-se na teoria sistêmica e na teoria da contingência, constituindo suporte para ação dos consultores organizacionais. A partir da dimensão simbólica, busca-se atingir o sucesso da

⁵ - Exemplos desse pensamento estão expressos nos trabalhos de Aidar (1995), Motta (1996), Motta, Caldas (1997).

organização, respondendo às exigências de cada contexto e de cada época. Os conhecimentos sobre a cultura organizacional são usados como estratégia para potencializar o desenvolvimento de políticas que visam garantir maior produtividade a partir do desenvolvimento dos recursos humanos e o comprometimento dos mesmos com os objetivos e metas da organização (TORRES, 1997, p 15-16).

Os que tratam a cultura organizacional como metáfora, **aquilo que a organização é**, consideram as organizações como partes da sociedade global, partes de sua cultura, ou sub-culturas dessa sociedade. Vistas em si, as organizações são, elas mesmas, tomadas como cultura (MOTTA, 1996, p.202). Os processos sociais, imagens, símbolos e rituais criam e desenvolvem na organização um *ethos* próprio consagrado através da sua estrutura formal (MORGAN, 1996, p. 127).

Os defensores dessa linha de pensamento promovem uma visão da organização como forma de expressão e manifestação da consciência humana. Analisam os aspectos expressivos, ideacionais e simbólicos das organizações, exploram o fenômeno organizacional como uma experiência subjetiva na qual devem ser investigados os modelos que tornam possível a atividade organizada (FREITAS, M. E., 1991, p. 6). Consideram que a cultura é um fato social e também organizacional (SARMENTO M. J., 1994, p. 91). Ela é um processo ativo de criação, recriação e estruturação de significados e de interpretações pelo qual é estabelecida a própria estrutura organizacional.

Numa visão metafórica, Morgan⁶ (1996, p. 135-136) considera que a cultura, não importa qual seja, delinea o caráter da organização. Mais que isso, as organizações podem ser consideradas, na sua essência, como realidades socialmente construídas que se constituem mais na cabeça e nas mentes de seus membros, que em conjuntos de regras e regulamentos. As estruturas organizacionais, as regras, as políticas, os objetivos, missões, descrições de cargos e procedimentos operacionais padronizados têm dentro da organização uma função interpretativa. Eles são pontos de referência para o modo como as pessoas pensam e dão sentido aos contextos nos quais trabalham. Embora sejam vistos

⁶- Morgan (1996) estuda as organizações a partir de várias metáforas na busca de uma visão mais compreensiva da situação organizacional. São oito as metáforas por ele propostas: as organizações como máquinas, como organismos, como cérebro, como culturas, como sistemas políticos, como prisões psíquicas, como fluxo e transformação e como instrumento de dominação.

como características objetivas de uma organização, são artefatos culturais que ajudam a esboçar a realidade existente dentro da mesma. Para o autor as

organizações são minissociedades que têm os seus próprios padrões distintos de cultura e subcultura. Assim, uma organização pode ver-se como grupo bem integrado ou família que acredita no trabalho conjunto. Outra pode estar impregnada pela idéia de que *nós somos os melhores da indústria e pretendemos continuar assim*. Outra, ainda, pode ser grandemente fragmentada, dividida em grupos que pensam sobre a realidade de formas muito diferentes, tendo aspirações a respeito daquilo que a organização deveria ser. Tais padrões de crenças ou significados compartilhados, fragmentados ou integrados, apoiados em várias normas operacionais e rituais, podem exercer influência decisiva na habilidade total da organização em lidar com desafios que enfrenta (ibid., p. 125 - grifos do autor).

A existência de padrões culturais nas organizações pode ser vista como fator de diferenciação das mesma a partir da ação e da interação de seus membros. Ela é “o conjunto de fenômenos resultantes da ação humana, visualizada dentro das fronteiras de um sistema” (SOUZA, 1978, p.50). De uma maneira simples e objetiva, pode-se dizer, então, que cultura organizacional constitui o modo como as coisas são feitas no âmbito de uma organização.

Visualizando a construção da cultura organizacional no interior das organizações, Pettigrew (1996, p. 146) afirma ser ela constituída na sua base por um conjunto de valores, crenças e pressupostos que definem os modos pelos quais a empresa conduz seus negócios. Esse núcleo de crenças e pressupostos básicos está expresso nas estruturas, sistemas, símbolos, mitos e padrões de recompensa dentro da organização.

O trabalho de Schein (1991, p. 5-7) também pode ser visto na mesma linha. Em seu estudo sobre a cultura das organizações, que constitui sem dúvida um clássico na área, o autor lista vários elementos que refletem a cultura organizacional:

- a) os comportamentos regularmente observados quando as pessoas interagem na organização, tais como a linguagem usada, os rituais e as condutas adotadas;
- b) as normas que envolvem um grupo de trabalho;
- c) os valores dominantes esposados pela organização como a qualidade do produto ou a liderança de preço;
- d) a filosofia que guia a política da organização através dos empregados e fregueses;

- e) as regras do jogo na organização, ou seja aquilo que um novato precisa aprender para ser aceito;
- f) o sentimento ou clima que prevalece na organização e que se estabelece com base no seu *lay-out* e na maneira como os membros da organização interagem entre si e com os elementos de fora.

Todos esses significados refletem, na visão do autor, a cultura da organização mas nenhum deles constitui a essência dessa cultura. Para ele o termo cultura deve ser reservado para um nível mais profundo, constituído pelas concepções básicas compartilhadas pelos membros da organização, que opera inconscientemente e que mostra a visão que ela tem de si e de seu ambiente. Nesse sentido, ela pode ser vista como propriedade de uma unidade social definida, ou seja, um grupo de pessoas que compartilharam importantes experiências que, ao longo do tempo, vão deixando no grupo uma visão “compartida” do mundo em que vivem. Pela repetição das experiências, essa visão compartilhada vai sendo interiorizada pelos membros do grupo, dando-lhes segurança para agir. A cultura é pois um processo dinâmico, é produto da aprendizagem grupal e é encontrada somente onde há um grupo definido, com uma história significativa. As concepções e crenças comuns do grupo constituem respostas aprendidas por ele para enfrentar os desafios de sua sobrevivência no meio externo e os problemas de sua integração interna. São respostas aceitas como corretas porque resolvem esses problemas repetida e confiantemente. Têm impacto direto sobre o desempenho da organização e sobre a satisfação de seus membros, tornando-se algo visível e sensível. O nível mais profundo dessas concepções deve ser distinguido dos artefatos e valores que são manifestações da cultura, constituindo um nível mais superficial da mesma, não a sua essência.

O autor distingue três níveis de cultura: o nível dos artefatos, o nível dos valores e o nível das concepções⁷. No nível dos artefatos situam-se os elementos mais visíveis,

⁷ - Ao estudar a cultura de organizações públicas brasileiras Souza (1978, p. 50-51), ao invés de se ater à questão dos níveis deu destaque à identificação dos três componentes que, na sua visão, coincidem com os subsistemas gerencial-administrativo, tecnológico-estrutural e psíquico-social da organização: os preceitos, a tecnologia, e o caráter. Por preceitos entende a autoridade e o conjunto de regulamentos e valores explícitos ou implícitos que regem a vida institucional. É o conjunto das variáveis normativas da organização que engloba: políticas administrativas, costumes sociais, estilos de gerência, rituais, cerimônias, tabus, tradições, dogmas, sanções, padrões de condutas esperadas, etc. Como tecnologia a autora considera os instrumentos e processos usados no trabalho organizacional, incluindo-se aí suas relações com o ambiente externo. Engloba maquinário, equipamentos, divisão das tarefas, estrutura de funções, *lay-out*, recursos materiais, cronograma, rede de comunicações, linguagem especializada,

englobando as construções, o espaço físico, a linguagem falada e escrita, a produção artística e o comportamento aparente dos membros. Esses elementos podem ser observados, embora muitas vezes os membros do grupo não tenham consciência deles.

Num segundo nível estão os valores das pessoas e o seu senso do que deve ser, que é distinto daquilo que é. Os valores são conscientes e servem a uma função normativa ou moral que guia os membros do grupo no processo de lidar com certas situações chave. Se um valor orienta, repetidamente e com sucesso, a solução de situações importantes na organização, o grupo passa por um processo de aprendizagem compartilhada que lhe confere convicções a respeito. Ao se tornar crença, o valor passa a ser tomado com segurança e gradualmente assume um grau de inconsciência, tornando-se um hábito ou automatismo. Nem todo valor sofre essa transformação. Somente os valores susceptíveis de validação social ou física e que continuam funcionando na solução dos problemas do grupo se transformam em concepções. Muitos valores na organização permanecem conscientes e expressos em estatutos e documentos públicos importantes. Eles predizem os comportamentos no nível factual, mas permanecem distantes daquilo que as pessoas realmente fazem (ibid., p. 15-17).

O terceiro nível, o das concepções básicas, é constituído pelas concepções ou crenças interiorizadas, que passam a ser tomadas como naturais e orientam, de modo inconsciente, as ações dos indivíduos. Dessa forma, tendem a não serem confrontadas ou debatidas e por isso dificilmente são mudadas (ibid., p. 18 - 21). Examinando os artefatos e valores de uma organização pode-se tentar entender as concepções profundas que os unem.

Assim, cultura organizacional é conceituada pelo autor como

um modelo de concepções básicas - inventadas, descobertas ou desenvolvidas por um dado grupo ao aprender a lidar com seus problemas de adaptação externa e integração interna - que funcionaram bem o suficiente para serem consideradas válidas e por isso ensinadas aos novos membros como a maneira correta de perceber e sentir em relação a esses problemas (ibid., p. 9 - traduzido pela autora).

No processo de constituição da cultura, o fundador, os líderes, ou aqueles que detêm o poder desempenham papel importante na modelagem dos valores que guiam a organização. Esse papel, reconhecido pelos vários estudiosos da área, é enfatizado de modo especial por Schein (ibid., p. 50-51), para quem o processo da constituição da cultura é comparável ao da formação de grupo. Nele a verdadeira essência, ou identidade, reside no compartilhamento e aprendizagem de um modelo de pensamentos, crenças, sentimentos e valores. Assim crescimento de grupo e formação de cultura em uma organização são vistos como os dois lados de uma moeda. Nesse processo, as intenções, as definições, concepções e valores dos fundadores e líderes da organização através de um processo de confirmação e validação, passam a ser compartilhadas pelos demais elementos e transmitidos aos novos membros como o modo correto de pensar e agir dentro da unidade organizacional. A liderança constitui assim o modo fundamental pelo qual a cultura organizacional é formada e modificada.

Numa abordagem desse tipo os elementos da cultura são tomados como processos geradores, criadores e modeladores de significados. Nela a realidade organizacional é vista como socialmente construída, e sua análise leva em consideração as perspectivas dos atores envolvidos, enfatizando a interpretação dos significados mais que das coisas. Assim é tecida a história da organização, assim são definidas as formas de organizar bem como o significado atribuído ao trabalho, às relações de poder e às relações com o ambiente (FLEURY, FLEURY, 1995, p. 27).

Enfrentando os problemas de interação interna e externa, os membros de uma organização passam por um processo de aprendizagem que vai aos poucos estabelecendo certos padrões culturais que são incorporados quase inconscientemente na vida organizacional. Esta “(...) *forma* de lidar com as coisas se torna uma *fôrma*, isto é, um molde (...)” (Ibid. p. 28) que indica para os membros da organização a maneira correta de sentir, pensar e agir no âmbito da mesma. Exterioriza uma visão de mundo que orienta uma forma própria de fazer as coisas, de categorizar, de interagir, que emerge através da estrutura interna de poder da organização e da configuração espacial criada internamente como resposta às solicitações e peculiaridades do ambiente externo. Nessa função, a cultura organizacional constitui um poderoso mecanismo que busca a conformação das condutas dentro da organização, a homogeneização das maneiras de pensar e viver dentro dela,

constituindo um forte instrumento disciplinador que dispensa o controle externo, já que se encontra interiorizado pelos seus membros. Introjetoando uma imagem positiva onde todos são supostamente iguais, omitem as diferenças e anula reflexões. (FREITAS, M.E.,1991, p. XVIII- XIX)

Essa concepção ressalta o caráter de identidade estabelecido pela cultura, ao criar a marca da organização que pode ser reconhecida, tanto pelos seus próprios membros, como pelos de fora. É através desses elementos da cultura organizacional que os membros de uma organização se identificam como tal, reconhecem os comportamentos aceitáveis e aqueles que são considerados indesejáveis. Ao criar padrões de comportamento e de reconhecimento do comportamento próprio e alheio a cultura configura aquilo que M. J. Sarmiento (1994, p. 103) chamou “etnocentrismo cultural da organização”, a concepção de que os padrões culturais daquela organização são os mais corretos e desejáveis, devendo servir de base para julgar os padrões culturais de outras.

A própria dinâmica de criação e manutenção da cultura organizacional é vista como decorrente do papel que ela desempenha. Sua função básica é resolver os problemas fundamentais do grupo, possibilitando sua sobrevivência e adaptação ao ambiente externo e a integração de seus processos internos, para assegurar a capacidade de continuidade e sobrevivência do mesmo num contexto de aprendizagem coletiva, permanente e dinâmica. Ao fazer isso a cultura realiza uma importante função de redução dos níveis de ansiedade (SCHEIN, 1991, p. 82), criando rotinas e previsibilidades que diminuem as zonas de incertezas no interior da organização (SARMENTO M. J., 1994, p.103).

Se os estudos nessa linha têm oferecido indicações preciosas sobre a constituição da cultura organizacional, eles são acusados de apresentarem um caráter reducionista da cultura organizacional. Destacando a história e o papel dos fundadores na constituição da cultura, que se expressa nas estruturas, tecnologias, estilos de lideranças, compartilhamento de símbolos, e significados no interior da organização, esses estudos sugerem um papel passivo e conformista para os demais atores nela envolvidos (TORRES, 1997, p. 18). Referindo-se especificamente aos trabalhos de Schein, Gomes (1993, p. 58) argumenta que ele trata os processos sociais nas organizações numa versão consensualista e testamentária que tende para o equilíbrio e a ordem, na qual não têm lugar os conflitos intra-organizacionais, como componentes sociais geradores de cultura.

Vale ressaltar, entretanto, que se é verdade que em sua abordagem Schein naturaliza as relações sociais na organização, ao conceber a cultura como nascida da busca de adaptação e sobrevivência do grupo, o autor não deixa de apontar a existência de várias culturas que interagem no interior do grupo e o poder de interação entre elas. A esse respeito, M. J. Sarmiento (1994, p.89) afirma que Schein, ao definir “a cultura num grupo determinado, aceita que num certo contexto social ou organizacional existam culturas diferentes, porventura contraditórias e conflituais, o que impede que esta definição seja considerada puramente funcionalista, (...)”. Estudos que apontam a multiplicidade de culturas existentes na organização mostram que além dos líderes os demais membros também exercem papel ativo na geração de valores e normas de comportamento a serem compartilhados pelo grupo e na transformação da cultura organizacional (FREITAS, M. E. 1991, p.89)⁸.

É interessante atentar para o fato de que nas abordagens que consideram a cultura como criada e recriada no contexto da organização, ela é tratada como produzida no processo de relações que se estabelece entre os membros da organização. Eles são os atores desse processo que se realiza através de formas de negociação desenvolvidas, daí decorrendo múltiplos posicionamentos que são assumidos por estes enquanto atores sociais. (TORRES, 1997, p.20-29). “A cultura não é algo imposto sobre uma situação social. Ao contrário, ela se desenvolve durante o curso da interação social” afirma Morgan (1991, p.131). Nessas abordagens, dada a multiplicidade de fatores envolvidos, os processos pelos quais essa cultura é constituída e se desenvolve não se apresentam de forma clara. As redes de significados e os fatores que interferem e condicionam sua criação e recriação não são facilmente identificáveis e a relação entre a cultura da sociedade e a cultura da organização se torna menos evidentes.

Baseando-se nos estudos de J. Martin e D. Meyerson, Torres (1997, p.39-40) aponta três perspectivas pelas quais as manifestações culturais (as práticas, os artefatos e os conteúdos) têm sido estudadas: a perspectiva integradora, a diferenciadora e o paradigma de ambigüidade. A perspectiva integradora, adotada pelos estudos de natureza antropológica, caracteriza a cultura pela consistência, clareza, consensualidade de valores,

⁸- Bertero (1996, p.29- 43) analisa o poder e a cultura na organização e mostra o papel dos “influenciadores internos” na difusão da cultura organizacional.

interpretações e crenças partilhadas pelos membros da organização. Conflitos, ambigüidades e diferenças são ignoradas, focalizando-se a análise no plano dos consensos. A existência de conflitos é tomada como indicação de ausência da cultura organizacional. A perspectiva diferenciadora, assumida pelos estudos de tradição mais sociológica e interpretativa, vê a cultura como um amálgama de sub-culturas diferenciadoras que emergem num contexto particular. Existe compartilhamento de idéias mas este só se torna claro quando referenciada à respectiva sub-cultura. As inconsistências se evidenciam na intercepção das diferentes sub-culturas. A cultura nesse caso pode ser vista como sendo o denominador comum das sub-culturas existentes. O paradigma de ambigüidade considera que as manifestações culturais não podem ser focalizadas nem como consensuais e claras, nem como apenas conflituais. Enfatiza as ambigüidades existentes na vida organizacional moderna, considera que os membros da organização podem não ter reações similares e que é impossível decifrar todo o conjunto de valores, regras formais e informais existentes na organização. Apesar dos membros da organização partilharem orientações e objetivos comuns, problemas e experiências similares, eles possuem crenças diferentes, modos diferentes de resolver as questões o que contribui para fragmentar a aparente homogeneidade e condicionar ao mesmo tempo as práticas organizacionais. Para a autora só a utilização das três perspectivas adotadas de forma complementar, permite uma compreensão, da totalidade do contexto cultural.

Diversas abordagens da cultura organizacional destacam o conceito de clima organizacional. Manipulando os elementos simbólicos no interior da unidade organizacional, os atores fazem da organização aquilo que ela é e desenvolvem sua percepção da mesma. É essa percepção dos atributos organizacionais compartilhados pelos membros de uma organização que constitui o que se convencionou chamar de **clima organizacional**.⁹ Diz respeito ao sentimento de bem ou de mal estar experimentado pelos que atuam na organização (SARMENTO M. J., 1994, p. 101). As idéias de clima e cultura organizacional, diferenciam-se nitidamente. Enquanto a cultura refere-se a uma ordem de

⁹- Brunet (1995, p. 125-140) identifica três definições distintas de clima : a) clima como natureza objetiva dos atributos da organização; b) clima como satisfação das necessidade dos indivíduos; c) clima como um conjunto de atributos perceptíveis do ponto de vista da organização, que constituem indicadores de sua forma de agir. Segundo o autor as teorias recentes sobre o assunto centram-se nesse terceiro conceito de clima organizacional.

representações e significações mais global, o clima tem caráter mais restritivo, podendo dizer-se que constitui o “mapa cognitivo”, enquanto “a cultura é o globo representacional (...)” (GOMES, R., 1993a, p. 62). Os dois conceitos não se diferenciam por uma questão de extensão ou de inclusão de um no outro, mas pela substância de cada um. Assim, “(...) enquanto a cultura tem uma natureza holística, remetendo para o universo dos aspectos cognitivos e valorativos das organizações, o clima refere-se aos aspectos especificamente perceptivos dos actores nas organizações” (SARMENTO M. J., 1994, p. 103).

2.2- Os elementos que compõem a cultura organizacional e a identificação de tipos que ela encerra

A compreensão da forma pela qual uma organização funciona no seu cotidiano supõe a interpretação e decodificação dos significados dos vários elementos que ela encerra. Nesse processo há que se fazer a distinção entre o conjunto de significados e quadros de referência partilhados pelos membros de uma organização e as variáveis existentes no seu contexto, que interferem na definição de sua própria identidade (NÓVOA, 1995, p. 29). A descrição dos elementos componentes da cultura (os valores, crenças e pressupostos, normas, comunicações, símbolos, ritos, rituais, cerimônias, histórias, mitos, tabus, etc.), a forma como eles são criados e desenvolvidos e, principalmente, a maneira como eles funcionam permitem ao analista organizacional descobrir os significados da organização¹⁰.

Tomando por base a literatura consultada, procuro relacionar os principais elementos componentes da cultura organizacional.

Os valores - São constituídos principalmente pela cúpula e dizem respeito aos objetivos da organização. Representam sua filosofia, orientando o comportamento diário dos seus membros na busca do atingimento dos fins propostos. Os valores devem conter mensagem que ultrapasse o tempo e os modismos. A durabilidade do valor lhe confere

¹⁰. Vários estudos sobre cultura organizacional focalizam a questão dos componentes da mesma, enumerando seus principais elementos, definindo-os e caracterizando-os. Ver sobre o assunto Schein (1991), Morgan (1996), Tavares (1991), M.E. Freitas (1991), e M. J. Sarmiento (1994). Valiosa contribuição para se compreender a importância dos símbolos na constituição da cultura ocidental a partir da mitologia grega é oferecida por Brandão (1997).

maior poder de penetração e de reforço a partir de outros elementos da cultura nele baseados, como as histórias, mitos, rituais, cerimônias, etc.

As crenças e os pressupostos - Expressam aquilo que é considerado como verdade na organização, aqueles conceitos tidos como naturais e por isso mesmo não questionáveis.

As normas - Representam os comportamentos sancionados, através dos quais as pessoas são recompensadas ou punidas, confrontadas, encorajadas ou desprezadas. Elas constituem a síntese dos elementos culturais que devem ser repassados aos novatos.

As comunicações - São processos pelos quais se torna possível a interação social que cria, sustenta, transmite e muda a cultura.

As histórias e mitos - As histórias são narrativas que se baseiam em fatos. Informam sobre a organização, reforçam o comportamento existente e enfatizam como este comportamento se ajusta ao ambiente organizacional. Os mitos dizem respeito a histórias consistentes com os valores da organização, mas cuja base não se assenta em fatos. Sendo narrativas de uma criação, o mito é uma representação coletiva que relata uma explicação do universo. É a linguagem pela qual os princípios são traduzidos através de imagens.

Os heróis - Constituem a personificação dos valores e a condensação da força da organização. Tornam o sucesso atingível e humano, fornecem modelos, simbolizam a organização para o exterior, preservam o que ela tem de especial, estabelecem padrões de desempenho, fornecem uma influência duradoura motivando os componentes da organização.

Os símbolos - São expressões de conceitos de equivalência. Geralmente presentes nas narrativas, constituem um aglomerado de significados, podendo ser expressos verbal ou materialmente na forma de objetos, desenhos, sons, cores, etc.

Os ritos, rituais e cerimônias - Os ritos possuem o poder de suscitar ou reafirmar o mito. Através do rito o homem se incorpora ao mito e se beneficia das forças e energias que jorram nas origens. O rito é a práxis do mito, é o mito em ação. O ritual ou cerimônia é uma forma de ação simbólica. Compõe-se de um conjunto de gestos e posturas, numa forma de atuação cujos ritmos evocativos constituem atos dinâmicos e pausas simbólicas. Representam atividades que têm conseqüências práticas e expressivas tornando a cultura da organização mais tangível e coesa. Têm uma função pedagógica pois

transmitem às pessoas os modos certos de se comportarem na organização e os padrões de decoro aceitáveis, a forma como os procedimentos são executados, o modo como as pessoas podem jogar ou se divertir. Representam seu lado criativo, liberam as tensões, encorajam inovações, aproximam as pessoas, reduzem conflitos, criam novas visões e valores. Guiam os comportamentos através da dramatização dos valores básicos e oportunizam experiências a serem lembradas.

Os heróis - Constituem a personificação dos valores e a condensação da força da organização. Tornam o sucesso atingível e humano, fornecem modelos, simbolizam a organização para o exterior, preservam o que ela tem de especial, estabelecem padrões de desempenho, fornecem uma influência duradoura, motivando os componentes da organização.

Os tabus - Cumprem um papel de orientação do comportamento, demarcando áreas de proibições e colocando em evidência o aspecto disciplinador da cultura ao enfatizar o não permitido¹¹.

Os elementos da cultura expressos de forma concreta em artefatos culturais exprimem concepções, crenças e valores dessa cultura, não sendo meros instrumentos ou ilustração de um significado existente noutro lugar. São eles mesmos produtores dessa significação (SARMENTO M. J., 1994, p. 107). No entanto não é demais insistir que a cultura de uma organização constitui algo mais profundo que os lemas, linguagens evocativas, símbolos, histórias, cerimônias, rituais e padrões de comportamento que podem ser identificados à superfície da vida organizacional. Esses elementos são apenas instrumentos que oferecem pistas da existência de um significado mais profundo e difundido (MORGAN, 1996, p. 139).

Considerando que no cotidiano das organizações cultura e sistema de recompensas são interdependentes, Sethia e Von Glinow (1985, p.400-420) construíram uma tipologia que permite classificar os tipos de cultura conforme a atenção que a administração confere aos seus recursos humanos, a importância atribuída à performance no trabalho e o sistema de recompensas adotado. As autoras usam a expressão “sistema de recompensas” para referirem-se aos tipos de compensação utilizados nas organizações e

¹¹- M. E. Freitas (1991, p. 30) em seu levantamento bibliográfico refere-se à ausência de menções na maioria dos trabalhos produzidos sobre a questão dos tabus como componente da cultura organizacional.

aos critérios pelos quais são concedidas tais recompensas. Consideram a existência de quatro tipos de recompensas: as financeiras, as referentes à satisfação com o trabalho, as relativas à carreira e aquelas que dizem respeito ao *status* e classificam em três tipos os critérios pelos quais essas recompensas são concedidas:

- a) a performance tangível ou os resultados, que podem ser individuais, grupais ou organizacionais, quantitativos ou qualitativos, diários, a médio ou longo prazo;
- b) a performance instrumental ou de comportamento como cooperação X competição, risco X segurança; iniciativa X conformidade, etc.;
- c) não performance, que leva em conta elementos de contrato e os costumes, tais como relacionamento, qualidade interna, qualidade externa, posição diante da hierarquia, ternura, etc.

Da combinação desses tipos de recompensas e critérios as autoras identificam quatro tipos de cultura: apática, cuidadosa, exigente e interativa.

A **cultura apática** é marcada pela indiferença e reflete um estado geral de desmoralização e cinismo que permeia a organização com uma fraca liderança. O trabalho é movido mais por interesses políticos que por preocupação com eficiência e efetividade. As recompensas financeiras são usualmente pobres, não há satisfação com o trabalho em si, as recompensas pela segurança na carreira também são baixas, as oportunidades de crescimento e promoções são incertas, enquanto as recompensas por *status* são altamente visíveis, embora limitada a poucos.

A **cultura cuidadosa** preocupa-se com o bem-estar de seus membros e não se impõem altos padrões de desempenho, assumindo uma postura paternalista, que em geral faz parte da filosofia de seus líderes. Nela as recompensas financeiras estão dentro da média do mercado. Ao contrário, as recompensas no que se refere à carreira são boas: alta segurança no emprego, programas de treinamento e desenvolvimento, sem grandes cobranças, promoções para ocupação das vagas abertas. As recompensas referentes ao *status* também são relativamente altas, enquanto as referentes ao desempenho no trabalho

são em geral muito pobres. Essa cultura não exige alta performance, nem maior nível de esforço no desempenho do trabalho diário.

A **cultura exigente** orienta-se para o desempenho e o sucesso para o que as pessoas são tomadas como imprescindíveis. Em organizações com essa cultura, o que conta é o sucesso e as pessoas são esquecidas. As recompensas financeiras são freqüentemente boas, sendo as mais significativas baseadas no desempenho. Competem agressivamente no mercado e vivem de acordo com um código de “sobrevivência dos mais capazes”. Valoriza-se a satisfação e o comprometimento com o trabalho, enquanto as recompensas referentes ao *status* não sejam consideradas significativas. A carreira torna-se menos atrativa nessa cultura, uma vez que a segurança no trabalho depende do desempenho de cada um.

A **cultura integrativa** combina uma alta preocupação com as pessoas e uma forte expectativa sobre o desempenho, aspectos que se reforçam mutuamente. As recompensas financeiras são usualmente superiores aos padrões de mercado porque as organizações são bastante sérias e orientadas para atrair e reter pessoas talentosas. O comprometimento com o trabalho e a recompensa de carreira também são atrativas. Os trabalhos são desafiadores, com considerável grau de liberdade e generoso reconhecimento, os treinamentos e programas de desenvolvimento e promoção são de alta qualidade. Sendo a performance o ponto central nessa cultura as recompensas significativas são orientadas para a performance, mas a ênfase é posta no grupo ou no sucesso da companhia mais que no sucesso individual. Ações e comportamentos valorizados incluem o desempenho próprio, cooperação, capacidade de arriscar, inovação experimentação e habilidade de criação.

Como abstração analítica, uma tipologia como essa representa tipos ideais, com evidência empírica que pode auxiliar no diagnóstico da realidade organizacional e oferecer pistas de investigação. Considerando-se que a cultura é vista de diferentes maneiras e que as construções teóricas resultam de opções e recortes feitos pelos pesquisadores, é fácil perceber que nenhuma classificação cobre todos os aspectos da realidade organizacional e, ainda que nenhuma tipologia corresponde a uma realidade com todos os seus matizes (FREITAS, M. E., 1991, p. 51).

3- Cultura e aprendizagem na organização

Quando se diz que a função básica da cultura é a solução dos problemas de adaptação interna e externa, de modo a assegurar a sobrevivência da organização, tem-se como pressuposto a aprendizagem dessa cultura pelos elementos envolvidos

Essa aprendizagem é uma função que decorre do próprio conceito de cultura. Assim, a idéia de criação, consolidação e mudança da cultura em qualquer organização supõe que ela seja aprendida e incorporada pelos seus membros. Os símbolos e seus significados, os ritos, os modos de comportamento e de pensamento, as crenças e valores consagrados numa organização nada mais são do que o resultado de um processo coletivo de aprendizagem. Percebe-se desta forma que a aprendizagem é um tema que, transbordando do campo da pedagogia, assume relevância crescente na teoria das organizações, nessa época de mudanças aceleradas e competitividade intensa, que caracteriza o encerramento deste século. Por isso, torna-se importante refletir sobre o modo como os indivíduos aprendem no seu local de trabalho e sobre o significado da intermediação da cultura nesse processo, sua gênese e desenvolvimento.

As várias teorias que tratam da aquisição do conhecimento humano divergem basicamente no que diz respeito às suas concepções sobre a natureza do sujeito que aprende e à relação deste com o objeto de sua aprendizagem. Uma classificação dessas teorias capaz de oferecer uma visão comparativa das mesmas, é realizada por M. T. A. Freitas (1998, p. 6-13). Nessa classificação a autora identifica quatro correntes: objetivista, subjetivista, interacionista e sócio-histórica. A corrente objetivista engloba teorias que consideram ser o conhecimento anterior ao sujeito, exterior a ele e colocado no mundo dos objetos. Sua aquisição depende da experiência do homem sobre os objetos. A ênfase é posta no objeto externo, no meio ambiente e o sujeito é visto como receptor passivo que é moldado de fora para dentro. O conhecimento resultante supõe um processo de transmissão, reprodução. Esta corrente é representada na Psicologia pelo behaviorismo e na Educação pelas escolas tradicional e tecnicista.

São englobadas pela autora na corrente subjetivista as teorias que, ao contrário das anteriores, consideram ser o conhecimento inato no sujeito e, portanto, anterior à experiência do indivíduo com o mundo exterior. A ênfase é colocada nos processos

internos, na consciência. O sujeito é visto como ativo e essa atividade de conhecimento é exclusiva dele. Na Psicologia essa corrente é representada pela gestalt e na Educação pela escola nova.

Na corrente interacionista (ou cognitivista) são identificadas as abordagens que concebem o conhecimento como resultado da relação do sujeito sobre os objetos. Sua ênfase é posta na ação individual do sujeito ativo e cognitivo que constrói seu próprio conhecimento. Na Psicologia é representada pela teoria piagetiana e na Educação pelo construtivismo.

Na corrente sócio-histórica a autora classifica as abordagens que consideram o conhecimento como resultante de uma relação dialética entre o sujeito e o meio historicamente construído. Nela, além do sujeito e do objeto é considerada a intermediação do outro na construção do conhecimento, dando-se ênfase às relações interpessoais mediadas pela cultura. O sujeito é visto como ser social que constrói sua individualidade. A Psicologia sócio-história expressa essa corrente, que na Educação é representada pela pedagogia progressista.

Considerando-se as concepções básicas de cada uma dessas correntes, percebe-se que a sócio-histórica é aquela que, mais que qualquer outra, apresenta elementos capazes de favorecer a percepção do processo de aquisição do conhecimento na organização sob a intermediação da cultura. Sendo a organização uma forma de associação humana destinada à consecução de objetivos predeterminados, tem como um de seus pressupostos básicos a capacidade de aprendizagem dos indivíduos que a compõem. A partir da abordagem sócio-histórica percebe-se que essa aprendizagem se dá na relação dialética que se estabelece entre os vários sujeitos e o meio organizacional por eles construído e reconstruído permanentemente num processo de relações interpessoais sob intermediação da cultura organizacional.

Aprendizado e desenvolvimento humano são processos intimamente relacionados para Vygotsky (1991, p. 90-91), principal representante dessa corrente, embora na sua visão esses dois processos sejam distintos. Considerando desenvolvimento como emergência ou transformação de formas de mediação, o pensamento vygotkiano dá à questão da mediação de instrumentos e signos uma importância fundamental, na medida em que possibilita uma melhor compreensão desse processo. Para o autor os signos são

ferramentas proporcionadas essencialmente pela cultura e pelas pessoas do meio. Eles são interiorizados pelos indivíduos, transformando-se em meios de regulação interna ou auto-regulação, que modificam dialeticamente a estrutura da conduta externa desse indivíduo, não sendo mais mera expressão de reflexos. Nesse sentido, ele coloca na origem social do indivíduo a gênese histórico-cultural das funções superiores do homem e considera que sem os signos externos, principalmente a linguagem, não seria possível a internalização e a construção das funções superiores

Sem esquecer o aspecto da exploração no qual se assentam as bases da sociedade contemporânea, essa, com seus signos, sua cultura e as relações interpessoais reúne os elementos capazes de propiciar a continuidade do desenvolvimento humano. Nesse processo, torna-se particularmente interessante refletir sobre os conceitos de *desenvolvimento real* e *desenvolvimento proximal* que Vygotsky (ibid., p.97) identifica ao tratar do desenvolvimento da criança. Para o autor, o desenvolvimento real define as funções já amadurecidas, os produtos finais do desenvolvimento, enquanto o desenvolvimento proximal diz respeito às funções que ainda não amadureceram mas encontram-se em estado embrionário. Considerando-se que o ser humano tem ao longo de toda vida a capacidade de aprender e desenvolver-se, no que se refere à organização poder-se-ia dizer que o desenvolvimento real é aquele que é cobrado dos indivíduos no momento da contratação dos mesmos ou da sua indicação para novas funções. Entretanto, é no nível do desenvolvimento proximal que se assenta a expectativa de que o indivíduo se adapte à organização e, no processo de interação com os demais componentes da mesma, absorva sua cultura, internalizando novos elementos que passarão a fazer parte do sua própria competência. É esse o nível que depende das oportunidades de aprendizagem coletiva para consolidar-se como desenvolvimento real. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que no processo de aprendizagem organizacional a cultura desempenha um duplo papel, funcionando como conteúdo e como instrumento dessa aprendizagem.

4- A cultura nacional e sua marca nas organizações

Uma vez que a organização, não constitui algo isolado do contexto nacional e social em que está inserida, sua cultura, mesmo quando tratada como construção interna,

não pode deixar de referenciar as influências recebidas da cultura social mais ampla. Dentro dessa preocupação, diferentes estudiosos têm se interessado em analisar a influência das culturas nacionais no âmbito das organizações. No contexto das organizações transnacionais, o trabalho de Hofstede, *Culture's consequences: international differences in work-related values*, constitui uma referência regularmente citada, servindo de ponto de partida para outros autores.

No Brasil, a escassez de estudos desse tipo foi acusada por Aidar et al. (1995, p. 32). Num interessante trabalho que toma como base os estudos de Hofstede, os autores apontam traços característicos da cultura brasileira considerados determinantes na constituição e desenvolvimento de organizações no Brasil, nas dimensões de distância do poder, prevenção contra incertezas e individualismo *versus* coletivismo, identificadas por aquele autor.

A distância do poder é definida a partir das desigualdades que ocorrem em termos de prestígio social, riqueza e poder e que são inevitáveis numa organização, variando apenas o grau e a forma de poder distribuído. Os estudos de Hofstede em que se basearam os autores colocam o Brasil como país onde há alta distância do poder, o que implica em processos decisórios com baixo nível de cooperação entre chefes e subordinados. O modelo colonial utilizado no país é apontado como o mais importante elemento de nossa formação ligado a esse traço, dele derivando aspectos comportamentais marcantes. A acomodação a um *status quo* baseado em grandes diferenças sociais parece estar presente em muitas organizações brasileiras. A participação no contexto brasileiro é encarada como um ato de benevolência por parte do chefe ou patrão e não raro a possibilidade de ter de trabalhar com maior nível de responsabilidade e autonomia constitui-se num incômodo para o trabalhador brasileiro. O mito da igualdade no país encobre enormes diferenças sociais, ajudando a perpetuá-las (ibid., p. 49 - 50).

Com relação à prevenção da incerteza, que constitui a forma usada pelas sociedades para lidar com o futuro, diminuindo as ansiedades e inseguranças, os estudos de Hofstede classificam o Brasil entre os países onde há baixa prevenção à incerteza e, conseqüentemente, altos níveis de ansiedade da população, *stress* no trabalho, maior resistência à mudança e menor capacidade de assumir riscos. Essas características se combinam com a alta distância do poder e parecem dar origem a sociedades onde as

relações são fortemente guiadas por estruturas burocráticas, por tradições, por normas e leis. Na visão dos autores, o caso brasileiro, no entanto, caracteriza-se por uma burocracia que convive com o chamado “jeitinho brasileiro”, que lhe confere cores locais. O sistema é permeado por ambigüidades, coexistindo, ao mesmo tempo, relações sociais estruturais e um sistema legal formal, moldado no direito individual e sustentado na ideologia burguesa. Os autores chamam a atenção para o fato de que essa cultura foi forjada na História do Brasil, pontuada pelo surgimento de instâncias formais que precederam à formação social. O existir de direito parece sempre vir antes e ser superior ao existir de fato¹². E esse trânsito entre o país de fato e o país de direito não se dá de forma fácil, originando toda sorte dos mediadores e despachantes. Outro traço da nossa cultura pode ser identificado na pouca propensão à mudança e à falta de espírito empreendedor. A ousadia dos colonizadores parece ter se diluído, segundo os autores, na convivência com os demais grupos étnicos (ibid., p. 50 - 52).

A dimensão do individualismo *versus* coletivismo refere-se ao relacionamento do indivíduo com sua comunidade, sendo o seu nível um reflexo de como as pessoas vivem juntas em tribos, clãs, famílias, etc. Países que, segundo os estudos de Hofstede, apresentam como o Brasil, baixo grau de individualismo, caracterizam-se pelo menor grau de independência emocional do empregado em relação à empresa, preferência por processos decisórios focados no indivíduo e estímulos à iniciativa dos membros da organização. Os autores localizam no modelo colonial das casas grandes, das senzalas e dos engenhos de açúcar o alto grau de dependência dos empregados em relação à empresa brasileira. A empresa é tratada como tendo ao mesmo tempo a camaradagem entre colegas, própria da relação entre iguais, e a relação de subordinação ao chefe ou patrão. Apontam também a preferência pelos processos consensuais como outro traço marcante na cultura brasileira. É uma sociedade avessa ao conflito e ao enfrentamento explícito, onde o bem estar com os demais é essencial para manutenção do equilíbrio (ibid., p. 53 - 54).

¹²- Raymundo Faoro (1991, p. 120) mostra o peso do formalismo na formação sócio político brasileira quando diz “As vilas se criavam antes da povoação, a organização administrativa antecedia ao fluxo das populações (...) a criação da realidade [se dá] pela lei, pelo regulamento”.

Estudos publicados nos anos de 1996 e 1997 vieram aliviar essa escassez, oferecendo contribuições importantes nesse setor.¹³ Tendo em vista os objetivos deste trabalho, considero importante destacar as contribuições de A. B. Freitas (1997, p. 38-54) e Prates, Barros (1997, 55-69).

As representações e comportamentos valorizados nas organizações são considerados por A. B. Freitas (1997, p. 41) como tendo sua base nos valores, crenças e mitos que são reforçados e formados dialeticamente com suas estruturas formais, suas relações diárias e tudo que compõem o mundo material da organização. Esses elementos estão profundamente enraizados na história e na formação etnológica da cultura nacional que os engendra.

Considerando que a cultura brasileira é plural, mas não caótica, o autor identificou as características comuns ou freqüentes na maioria dos brasileiros a que ele denominou traços culturais brasileiros. São cinco os traços identificados:

- a) hierarquia - tendência à centralização de poder dentro dos grupos sociais; distanciamento nas relações entre diferentes grupos, passividade e aceitação por parte dos grupos inferiores;
- b) personalismo - sociedade baseada em relações pessoais, busca de proximidade e afeto nas relações, paternalismo;
- c) malandragem - flexibilidade e adaptabilidade como meio de navegação social, jeitinho¹⁴;
- d) sensualismo - gosto pelo sensual e pelo exótico nas relações sociais;
- e) aventureiro - mais sonhador do que disciplinado, aversão ao trabalho manual ou metódico (ibid. p. 44- 53).

O modelo brasileiro de administrar foi visto por Prates e Barros (1997, p.56-69) como retratando um sistema cultural com múltiplas facetas que agem ao mesmo tempo através de vários componentes. Esses autores visualizaram um modelo brasileiro de administração composto por quatro subsistemas: o institucional (ou formal), o pessoal (ou

¹³- Destacam-se, entre outros, os textos de Motta (1996), Colbari (1996), Vasconcellos (1996) e o Livro “*Cultura organizacional e cultura brasileira*”, coordenado por Motta e Caldas (1997) que constitui uma coletânea de 19 trabalhos dentro das tradições de pesquisa sobre a cultura organizacional e cultura brasileira.

¹⁴ - Malandro para o autor é mestre do jeitinho, aquele que é valorizado e incentivado, é o esperto, o que dificilmente é enganado.

informal), o dos líderes e o dos liderados. Esses subsistemas são articulados por traços comuns decorrentes da interação sobre eles e traços específicos responsáveis pela não ruptura de todo o sistema. Os traços comuns identificados pelos autores são:

- a) concentração de poder - baseado na hierarquia/subordinação e produzido pela interseção dos subsistemas de líderes e formal;
- b) postura de espectador - decorrentes da interseção dos subsistemas formal e dos liderados está expresso no mutismo ou falta de diálogo do brasileiro, na sua baixa consciência crítica, baixa iniciativa e pouca capacidade de realização por autodeterminação e na transferência de responsabilidade para as lideranças;
- c) personalismo - expresso numa atitude em que a referência para a decisão é a importância da pessoa envolvida, não a necessidade do sistema, resulta da interseção dos subsistemas de líderes e pessoal;
- d) evitar conflito - surge da interseção dos subsistemas de liderados e pessoal e constitui a necessidade de privilegiar os relacionamentos, o processo mais que os resultados, e que leva à busca de alianças e formas de cooperação.

Como traços especiais os autores identificaram o paternalismo, a lealdade às pessoas, o formalismo e a flexibilidade. O paternalismo foi visto por eles como a combinação do personalismo com a concentração do poder. Expressa-se tanto através do patriarcalismo (a face supridora e afetiva do pai que atende ao que dele esperam os membros do clã), como o patrimonialismo (a face hierárquica e absoluta que impõe sua conduta de forma autoritária). A lealdade às pessoas foi vista como uma ética pessoal que sustenta a coesão social no Brasil. A ampla interligação entre os vários grupos da sociedade está centrada em pessoas, nos líderes, principalmente. O formalismo é a postura de aceitação tácita das normas e regras que contrasta com uma prática distorcida, caracterizando um hiato entre o direito e o fato, enquanto a flexibilidade que, segundo os autores, apresenta-se sob a forma de adaptabilidade (ajustamento) e criatividade (elemento inovador).

Em suas conclusões os autores reafirmam a existência de uma identidade nacional que resulta da conjugação dessa multiplicidade de traços contraditórios.

A identidade nacional existe, mesmo que o pessimismo de alguns a interprete como a Macunaíma, o herói sem caráter. Ledo engano, pois o caráter de Macunaíma é na verdade multifacetado, um ser 'compósito', feito de aparentes contradições e incoerências, e é isto que lhe dá tipicidade. E será tão positivo quanto maior for nossa capacidade de interpretar, remodelar e usufruir desta nossa base cultural de maneira adequada e ética (ibid, p.68)

Outro aspecto que considero importante atentar, no caso brasileiro, refere-se à cultura política a respeito da qual tem-se observado uma sensível mudança, a partir da última década, com o surgimento de um comportamento popular mais atento à cobranças dos direitos. Lamounier e Souza (1991, p. 341) afirmam que a sociedade brasileira caminha rumo à democracia, com a transformação de atitudes em direção a uma visão mais aberta, tolerante e pluralista do sistema político, num processo em que tanto as elites, como as massas emergem do período autoritário dispostas a apoiar uma maior abertura política. A crítica ao patrimonialismo, a lenta e desestruturada crítica ao modelo autocrático-burguês, ao populismo e à ideologia da conciliação, manejada pelas elites, e o surgimento de uma nova sociedade civil tem dado origem nos últimos dez anos, a uma cultura republicana no Brasil. A idéia de cidadania plena e de instituições democráticas no país começa a se fortalecer na busca de uma cultura que permita o encontro do internacional e do popular (MOTA, 1991, p. 37 -38). Esses ingredientes constituem, sem dúvida, elementos fundamentais para compreensão da cultura organizacional brasileira.

5- A perspectiva cultural da mudança na organização

Uma das características marcantes dos tempos atuais é sem dúvida a mudança. Respondendo aos imperativos da dinâmica capitalista, a mudança se faz presente no desenvolvimento científico e tecnológico cada vez mais veloz que marca este final de século e comanda a transformação dos processos sociais, econômicos e políticos que caracterizam os tempos atuais. Torna-se, desta forma, uma exigência constante na vida das organizações de qualquer natureza e, de modo especial, daquelas produtoras de bens materiais ou prestação de serviços, condicionando a sobrevivência e o sucesso das mesmas.

Diante da importância do assunto, pode-se começar por questionar o que entender por mudança e qual sua relação com a cultura organizacional. No plano das organizações, parece claro que o conceito de mudança evoluiu nos últimos anos. Pode-se dizer que até meados da década de 70, a mudança organizacional era percebida como projeto de (re)desenho da organização, sendo compreendida como alteração do organograma, criação ou extinção de cargos e funções (WOOD JR., 1995c, p. 229) e a incorporação de novas tecnologias. Atualmente a concepção da mudança ampliou-se, englobando as alterações no comportamento humano, nos padrões de trabalho, e nos valores e respondendo por modificações ou antecipações de alterações estratégicas de recursos ou de tecnologia. (WOOD JR., 1995a, p.19).

Referindo-se à organização empresarial japonesa e ao ritmo acelerado de mudança a que está submetida, Tavares (1991, p. 41 - 44) fala em “cultura da mudança” para referir-se à familiaridade com que esse processo é tratado. Para a autora, na cultura da mudança, para além daquilo que se altera, existe um fundamento que garante a permanência do que é essencial e que confere flexibilidade ao acessório. O substrato emocional é garantido, não havendo razão para apego ao que é material na vida da organização. É atingido um estado de adaptabilidade que constitui condição para a reorganização contínua diante dos incentivos e constrangimentos do meio ambiente externo, que proporciona um nível ótimo de trocas com o mesmo, e a conseqüente sobrevivência da organização.

Nesse sentido, a mudança vai além de modernização. Enquanto a modernização constitui o processo pelo qual a sociedade incorpora novas formas organizacionais e tecnologias que lhe permitam atingir seus objetivos de modo mais adequado, a mudança implica em alteração significativa, articulada, planejada e operacionalizada com apoio e a supervisão da administração, de modo a atingir os componentes comportamentais, tecnológicos e estratégicos da organização (WOOD JR., 1995a, p. 25). Assim, o processo de mudança não pode ser visto como separado da cultura organizacional existente, uma vez que esta influencia e determina a forma e o grau possível da mudança na organização. Seu grande desafio não se prende às mudanças tecnológicas, mas à mudança das pessoas e da cultura organizacional, renovando os valores e ganhando eficiência. Quanto mais forte a cultura, mais profunda essa influência.

A cultura constitui a base e o fundamento de qualquer mudança no interior da organização. “O processo de mudança estará sempre tomando como referência a cultura organizacional existente, ainda que para modificá-la” (DUTRA, 1996, p 157). Nos sistemas humanos, há sempre 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. (SCHEIN, 1991, p. 229). Desse modo, os sistemas culturais que mantêm sua capacidade de experimentar alternativas encontram condições de transformar-se para permanecerem. A mudança das culturas nas organizações dá-se pelos mesmos processos pelos quais elas se formam, ou seja, através da ação compartilhada, da influência dos líderes ou heróis que interpretam a realidade, transformam suas interpretações em ações visíveis e inteligíveis para o grupo, permitindo uma orientação no agir e interagir cotidiano da organização (TAVARES, 1991, p. 44). Supõe uma aprendizagem coletiva, permanente e dinâmica.

Concebendo-se a organização como grupo, podem ser identificadas diferentes concepções teóricas da mudança organizacional.

- a) **Mudança como processo geral de evolução.** Acredita-se que as forças para mudança são próprias do grupo, naturais e inevitáveis, fazendo parte de um processo de desenvolvimento constituído por estágios que vão de um nível mais baixo e simples, até um nível mais alto e complexo de evolução, à semelhança dos modelos biológicos.
- b) **Mudança como adaptação, aprendizagem ou evolução específica.** A mudança é uma exigência que vem de fora. É determinada pelo ambiente. São as manipulações do ambiente que levam o grupo a buscar formas de aprender ou de se adaptar às suas exigências.
- c) **Mudança como processo de terapia.** A mudança não vem do interior do grupo, nem é uma exigência do ambiente externo, mas resulta da interação entre interior e exterior na busca de adaptação e de integração do mesmo.

- d) **Mudança como processo revolucionário.** A luta pelo poder na organização é colocada como a razão principal da mudança.
- e) **Mudança como processo administrativo.** Considera a possibilidade de administrar a mudança a partir da manipulação de seus elementos (SCHEIN, 1991, p. 303 - 309).

Em qualquer dessas abordagens a mudança vai além de meras alterações na vida da organização. Pode ser “entendida como a definição de um outro rumo, uma nova maneira de fazer as coisas alicerçada em novos valores, símbolos e rituais” (FREITAS, M.E., 1991, p. 115).

Para Schein (1991, 269-296), a mudança cultural é um processo fortemente condicionado pela idade da organização, pela sua situação de integração interna e de relação com o meio, seu tamanho, sua complexidade e a visão administrativa que ela tem da situação. Usando a metáfora biológica, o autor considera que a função cultural na vida do grupo muda com maturidade do grupo. Quando este se forma, seu envolvimento cultural cria uma estabilidade e um sistema de comunicação que impregna todo o grupo e serve para reforçar as concepções e valores tradicionais do mesmo. Essa cultura que dá estabilidade à organização, pode, nesta fase, não ter mais significado para os segmentos mais jovens, que geralmente são responsáveis pela criação de uma contracultura, provocando a perda de identidade do próprio grupo. O tipo de mudança possível em cada caso depende não somente do estágio de desenvolvimento da organização, mas também da possibilidade de quebra das resistências da mesma e de sua disponibilidade para mudar. As forças capazes de quebrar as resistências organizacionais também diferem conforme os estágios de desenvolvimento organizacional, da mesma forma que em cada fase determinados mecanismos de mudança terão maior relevância. A cultura organizacional cumpre diferentes funções em diferentes estágios organizacionais, por isso os fins da mudança são também diferentes em cada fase. No estágio formativo, a cultura apresenta uma força positiva de crescimento e deve ser elaborada, desenvolvida e articulada. Na meia idade, a situação já é diferente, exigindo-se reflexão sobre o que deve ser preservado e o que deve ser mudado para manutenção da organização. Já na idade madura, ou na fase de declínio, a cultura pode constituir-se um elemento disfuncional e a mudança torna-se uma necessidade imprescindível para sobrevivência organizacional. Em cada caso, o processo de

mudança implica em quebra das resistências o que consiste na desconfiguração de informações e criação de satisfações psicológicas acompanhadas de mecanismos que permitam a redefinição cognitiva como meio de desenvolver novas concepções. As reações de resistência à mudança variam conforme a especificidade e as características da organização num dado momento histórico. Isso mostra as limitações impostas às formas de gerenciamento da cultura organizacional e às possibilidades de mudança.

Com posição bem diferente, Morgan (1996, p. 239 - 247) explora três imagens que contribuem para explicar como a realidade da mudança pode estar embutida na sua própria lógica. Ele parte do trabalho de David Bohm que permite compreender a natureza da organização a partir da lógica da transformação e da mudança. Segundo essa teoria, o universo deve ser visto como uma unidade que flui e é indivisível e para a qual o processo, o fluxo e a mudança são fundamentais. O estado do universo em qualquer momento reflete uma realidade mais básica, que está implícita e que se distingue da ordem explícita que se manifesta no mundo ao redor. A ordem implícita é vista como processo criativo que tem o todo registrado em cada parte, como o holograma. Holomovimento ou holofluxo são as expressões usadas para expressar essa natureza fluente e indivisível da ordem implícita que fornece a força geradora das formas explícitas. Há um processo coerente de transformação em que a ordem explícita flui da implícita. Cada momento, embora diferente do anterior, apresenta similaridade com ele dando aparência de continuidade em meio à mudança.

A primeira imagem construída pelo autor é a autopoiesis: a lógica dos sistemas auto-produtores. Considera que os sistemas vivos fecham-se em si mesmos para manterem padrões estáveis de relações com o meio, sendo esse fechamento o que permite distinguir um sistema do outro. As relações com o ambiente são determinadas interiormente e nessa perspectiva a mudança depende do modo pelo qual o sistema lida com variações que influenciam as maneiras habituais de operação. As fontes de mudança decorrem do interior do próprio sistema. Essa metáfora permite compreender que as organizações estão sempre procurando atingir uma forma de confinamento auto-referencial em relação ao ambiente, interpretando-o como projeção de sua própria imagem. Muitos problemas que elas encontram ao lidar com o ambiente estão, pois, ligados ao tipo de identidade que elas tentam manter. As explicações sobre a evolução, a mudança e o desenvolvimento das

organizações devem, por isso mesmo, dar atenção aos fatores que determinam a identidade de uma organização e às suas relações com o mundo exterior.

A segunda imagem foi representada pelo autor como círculos: a lógica da causalidade mútua. A mudança é pensada como círculos e não como linhas. Por pertencerem a um mesmo sistema de relações circulares, os sistemas se definem um ao outro, num processo de causalidade mútua. Nesse processo, assumem grande importância o *feedback* positivo, que faz a mudança aumentar de maneira constante e de forma exponencial, e o *feedback* negativo, em que uma mudança numa direção provoca outra na direção oposta. Essa abordagem pode ajudar a compreender as dinâmicas de diferentes categorias de problemas organizacionais. Essa análise em círculos e não de forma linear permite configurações mais ricas do sistema considerado, revelando a dinâmica de um conjunto de relações importantes e a identificação de formas novas de resolução dos problemas, além de admitir a presença de elementos aleatórios que se combinam com relações sistêmicas e que podem levar a resultados imprevisíveis. Tudo isso mostra que é extremamente difícil deter um processo de mudança, cuja alternativa possível seria aprender a mudar com a mudança, influenciando e moldando o processo quando possível, mas estando alerta para a necessidade de garantir ao sistema liberdade para perceber e emergir, criando espaço para aprendizagem e criação de padrões de co-evolução.

A terceira imagem é a da contradição e crise: a lógica da mudança dialética. É a idéia de que qualquer fenômeno implica e gera o seu oposto. Os opostos estão entrelaçados em um estado de tensão que também definem harmonia e totalidade. A base desse pensamento assenta-se na teoria marxista, que nos leva a encarar a mudança como resultante das tensões entre opostos e que constitui-se num instrumento para a compreensão de como o mundo se transforma. A análise dialética leva à reflexão sobre as formas dentro das quais as oposições podem ser percebidas de modo que as energias geradas pelas tensões tradicionais sejam expressas de um modo novo. Ela demonstra a presença das tensões e contradições na vida das organizações, da sociedade e na própria vida pessoal dos indivíduos, embora variem quanto ao grau de clareza e as formas pelas quais as oposições se manifestam.

Essas três imagens mostram que a mudança na organização não pode ser vista como um processo isolado. Constitui o resultado da interação de fatores internos e externos

na busca de uma melhor adequação das relações de poder e em função da pressão exercida pelo ambiente onde se insere a organização, ou de pressões resultantes das relações que existem no seu interior. Nesse processo as formas de gestão são mais condicionadas do que condicionantes das relações de poder que se estabelecem no interior das organizações, ou da interação estabelecida com o ambiente externo. São “responsáveis apenas pela estruturação, vindo, portanto a seu reboque e nunca à sua frente” (DUTRA, 1996, p 167).

Parece haver uma relação entre a estrutura da organização e a cultura da mesma. Essa relação pode se manifestar seja na preservação das estruturas, quando se trata de uma cultura forte, seja no surgimento de condições, no caso de uma cultura fraca.

Quando as organizações desenvolvem padrões resistentes e articulados ao nível dos pressupostos básicos têm *culturas fortes*. Pelo contrário, estamos em presença de *culturas fracas* quando a intensidade da partilha é baixa ou existem muitas subculturas em conflito permanente (GOMES, R., 1993a, p.60 - grifos do autor).

As reações de resistência à mudança variam conforme a especificidade e as características da organização num dado momento histórico. Isso mostra as limitações impostas às formas de gerenciamento da cultura organizacional e às possibilidades de mudança.

A compreensão de que a cultura é aprendida, de que ela pode ser mudada, transformada, moldada e de que o processo de mudança segue os mesmos princípios que orientaram sua formação, tem levado consultores e administradores à proporem projetos de mudança cultural numa tentativa de manipular a cultura da organização de modo a garantir o aumento da eficiência e da produtividade de empresas. Vista dessa forma, a cultura é tratada como mais um instrumento de exploração da força de trabalho a serviço do aumento da produtividade e do lucro. Mas é forçoso insistir que a cultura organizacional não é um elemento imposto, ela é tecida na trama das relações internas e externas da organização e a mudança, mesmo que motivada, não se faz por imposição. Assim é que somente modelos compatíveis com o modo de ser da cultura organizacional são aceitos e absorvidos como propostas de modificações. Muitas vezes transformações inofensivas, ou aparentemente desejadas pelos agentes organizacionais são violentamente rechaçadas pelo grupo. A resistência à mudança não pode ser tratada de modo genérico como um empecilho a mais nos projetos de desenvolvimento organizacional.

(...) porque se as premissas básicas da cultura da organização permanecem válidas, ou suficientemente internalizadas, mesmo as propostas de indiscutível qualidade técnica e de prioridade estratégica não se viabilizam. Os agentes organizacionais reagirão para evitar as transformações, que se lhes apresentam como uma ruptura dessa profunda identidade com a organização e uma negação dos valores estabelecidos que lhes transmitam o sentimento de segurança e coesão (FISCHER, 1996, p. 68).

As mudanças organizacionais atingem as crenças, os valores e as idéias subjacentes ao comportamento dos indivíduos na organização e por isso interferem de forma incisiva nas relações de poder no seu interior, podendo deslocar ou reconfigurar suas relações. Por isso as políticas e as práticas de recursos humanos podem constituir instrumentos privilegiados para promover mudanças organizacionais, embora possam, ao mesmo tempo, ser condicionados por essas transformações (DUTRA, 1996, p.156). Uma maneira de realizar a mudança cultural é promover a mudança de comportamento. Nem toda mudança comportamental, no entanto representa mudança cultural. Para tanto é necessário que as justificativas do comportamento também sejam mudadas. Isso significa que as mudanças têm que se basear em razões intrínsecas, em novos valores e crenças só ocorre caso as pessoas sejam levadas a perceber o valor daquilo que está sendo proposto e a sentirem que seus pressupostos já não estão mais sendo confirmados pela realidade. Isso provoca um sentimento de ansiedade, perda de auto-confiança que gera a motivação interna necessária para a adoção de um novo comportamento e a construção de uma nova cultura (FREITAS, M.E., 1991, p. 117 - 118).

6- Virtualidades e limites da abordagem cultural aplicada às organizações

A abordagem da cultura organizacional apresenta inegavelmente pontos fortes que devem ser assinalados. Primeiro, ela dirige a atenção para o significado simbólico ou mágico da maioria dos aspectos racionais da vida organizacional, permitindo perceber que estruturas e práticas da organização incorporam padrões de significados subjetivos que são cruciais para entender seu funcionamento cotidiano. Centraliza, desta forma, a atenção sobre o lado humano da mesma. Depois, ela ajuda a reinterpretar a natureza e o significado das relações da organização com o ambiente, uma vez que é a própria organização que lhe

dá sentido fazendo escolhas e estruturando-o por meio de um conjunto de decisões interpretativas. A compreensão da natureza é cultural, de modo que se pode afirmar ser o ambiente de uma organização uma extensão dela mesma, assim como as restrições e barreiras percebidos como problemas são muitas vezes criação dela própria. Além disso, contribui para a compreensão da mudança organizacional, alargando essa noção de mudança para além das alterações na tecnologia utilizada e nas estruturas, habilidades e motivações dos empregados, para incorporar a noção de que a verdadeira mudança depende da modificação de imagens e valores que devem guiar as ações, ou seja, implica em mudança cultural (MORGAN, 1996, p. 139 - 142).

Mas não é supérfluo insistir que é necessário ter-se em mente as limitações e os perigos que o uso desse conceito encerra. Permeando todas as unidades da organização, na busca de produzir consensos sobre comportamentos e atitudes desejáveis para o sucesso organizacional, a cultura representa uma possibilidade de controle totalizante que anula qualquer consciência de antagonismo nela existente. A manipulação da cultura organizacional vem substituindo as formas tradicionais de controle burocrático, ampliando através de formas ideológicas a intervenção de administradores na consciência dos trabalhadores. É justamente aí que se abre o espaço de atuação dos consultores, que trabalham com os fatores organizacionais com vistas ao aumento de produtividade e eficiência na organização. Utilizando-se de conhecimentos teóricos e práticos, consultores e administradores têm procurado manipular elementos da cultura organizacional como instrumento de melhoria da produtividade e eficiência das empresas, tentando construir e impor sobre os trabalhadores uma cultura da companhia, que nada mais é do que uma forma disfarçada de manutenção do controle administrativo sobre os membros da organização.

Para Schein (1991, p. 83), a cultura tem a função de garantir à organização a integração e o equilíbrio, sendo uma tradição transmitida através da socialização organizacional. Abordagens desse tipo acentuam o caráter instrumental da cultura e escamoteiam seus aspectos conflituais e dinâmicos (SARMENTO M. J., 1994, p. 94). Os processos sociais são tratados como consensuais e testamentários. Tendendo para o equilíbrio e a ordem, não deixam espaço à consideração dos conflitos como fenômenos capazes de criar e expressar cultura (GOMES, R., 1993a, p. 59). Focalizam os sistemas culturais apenas em sua capacidade de comunicação e de expressão de uma visão

consensual sobre a própria organização. Omitem a questão do poder, intrínseca aos sistemas simbólicos, e o seu papel de legitimação da ordem vigente, ocultando as contradições das relações de dominação (FLEURY, 1996a, p. 21-22) e deixando de incorporar a dimensão política inerente ao fenômeno. Cultura e poder são esferas interrelacionadas da organização, que influenciam uma à outra. A compreensão da complexidade da organização exige que sejam levados em conta o relacionamento entre os padrões culturais específicos dessa organização e os processos e relações de poder que determinam sua dinâmica. É necessário politizar o conceito de cultura organizacional para que sua capacidade explicativa possa abranger os comportamentos, as decisões, os processos e relações que constituem a dinâmica organizacional (FISCHER, 1996, p. 66).

Esta politização do conceito implica uma releitura da realidade, onde cultura e poder passam pelo filtro de diversas abordagens oriundas de diferentes áreas do conhecimento: a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia e outras. Não se trata, no entanto, de pinçar idéias convenientes e justapô-las para formar categorias explicativas do que é observado no contexto organizacional, mas de elaborar a concepção específica dos componentes políticos constituintes dos padrões culturais identificados nessas organizações (ibid., p. 67).

Os regulamentos internos das organizações constituem instrumentos eficazes de poder, que definem a “normalidade” em termos de comportamento, homogeneizando todos e permitindo a classificação e a hierarquização (SEGNINI, 1996, p.101). Percebe-se então que a cultura da organização pode constituir, ao mesmo tempo, instrumento de comunicação e de dominação.

Cultura organizacional é um conjunto de valores, expressos em elementos simbólicos e em práticas organizacionais, que em sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade organizacional, tanto agem como elementos de comunicação e consenso, como expressam e instrumentalizam relações de dominação (FLEURY, 1989, p. 22, apud FLEURY, FLEURY, 1995, p. 27).

A ação se dá ao mesmo tempo sobre os símbolos que orientam os comportamentos e delimitam as condições para a interação entre os indivíduos no interior da organização e em sua relação com o meio e através deles. A “ação simbólica” é o conjunto de intervenções processadas pelos atores sociais no âmbito da organização, a partir da atribuição de significados ou categorização simbólica da realidade. Assim os

“mitos e os ritos, os cerimoniais, mas também as ideologias, as crenças e os valores, as idéias e as opiniões são manipulados pelos actores sociais de forma a, num contexto próprio, definirem um espaço de comunicação entre si” (SARMENTO M. J., 1994, p.31). Como a cultura se forma em torno de necessidades reconhecidas e tarefas requeridas, ela surge como estritamente funcional. Porém, com o passar do tempo, pode tornar-se uma entidade em si mesma, independente das razões que lhe deram origem, tornando-se distinta de seus membros à medida em que é repassada sem questionamentos (FREITAS, M.E., 1991, p. 43). Seus artefatos tornam-se maneiras formais de expressão.

A defesa da manipulação e do controle ideológico como estratégia administrativa essencial constitui uma conseqüência negativa da metáfora cultural aplicada à organização. Usada dessa forma, em lugar de expressar o caráter humano, ela pode mostrar-se com influência totalitária (MORGAN, 1996, p.144). Nesse sentido, a cultura transforma-se em instrumento de exploração da força de trabalho com os mesmos ingredientes que comandaram a adoção dos modelos taylorista e fordista de administração. Sofisticam-se as formas de exercício do poder voltadas para a aceitação das regras ou normas das empresas (HELOANI, 1996, p. 94). “Os significados serão administrados para, implicitamente, difundir a *subordinação* do trabalhador ao capital, a qual não deve ser apenas formal ou rítmica, mas afetiva, subjetiva e *psicológica*” (ibid., p. 102 - grifos do autor). As técnicas burocráticas tradicionais valem-se de meios externos de controle através de um sistema de regras, de regulações, penalidades e recompensas, unidos pelas estruturas hierárquicas de autoridade. Em contrapartida, as novas técnicas de controle ideológico se expressam na alteração da consciência, substituindo a cultura tradicional dos trabalhadores pela cultura da organização.

Produções acadêmicas e trabalhos de eminentes consultores de diversas correntes que se ocupam do assunto contribuem para isso na medida em que adotam uma posição de neutralidade, que leva à ocultação dos objetivos cumpridos por tais abordagens, das funções que elas preenchem e dos interesses a que servem. Esse aspecto “neutro” elimina a hipótese da necessidade de politizar o conceito de cultura organizacional, tanto no âmbito da organização, como na sociedade em que ela é gerada. Assume-se mais uma vez a convergência de interesses entre a organização e seus membros, como se ambos partilhassem os mesmos objetivos e resultados (FREITAS, M.E.,1991, p.10). A grande

questão que se levanta diz respeito aos interesses ideológicos e materiais a que servem análises desse tipo e a concepção de cultura que as informa. O conceito de cultura adotado pelos promotores da “cultura corporativa”¹⁵ é limitado e suas análises têm sido conduzidas em benefício dos administradores. O aspecto político não está presente em tais análises, que não incorporam as questões relativas aos interesses dos trabalhadores. Ignorando o debate que vem sendo realizado nas últimas décadas por antropólogos e sociólogos sobre o assunto, a noção restrita de cultura adotada por esses autores serve aos interesses administrativos particulares pela exclusão da noção de cultura política e pelo tratamento da cultura organizacional como sinônimo de cultura administrativa (BATES, 1987, p.82-87).

No entanto, diferentes abordagens sobre o assunto omitem essa possibilidade ou a tratam com uma conotação positiva que leva à ausência de discussão a respeito e contribui para a aceitação da idéia de que a cultura seja algo sem conflito, homogeneamente distribuído e assimilado por todos (FREITAS, M.E.,1991, p. 77). Na verdade, as organizações, em vez de uma cultura uniforme, freqüentemente comportam diferentes sistemas de valores, diferentes sub-culturas, que competem entre si e criam um mosaico de realidades organizacionais. Esses sistemas de valores, geralmente ligados à ideologia, podem contribuir para a formação de contraculturas em oposição aos valores da organização, dando origem a uma luta pelo poder no interior da mesma. (MORGAN, 1996, p.131). As correntes dos chamados “estudos culturais” insistem no fato de que a cultura da sociedade, do mesmo modo que a cultura da organização, não pode ser compreendida se as relações e a luta entre a cultura dominante e as subordinadas não for levada em conta. Numa sociedade capitalista, as formas de poder e organização da empresa têm que levar em conta a dinâmica interna de exploração que constitui a própria essência do modo de produção (SEGNINI, 1996, p.89). É essa luta que constitui a dinâmica da mudança cultural e o terreno de interesse da cultura política (BATES, 1987, p. 90) que é omitida pelas abordagens que privilegiam a “cultura corporativa”, que, nessa visão, constitui um sistema de crenças, comportamentos, mitos e rituais fundamental para motivar os membros da organização e fazer o sucesso da mesma.

¹⁵- Ao usar a expressão “cultura corporativa” Bates (1987, p. 79 - 82) refere-se à manipulação dos conhecimentos sobre cultura organizacional por administradores e consultores organizacionais, no sentido de promover uma administração de sucesso, reforçando o controle sobre os membros da organização.

Admitir o conflito cultural e a existência de uma contracultura, supõe a aceitação da diversidade de culturas na organização. Implica ainda em aceitar o antagonismo e a luta de classes inerentes ao modo de produção capitalista e as contradições existentes entre os níveis hierárquicos da estrutura organizacional. A maioria dos estudos parte da perspectiva gerencial e encara a mudança cultural em função da melhoria da performance. Do ponto de vista político, será incompleto um estudo que não leve em conta as influências da cultura dominante nos membros dos escalões inferiores da organização. A visão daqueles que ocupam níveis inferiores difere daquela dos que estão na cúpula. Decisões tomadas pela gerência que afetam as posições nos níveis mais baixos da hierarquia empresarial muitas vezes são objeto de resistência dentro da organização, produzindo ressentimentos e permitindo a adoção de atitudes que buscam aliviar a monotonia e o aborrecimento do trabalho. Desta forma, os escalões mais baixos passam a compartilhar um antagonismo comum contra a cultura gerencial dominante ou contra subgrupos internos e externos à organização, dando origem à criação de elementos culturais que caracterizam a contracultura e que alimentam um jogo de oposições exercido em relação à administração, ao trabalho, aos outros departamentos e aos clientes¹⁶.

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 os membros” (SARMENTO M. J., 1994, p. 88 - 94 - grifo do autor).

¹⁶- Poucos estudos tratam das formas de resistência à cultura dominante e da reação dos escalões inferiores (FREITAS, M.E., 1991, p. 77-79).

CAPÍTULO IV

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR PERCEBIDA EM SUA DIMENSÃO CULTURAL

A natureza são duas.
Uma,
tal qual se sabe a si mesma.
Outra, a que vemos. Mas vemos?
Ou é a ilusão das coisas?

Carlos Drummond de Andrade

Tratando da cultura organizacional de uma maneira geral, procurei construir no capítulo anterior um referencial teórico que favorecesse o desenvolvimento de uma reflexão sobre a instituição específica que constitui a escola. Esse é o objeto deste capítulo. Nele busquei superar as limitações da concepção burocrática da unidade de ensino, levando em conta os fatores humanos que entram em jogo na sua estruturação, no seu funcionamento e nos projetos de mudança que sobre ela incidem.

1- A cultura na organização da unidade escolar

As organizações educativas constituem espaço singular para o estudo dos aspectos simbólicos, primeiro por serem espaços onde se realizam as trocas simbólicas, espaços para criação e difusão de mensagens, codificação e decodificação de gestos e linguagens, de encontros, desencontros e comunicação. Depois, por serem elas, desde sua gênese, as instituições por excelência destinadas pelo Estado e pelos grupos sociais, principalmente os dominantes, a desempenharem papel prioritário no estabelecimento dos padrões da sociedade, dos canais e dos limites da comunicação no todo social (SARMENTO, M. J., 1994, p.11).

A escola é um sistema sócio cultural constituído por grupos relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação. Perceber o aspecto simbólico da gestão da instituição de ensino presente no discurso e na ação cotidiana da escola supõe situá-la numa dimensão que privilegia a cultura escolar. A cultura é o elo que une sistemas simbólicos, códigos, normas e as

práticas simbólicas cotidianas, que interagem pela reapropriação e reinterpretação daquilo que constitui a memória social. Sendo “a escola instituição socialmente destinada a criar e a reproduzir o saber e a cultura, torna-se o espaço privilegiado de reapropriação e reinterpretação da cultura” (TEIXEIRA M.C. S, PORTO, 1996, p. 3), e é através desse processo de reapropriação e reinterpretação que as normas, regras e estatutos gerados e impostos pelo sistema de ensino são relativizados e adaptados à realidade de cada escola. Por ela a escola é, ao mesmo tempo, reprodutora das normas e determinações vindas de fora e produtora, criadora de seu próprio repertório de normas e valores.

Dessa forma, apesar de se estruturarem de modo semelhante as escolas acabam por diferenciarem-se, constituindo identidades próprias, culturas escolares nas quais os grupos vivenciam diferentemente códigos e sistemas de ação. 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. Baseia-se na percepção das diferenças entre as unidades escolares a afirmação de que **“a escola tem a cara do seu diretor”**. Essa afirmação, no entanto, atribui ao dirigente escolar o papel primordial na condução das negociações que ocorrerem no interior da instituição e lhe atribui resultados que, de fato, dependem de uma variedade de fatores envolvidos numa ação compartilhada. Como mostra Bates (1987, p. 109), as escolas, por serem em sua natureza instituições políticas, encorajam e promovem visões particulares de cultura - visões que resultam da luta política que se dá no seu interior.

Os estudos desenvolvidos na área da administração da educação até recentemente deram pouca atenção à influência das variáveis escolares e dos processos internos das escolas. A consideração do estabelecimento de ensino como uma entidade social é recente¹. Conforme já referido, a relação da escola com a comunidade e a realidade da sala de aula constituíram, até o final da década de 70, os dois objetos de estudos mais clássicos da Sociologia da Educação (DEROUET, 1987, p. 73). Até então, o espaço representado pelo estabelecimento de ensino era concebido como um espaço de ligações hierárquicas, de controle e supervisão do sistema, sendo encarado como “uma antena descentralizada da aplicação de directivas e de

¹ - Segundo R. Gomes (1993a p.22) o estabelecimento de ensino em Portugal até recentes anos não era mais que a cópia em miniatura do sistema educacional, sem identidade específica, sem orçamento e sem exercício de poder local. A situação da escola brasileira também não era diferente até muito recentemente, como foi abordado no Capítulo II, dada a força das medidas legais que construíram um sistema formal e centralizado no país, de tal modo que a autonomia da escola brasileira...

regras idênticas para o conjunto de estabelecimentos de um mesmo tipo ou grau de ensino” (HUTMACHER, 1995, p. 55). Essa visão justifica a pouca atenção dada aos aspectos organizacionais que constituem a escola, com a sua divisão interna de trabalho, às questões de poder dentro da unidade escolar, à sua forma de gerir o tempo e os espaços e de administrar os escassos recursos financeiros de que dispõe.

Data do início dos anos 80 o surgimento da sociologia das organizações escolares, que privilegia o espaço da escola, como instância de compreensão e intervenção. “As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (NÓVOA, 1995, p 15).

Anterior ao movimento de focalização da unidade de ensino como objeto privilegiado de estudo e de atenção das políticas públicas de educação, a lucidez de Antônio Cândido (1977, p.107-128) já chamava a atenção para o caráter autônomo, vivo e único que diferencia as unidades de ensino, mesmo quando submetidas a regulamentos uniformes. Segundo o autor, a estrutura da escola é parte de uma estrutura mais ampla. Ela é a sua organização consciente, a ordenação racional deliberada pelo poder público. Mas a escola também compreende, além dessas relações conscientes, aquelas que derivam de sua existência como grupo social. Considerando apenas os aspectos conscientes e racionalizados da organização escolar, deixa-se de lado sua vida profunda, espontânea, resultante da integração de seus membros. Ao analisar a realidade total da escola esta se revelará, não mais como um estabelecimento de ensino enquadrado no modelo formal, mas como algo vivo que procura ajustar as normas externas às suas próprias normas. A sua dinâmica interna dá lugar a formações específicas, mantidas por um sistema de normas e valores também internamente desenvolvidos. Desse modo, “se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características derivadas de sua sociabilidade própria” (ibid., p. 107). Nesse sentido, o autor chama a atenção para o papel dos valores simbólicos, das cerimônias e símbolos como força de manutenção dos grupos no interior da escola (ibid., p.127).

Não obstante, a concepção de escola que ainda predomina, ao situá-la como unidade mais ou menos imutável de sistemas de ensino administrativamente centralizados e politicamente submetidos ao controle do Estado, reforça a visão da uniformidade. Além disso, o modelo burocrático, pelo qual eram e ainda são concebidos, administrados e avaliados os estabelecimentos de ensino. mais que um modelo descritivo ou explicativo. constitui um

paradigma normativo e doutrinário, que impõe uma certa forma de organização à escola e dificulta a visão da mesma como organização dotada de identidade própria, deixando pouco espaço para a análise das margens de liberdade das organizações escolares. Por outro lado, as teorias tradicionais de análise, ao conceberem a organização como entidade, estado ou condição definida e mais ou menos estável, também dificultam a visão do estabelecimento de ensino como foco privilegiado de atenção (GOMES, R., 1993a, p. 22-25).

No mundo submetido aos processos crescentes de mudança e globalização que caracterizam esses últimos anos do século 20, o modelo clássico de gestão burocrática da escola parece estar em crise. Mudou a imagem que os adultos têm da criança e do estatuto social que lhes atribuem. Por outro lado, a regulação baseada no controle da conformidade com as regras, característica do modelo burocrático, cede lugar a uma regulamentação baseada no controle dos resultados mais condizente com um modelo mais funcional (HUTMACHER, 1995, p.61- 62).

O elemento simbólico passa pois a ocupar lugar de destaque nas reflexões sobre a organização escolar. Ao conceito de simbólico se entroncam outros como de cultura, *ethos*, clima aos quais está associado o processo de produção de significações no interior da organização (SARMENTO, M. J., 1994, p. 19). Ganha destaque uma concepção da escola vista como sistema sócio-cultural, constituído de grupos reais e relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação, que privilegia a cultura e situa o estabelecimento de ensino na dimensão cultural (TEIXEIRA, M.C. S, PORTO, 1996, p. 2). A racionalidade cede lugar a uma visão dos fatores humanos integrantes da gestão escolar.

Esta intuição etnológica chamou a atenção para a discrepância entre a visão racional e estruturalista da escola e a realidade das organizações educativas. O clima e a cultura da escola tornaram-se noções que, privilegiando a produção de ideologias, valores, percepções e artefatos culturais procuravam a personalidade distinta de cada escola. Como noções intermediárias tentam estabelecer uma ligação directa entre as características de um estabelecimento de ensino e as performances dos alunos (GOMES, R., 1993a, p. 55).

Progressivamente a escola vem passando a ser concebida como uma organização social, inserida num contexto local, com identidade e cultura próprias, espaço de autonomia a construir e descobrir, capaz de se materializar num projeto educativo. As diferenças que permaneceram clandestinas e inconfessadas durante muito tempo, por serem tomadas como obstáculos à garantia da equidade do serviço público de ensino são visualizadas como potencialidades a serem exploradas na busca de melhoria no padrão de oferta dos serviços educacionais. O estabelecimento de ensino passa a ser “considerado como coletivo de trabalho

e como um sistema de relações” (HUTMACHER, 1995, p. 57). Brito (1998) refere-se à cultura e ao clima da unidade de ensino como ambigüidades a serem enfrentadas pela administração escolar.

Dessa forma, os estudos teóricos e empíricos da cultura organizacional da escola apresentam-se com as virtualidades da abordagem simbólica, que permitem superar dificuldades criadas pela concepção tradicional, analítica e prescritiva da escola como burocracia². Em lugar da concepção da organização como realidade física é dado destaque à sua composição como realidade social; em substituição à visão unitária de um sistema de ensino regido por normas uniformes, abre-se espaço para a visão pluralista da partilha de valores e interesses; A abordagem da organização escolar como estrutura formal dá lugar à concepção de que sua estruturação se constrói como processo. A ênfase na separação entre a organização e os seus membros, característica das abordagens clássicas de administração, cede lugar a considerações que atribuem aos membros o papel de atores das realizações e mudanças da organização. Nessa perspectiva, a organização escolar é concebida como um processo em construção. Essa perspectiva coloca em xeque os pressupostos da concepção burocrática da mesma, adotando uma linha de estudo com caráter sócio-crítica (GOMES, R., 1993a, p. 25-27).

A escola é uma organização que busca, de forma sistemática, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Se a questão da aprendizagem é básica para a existência de qualquer tipo de organização, na escola ela se torna fundamento e razão de ser da própria instituição. Da organização escolar espera-se que seja capaz de levar os alunos à aprendizagem dos conteúdos acumulados pela humanidade, propiciando-lhes as condições para a criação do conhecimento e para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Na teoria vygotskiana desenvolvimento e aprendizagem são vistos como processos interligados como procurei mostrar no capítulo anterior. As funções psíquicas superiores do indivíduo são percebidas como dependentes do legado cultural da humanidade e se constituem na medida em que são utilizadas. O desenvolvimento cognitivo da criança se dá na medida em que ela se apropria da cultura humana através das relações interpessoais que estabelece com os adultos e companheiros mais experientes (FREITAS, M.T. de A., 1994, p 101).

O tipo de aprendizagem materializado nas tarefas e avaliações escolares constitui uma parte importante, mais visível e mais cobrada do processo de aprendizagem perseguido

²-Brito (1996) coloca as expressões cultura organizacional e clima organizacional como metáforas precursoras de novos rumos da administração do ensino.

pela escola. Constitui objeto de preocupação de educadores e de pais e sobre ele se centram os estudos da Psicologia da Educação e da Didática. Esse tipo, entretanto, não esgota a aprendizagem escolar. Simultânea à aprendizagem formal, como condição mesmo para que ela ocorra, o aluno vai aprendendo a cultura escolar. Ele deve viver e conviver na instituição, comportando-se em conformidade com as normas estabelecidas, as crenças e os valores professados, respeitando e valorizando seus símbolos, participando de seus rituais, absorvendo e enriquecendo suas histórias, reverenciando seus heróis. Essa aprendizagem que, muitas vezes não é percebida pelos próprios educadores, é condição para o sucesso daquela aprendizagem formal que constitui a finalidade da escolarização.

A cultura da escola também é aprendida pelos profissionais que nela atuam. É um processo essencialmente social a partir do qual os alunos e todos os que trabalham na instituição se encontram envolvidos num processo de interação constante em que criam e recriam a cultura escolar. Como produto de numerosos fatores internos e externos à própria escola, essa cultura determina o tipo de organização, definindo a posição dos sujeitos e dos recursos nesse processo. Pode, dessa forma, constituir-se em elemento mais favorável ou menos favorável à consecução dos objetivos explícitos da unidade escolar.

Inventariando os estudos realizados no âmbito da cultura organizacional da escola, R. Gomes (1993a., p. 103- 104) identificou quatro grupos, de acordo com as posições teóricas que assumem.

O primeiro grupo é representado pelas teorias macro-analíticas da cultura organizacional. São os estudos que tratam do papel das culturas nacionais na configuração das culturas profissionais dos professores. Abordam as culturas acadêmicas incorporadas pelos professores na determinação das culturas organizacionais, focalizam o mecanismo da confiança como forma de coordenação dos sistemas educativos, e a produção de mitos organizacionais como forma de o Estado e o contexto controlarem a incerteza dos resultados.

O segundo grupo é constituído pelos estudos que associam a cultura da escola às características das escolas eficazes. As culturas organizacionais fortes teriam similitude com as características das escolas eficazes, concluindo-se daí a necessidade de associar a gestão pela cultura à gestão técnica e humana.

Um terceiro grupo é representado pelas pesquisas que associam cultura da escola e liderança. O líder seria o facilitador, não apenas da definição das estruturas e tecnologias, mas também de símbolos e modalidades de entendimento, constituindo assim o núcleo da atividade cultural

Estudos com perspectivas de análise mais complexa e articulada constituem o quarto grupo e caracterizam-se por apoiarem-se numa visão pluridimensional da cultura da escola associada ao conceito de resistência cultural, com grande sensibilidade para a diversidade cultural intra-organizacional, vista como ação de aprendizagem cultural, inovação e difusão de novos padrões culturais. A construção de diversas culturas escolares é vista como associada a fatores como a cultura anterior dos membros, às competências escolares e profissionais, às estratégias de resistência, à cultura dominante e, em geral, às relações de poder.

O autor considera que desses quatro tipos de estudos, os dois primeiros se enquadram na tradição estrutural-funcionalista. Os sistemas organizacionais são considerados como universais simbólicos. Predeterminados por estruturas universais simbólicas estáveis, os ritos, mitos, histórias e cerimônias constituem o meio por excelência da socialização e integração dos indivíduos. O objetivo de tais estudos é identificar como os estímulos sociais afetam os processos simbólicos das organizações. Os dois outros grupos de estudos se enquadram no chamado paradigma genético, cujos pressupostos são diferentes. As organizações são consideradas como resultado de um processo de negociação constante e aceita-se que a sociedade tem a sua própria estrutura e que esta não é definível em termos cumulativos. Nesses estudos, o sujeito é visto em sua ação intencional. As estruturas simbólicas surgem como consequência e condição da própria interação. Percebe-se o campo da organização como constituído por sujeitos sociais que, em grupo ou individualmente, criam a sua realidade, se controlam e, mutuamente, criam laços de solidariedade e diferenciação (ibid., p. 104- 106).

No que diz respeito aos estudos empíricos, o autor define três grupos: estudos holísticos, representados pelas descrições etnográficas; estudos semióticos, com atenção centrada nos processos simbólicos e cognitivos; e estudos quantitativos. Conclui que os estudos empíricos das culturas organizacionais envolvem uma combinação de métodos e instrumentos que, superando as barreiras tradicionais entre o quantitativo e o qualitativo, começam a comportar-se como um bom *bricoleur* que, ao interessar-se por uma mesma problemática, encontra para ela soluções diferentes consoantes às circunstâncias que se apresentam (ibid., p 106-107).

Em seu trabalho, R. Gomes (ibid.) explora o poder explicativo das principais teses do paradigma genético à luz da crítica à teoria funcionalista que o informa. Enfatizando o papel ativo e estratégico dos sujeitos na constituição e na mudança da organização escolar ele

identifica a coexistência na escola de várias culturas responsáveis pela definição das identidades dos professores. A concepção de cultura organizacional desse autor e sua posição crítica não diferem daquela defendida por Bates (1987) e M. J. Sarmiento (1994) em estudos que constituem contribuições importantes para a compreensão da própria organização escolar .

Para Bates (1987, p.79), o que tem caracterizado o movimento de ascensão da escola como foco de interesse específico de teóricos e administradores nos últimos anos, assenta-se na articulação de uma concepção de administração fundada na noção de política cultural e informada pela teoria crítica. A concepção política da cultura escolar permite contestar a idéia da cultura como instrumento estabilizador de um quadro de referência do pensamento e da ação no interior da unidade de ensino e revela um campo de confrontos que caracteriza a vida cotidiana da escola. As organizações escolares são vistas como constituindo espaços sociais de produção, difusão e gestão de significados sociais sujeitos à interferência de outras organizações e instituições da sociedade global. O conceito de cultura organizacional, baseado na participação ativa dos indivíduos e na análise do simbólico, permite compreender a realidade da escola como um processo de construção social e se opõe à tradição estrutural funcionalista .

No que diz respeito à administração da escola, M. J. Sarmiento (1994, p. 28) aponta a necessidade de se abandonar a perspectiva teórica centrada exclusivamente na estrutura e tomar o simbólico como espaço de emergência do sentido na organização e fator de seu modo de funcionamento. Baseando-se em Tyler, o autor considera que entre o estrutural e o cultural não existe dicotomia, sendo esses, ao contrário, dois níveis que se interpenetram de forma que a ordem experiencial e cultural da escola se baseia de modo profundo na estrutura, ao mesmo tempo que esta se assenta na ordem cultural. Essa idéia é corroborada por Nóvoa (1995, p. 25) quando afirma que o “ funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, notadamente entre grupos com interesses distintos”. As conclusões tiradas por Bates (1987, p. 96 - 101) a partir dos estudos realizados por Popewites sobre o desenvolvimento de um programa individualizado de reforma educacional em *high-schools* metropolitanas também reforçam essa idéia ao afirmar que o sistema formal de autoridade da escola que articula um currículo particular e uma prática pedagógica é fortemente influenciado pela interpretação e adaptação dessa estrutura formal pelos membros da escola.

Assim, a interpretação do modo de funcionamento atual das escolas exige um

estrutural, o constrangimento normativo com a liberdade, o formal com o informal, o instituído com os processos instituintes. Para isso, são inadequados os modelos deterministas e a concepção de causalidade linear no interior das organizações que se assentem no enfoque exclusivo de um só elemento da organização, impedindo a percepção das diferenças e das diversidades no interior da escola e dos sistemas educacionais.

Relativamente às escolas, o conceito de cultura organizacional é decisivo para a sua compreensão (...). A cultura organizacional das escolas é mesmo a única variável que permite entender como se realiza a unidade organizacional, dada a fragilidade das suas diversas articulações: são os símbolos e os mitos, de uma maneira geral processos partilhados de significação que garantem às escolas não apenas credibilidade e legitimação (...) mas a idéia de unidade, que as permita diferenciar de outras organizações sociais e, a nível de cada estabelecimento de ensino, de outras escolas (...) (SARMENTO, M. J., 1994, p. 95).

Além das práticas institucionais que a escola desenvolve em conformidade com o sistema de ensino, ela realiza práticas organizativas próprias.

As situações escolares produzem cultura para os alunos e cultura profissional para os docentes, mas são também espaços nos quais existe a possibilidade de se recriar ambos os tipos de cultura. Frente à metáfora da escola como lugar burocraticamente organizado, a experiência também diz que parte de seu funcionamento obedece em boa média a um componente de desorganização. (GIMENO, 1997, p. 98-99- traduzido pela autora)

A proposta de análise dos estabelecimentos de ensino desenvolvida por R. Gomes (1993a, p. 82 - 84) e por ele designada como “configurações simbólicas” ou de sentidos, tomou como pressuposto básico a idéia de que todo conhecimento é contextual e seguiu o enfoque de Boltansky e Thevenot aplicando-o ao domínio das organizações educativas. Isso lhe permitiu definir quatro contextos simbólicos de conhecimento da unidade escolar: o contexto cívico, o contexto doméstico, o contexto industrial e o contexto de renome, ou de opinião. Cada um desses contextos constitui um quadro de relações com especificidade própria, conforme as características dos elementos que o compõem e conforme a subjetividade inerente ao trabalho de construção desenvolvido pelos indivíduos envolvidos. Para análise da realidade das escolas estudadas face aos contextos definidos, o autor levou em conta os seguintes elementos: referencial estrutural, modo de racionalidade, mecanismo de poder na relação pedagógica, forma de saber, lugar comum (valor predominante) e forma institucional, assumida pelos professores e alunos. Considerou esses elementos como estruturalmente, autônomos e suficientes no plano teórico, mas articulados entre si, não esgotando, na prática, o campo de elementos mobilizados pelos atores sociais da escola no seu trabalho. Com base nessas

definições o autor construiu um quadro que lhe permitiu a identificação de diferentes contextos na compreensão da organização escolar a partir de seus componentes, construindo uma tipologia nova que constitui uma contribuição importante na medida em que contempla a realidade da organização escolar

O **contexto cívico** constitui as relações sociais entre cidadãos com responsabilidades de controle e o Estado. O quadro de referência é o Estado. O modo de racionalização define-se pela primazia do interesse geral e da vontade coletiva, a forma de saber é racional e taxionômica, a forma de poder na relação pedagógica é o contrato que “desingulariza” as relações sociais. O professor é funcionário, representante da coisa pública e o aluno é um objeto de formação para a cidadania. O **contexto doméstico** significa a extensão das relações sociais, modos de comunicação, hierarquização e relações que ocorrem na família. O modo de racionalidade é definido pelo reforço dos laços pessoais, a forma de saber é o saber dos afetos, a forma de poder na relação pedagógica é o favor e a proteção. O professor simboliza a figura paternal e o lugar comum é a situação familiar. O **contexto industrial** - é constituído de relações que colocam em primeiro plano as exigências de resultados e de eficácia das escolas. O quadro de referência é a economia, o modo de racionalidade é definido pela primazia da eficácia e da competência, a forma de saber privilegia a ordem instrumental, a forma de poder na relação pedagógica baseia-se no mérito individual, o professor é o gestor da aprendizagem que leva os alunos ao mercado de trabalho, o lugar comum são os resultados. O **contexto de renome** caracteriza uma situação de relação da esfera pública entre os cidadãos, sem mediação do Estado. O quadro de referência é a opinião própria e dos outros num universo público. A racionalidade é definida pelo reforço da notoriedade, o saber assume o modo efêmero e variável desta, a forma de poder na relação pedagógica baseia-se na influência recíproca. O professor é relações públicas e o aluno é cliente. O lugar comum é a transparência.

Esse estudo traça um quadro de relações que permite analisar a cultura da unidade escolar conforme os elementos envolvidos nos diferentes modos de coordenação dentro do estabelecimento de ensino. Esses modos de coordenação supõem um saber comum, expresso em valores e objetivos, abrangendo também os objetos e a ordem de importância que lhes é atribuída. Nesse sentido, cada contexto pode construir uma ordem baseada na cooperação, no consenso e na comunicação ou pode construir uma hierarquia entre um dos contextos que é assumido como bem comum, e os outros que são reduzidos, por uma operação crítica à condição de bens particulares.

Não é demais enfatizar que a cultura organizacional da escola, assim como a de outras organizações é constituída por vários elementos. Esses elementos condicionam sua configuração interna e integram aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica. Adaptando um esquema de Hadley Beare, Nóvoa (1995, p. 30 - 32) propõe um esquema que permite identificar alguns dos elementos mais importantes da cultura organizacional da escola. Sistematizando-os em duas zonas, chama a atenção para o fato de que devem ser percebidos tanto na sua interioridade como na sua relação com a comunidade envolvente. São eles :

- a) **zona de invisibilidade** - constituída pelas bases conceituais e pressupostos invisíveis (valores, crenças e ideologias);
- b) **zona de visibilidade** - que se compõe de manifestações verbais e conceituais (fins, objetivos, currículo, linguagem, metáforas, histórias, heróis, estruturas), manifestações visuais e simbólicas (arquitetura, equipamentos, artefatos, logotipos, lemas, divisas, uniformes, imagem exterior) e manifestações comportamentais (rituais, cerimônias, ensino, aprendizagem, normas, regulamentos e procedimentos operacionais).

No processo de funcionamento da escola muitos dos elementos visíveis apresentam-se envolvidos em rituais específicos, uma vez que as escolas servem como repositórios de sistemas de rituais. “Há evidência esmagadora que confirma a existência, nas escolas, de um conjunto completo de atividades que possui uma filiação topográfica e morfológica como ritual”, afirma Mac Laren (1992, p. 29)³. Os rituais representam um papel crucial na vida institucional e na tessitura da cultura da escola. O funcionamento diário da escola assume a forma de um verdadeiro ritual pedagógico que abrange, além dos alunos e do pessoal docente, a própria organização burocrática, os programas, os controles e as provas e é através desse ritual que a escola expressa e reproduz uma determinada concepção de mundo. Além dos conteúdos, provas e calendários, existe na escola toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais manifestos, que transmite valores e confirma relações estabelecidas “Cerimoniais, ritos profanos, normas não-escritas mas existentes,

³ - O autor realizou uma pesquisa em escola católica de Toronto, Canadá, na década de 80 e, usando uma metodologia do tipo etnográfica ou interpretativa, baseada, na observação tratou o processo de ensino em sala de

conversas, modismos, contêm uma ética que impregna a vida cotidiana das escolas (...)” (CURY, 1986, p. 118 - 120) e é através dessas representações que normas e concepções adotadas tornam-se senso comum e passam a ser vividas como leis naturais.

A percepção dos aspectos distintivos da organização escolar partilhada pelos seus membros constitui o clima da escola. Este é o resultado dos programas e processos por ela utilizados e das condições sociais, materiais e ambientais que ela enfrenta para se organizar e manter-se como instituição que congrega professores, alunos, auxiliares de serviços e pessoal da administração. É um elemento cíclico e constitui um fator importante que influencia a produtividade de docentes e alunos. O clima da escola é composto de um conjunto de variáveis e o modo como essas variáveis são definidas e percebidas pelos membros do grupo, constitui, portanto, um aspecto da cultura, aquele que diz respeito à percepção que os atores em cena têm sobre o contexto em que atuam.

Os principais fatores que compõem o clima organizacional da escola são de três ordens: ligam-se aos alunos, aos professores e ao diretor (Brookover, apud BRUNET, 1995, p. 136). Quanto aos estudantes, suas percepções dizem respeito às possibilidades de sucesso no sistema, às expectativas de seu desempenho, aos modos de avaliação do rendimento acadêmico e às normas da escola como sistema social. As percepções dos professores referem-se às expectativas a seu respeito, às avaliações de seu trabalho e às normas do sistema escolar, enquanto as percepções do diretor englobam suas relações com os outros membros da comunidade escolar, as expectativas dos mesmos, além das normas e dos esforços para melhoria da situação. Numa escola o clima pode ser denominado de diferentes maneiras, podendo ser identificado dentro de um contínuo que vai do **clima fechado** ao **clima aberto**. O clima fechado diz respeito a um ambiente de trabalho considerado pelos seus membros como autocrático, rígido, constrangedor, no qual os indivíduos não são considerados ou consultados. O clima aberto, ao contrário, caracteriza um meio de trabalho participativo, em que os indivíduos são reconhecidos e valorizados conforme suas potencialidades (ibid., p. 127 - 130).

Na análise das entrevistas realizadas com professores de duas escolas estudadas em Portugal, R. Gomes (1993c, p. 165 -168) identificou quatro tipos de clima: o clima controlado, o consultivo, o separatista empenhado e o participativo prospectivo. No **clima controlado** o ambiente escolar é descrito a partir dos obstáculos, do processo de tomada de decisão e de controle. As descrições do espaço escolar caracterizam-se pela indefinição, colocando em causa a identidade da escola. Seu funcionamento é formal, a relação entre as pessoas é difícil. A organização é autoritária e a busca da perfeição leva ao controle dos resultados e o

endurecimento da estrutura das relações. Segundo o autor, a edificação da percepção **do clima consultivo** é feita sobre um sentimento de perda do pólo estatal onipresente e idealizado. A comunidade constitui o novo espaço simbólico que substitui a identificação com a ordem pela identificação mútua. A característica é a supremacia das relações de massa, embora seja mantida a dependência em relação à autoridade formal e tradicional. Reina uma espécie de camaradagem que nega as divergências. **O clima separatista empenhado** é aquele que tem como característica marcante o empenho dos professores na transformação da escola, embora persista a existência daqueles que dificultam e paralisam as iniciativas. A separação e a diferenciação surgem como consequência, do que resulta a radicalização do processo. **O clima participativo prospectivo** supõe o aproveitamento das situações de participação. Sua interpretação não se orienta para uma verdade certa, mas procede a aproximações, tateia, hesita no reconhecimento do que seja a verdade das relações que estão sempre na dependência das perturbações introduzidas na estabilidade do cotidiano. Valorizam-se tanto a autonomia coletiva como os valores individuais e a hesitação é parte do processo de autêntica aprendizagem do grupo.

O estudioso da cultura organizacional da escola precisa estar alerta para o fato de que ela não é alheia aos traços culturais da sua população. Os fins da escola e a própria configuração que esta assume em sua organização e funcionamento interno respondem à determinações culturais. No que se refere à escola brasileira, além dos aspectos culturais impregnados no nosso povo e referidos no capítulo anterior, o centralismo e o formalismo, devem ser vistos como traços que marcaram profundamente a administração de todo ensino no país (DIAS, 1985, p. 86 - 97). O centralismo administrativo exercido ao longo de todo o período colonial, marcou a cultura do povo brasileiro e, no caso do ensino, definiu um modelo administrativo que resiste no tempo e mantém a escola amarrada às instâncias burocrático-administrativas centrais apesar de um movimento em prol da descentralização administrativa que teve início o em meados do século passado, conforme já foi referido. Como consequência, a escola pública funciona distante da população a que serve e esta pouco se interessa por ela. É vista como instância do governo, a quem é atribuída a solução de todos os seus problemas. O formalismo nas leis educacionais é ao mesmo tempo uma decorrência do centralismo e um mecanismo de reforço do mesmo. São leis que estabelecem objetivos às vezes impossíveis de serem atingidos ou que não correspondem aos resultados esperados. O formalismo é presença

marcante na escola brasileira,⁴ levando ao apego às aparências e às formas que perpetuam exigências e práticas vazias de significados. Nesse contexto, o simbólico passa a ser exageradamente valorizado. Exemplo disso é a importância atribuída aos diplomas e certificados que muitas vezes não asseguram a competência correspondente.

A observação e a análise da cultura organizacional de um estabelecimento de ensino a partir da identificação de seus elementos representativos requer que se preveja alguma forma de organização desses elementos e que se busque a aplicação de tipologias criadas ou adaptadas à realidade da escola. Na realização de seu estudo empírico, M. J. Sarmiento (1994, p. 135 - 139) construiu um quadro de dupla entrada, tendo como eixo vertical os tipos de cultura organizacional definidos por Charles Handy, e como eixo horizontal os membros ou elementos da organização escolar ou a ela associados - alunos, professores, pais, comunidade e Estado. Desse quadro resultaram 20 temas que lhe permitiram conduzir a análise do material identificado⁵.

Seguindo a proposta de Vala e colaboradores, R. Gomes (1993a, p. 107-110) seguiu um procedimento diverso, definindo dimensões a partir das quais buscou identificar as culturas organizacionais estudadas com seus principais elementos estruturantes. Foram definidas por ele cinco dimensões.

- a) **Dimensão de percepção da organização** - inclui as crenças sobre as imagens e sobre o ambiente organizacional, que correspondem a descrições holísticas significativas das práticas e dos procedimentos de uma organização. Apresenta-se sob formas que incluem a idéia de clima organizacional, o padrão de referência organizacional especificado na concepção do projeto da escola e nas metáforas organizacionais.

⁴- Sobre formalismo no Brasil ver A. G. Ramos (1966). Sobre a existência do formalismo na educação brasileira ver também A. S. Teixeira (1962) e Sander (1977).

⁵- Os vinte temas definidos por M. J. Sarmiento (1994, p. 135- 139) são os seguintes: a) da Cultura clube, que é experienciada e construída em torno da figura do professor, derivaram os alunos, vistos como **pupilos**, os professores como **mestres**, os pais como **beneficiários**, a comunidade como **colaboradora** e o Estado a entidade **distante**; b) da cultura de papel, que é a cultura congruente com o modelo burocrático e que tem como elemento determinante o sistema de autoridade derivaram os alunos que são os **destinatários**, os professores, **funcionários**, os pais vistos ora como **intrusos**, ora como **ausentes**, a comunidade, vista como **contingência** e o Estado como **patrão**; c) da cultura de tarefa, que tem a atividade organizacional na forma de tarefa como elemento estruturante surgiram os alunos tratados como **grupo de trabalho**, os professores como **colegas**, os pais como **aliados**, a comunidade como **participante** e o Estado como **constrangimento**; d) da cultura de pessoa, que tem no professor seu elemento estruturante derivaram o aluno como **cliente**, os professores como **especialistas**, os pais como **clientes** de 28 temas, a comunidade como **colaboradora** e o Estado como **patrão**.

- b) **Dimensão de explicação da dinâmica organizacional** - constituída pelas formas de que se reveste a atribuição causal da dinâmica organizacional. Concretiza-se a partir dos conceitos referentes ao *locus* de controle organizacional, ou seja à percepção que os atores têm da capacidade de alterar o contexto em que se situam e às dicotomias organizacionais, ou seja, ao processo categorial que os atores utilizam para explicar situações e acontecimentos organizacionais. Também nesta dimensão considera-se a percepção da autonomia organizacional.
- c) **Dimensão de avaliação da organização** - abrange os valores identificados pelos indivíduos e grupos como quadro de referência organizacional que permite explicar as relações.
- d) **Dimensão de identidade da organização** - constituída pelas características que permitem a comparação com outras organizações.
- e) **Dimensão de orientação do comportamento organizacional** - abrange os componentes mais diretamente implicados na ação e na definição de estratégias de desenvolvimento organizacional.

Essas dimensões permitiram-lhe orientar a coleta dos dados e proceder à análise dos mesmos em relação aos contextos que cada unidade escolar comporta em sua organização interna e sua relação com o exterior, definindo o universo da pesquisa.

2- Os docentes e a cultura escolar

A compreensão da cultura organizacional da escola requer atenção especial para o papel exercido pelos professores como categoria profissional dominante na escola. Nos limites desse trabalho, cujo foco de atenção está centrado na unidade escolar e sua expressão enquanto cultura organizacional, algumas questões emergem a respeito. A primeira delas diz respeito à existência, ou não, de uma cultura capaz de conferir identidade à categoria docente e constituir o elemento definidor da cultura escolar. Diferentemente de outras categorias profissionais como os médicos, os professores, notadamente os de escolas públicas, não se mostram detentores de uma identidade forte o bastante para determinar as marcas da organização do seu trabalho na

escola. Outra questão importante diz respeito ao processo utilizado pela escola para a formação de seus novos quadros de pessoal. A literatura consultada fornece alguns elementos que auxiliam uma reflexão sobre o assunto, contribuindo para ampliar a visão da escola na sua organização interna e seu funcionamento cotidiano.

Uma distinção fundamental deve ser feita de início entre cultura ocupacional e cultura organizacional. Cultura ocupacional corresponde às concepções, crenças, valores e dispositivos simbólicos partilhados por um grupo ocupacional ou profissional e não se confunde com a cultura organizacional, que corresponde ao conjunto de concepções, crenças, valores e dispositivos simbólicos partilhados pelos membros da organização no seu conjunto. Assim, a cultura organizacional da escola é partilhada pelos professores e por todos os demais membros da comunidade escolar (alunos, funcionários, e até pais de alunos), enquanto a cultura ocupacional dos professores diz respeito apenas à categoria dos docentes. “Além disso, a cultura organizacional decorre e exprime relações de interação que existem no interior” (SARMENTO, M. J., 1994, p. 71 - 72). da organização escolar.

A profissão docente revela-se dividida: conteúdos disciplinares, estatutos e funções da instituição em que atuam, origem social dos membros, diferenças de formação e divergências sobre a missão e os alvos da educação (GOMES, R., 1993a, p. 44 - 45) e até antagonismos de perspectivas, correntes ou teorias pedagógicas, fazem com que o grupo dos professores não possa ser visto como uma categoria profissional forte e homogênea. Do ponto de vista sociológico é uma semiprofissão em comparação com outras profissões liberais clássicas (GIMENO, 1997, p 84). Isso porque ela se manifesta de múltiplas formas e se constitui ou reconstitui em processo de elaboração e reelaboração constante; depende da necessária e inevitável definição de metas do sistema educativo sujeito a processo de mudança constante e não é unívoco internamente; possui uma diversidade de conhecimentos legitimadores que são bastante instáveis e estão sujeitos à polêmica quanto ao que são exatamente e de que forma são úteis

Enquanto categoria ocupacional, os professores produzem várias culturas, constituindo um grupo de grande heterogeneidade, extremamente permeável às diferentes ideologias que se manifestam na sociedade (SARMENTO, M. J., 1994, p. 68). Dessa forma, não se pode falar de uma identidade profissional dos professores, mas de identidades, “forma plural de afirmar a diferenciação das estratégias identitárias (GOMES, R., 1993a, p.93). Também não se pode dizer que a cultura, (ou as culturas) dos professores seja ideologicamente homogênea. Ela é marcada por traços de ideologia, mas tem um elemento, uma autossuficiência e uma

conteúdo diferente desta, e varia enormemente entre os componentes da categoria docente. Os professores

(...) refletem no seu interior diferentes ideologias com expressão no todo social. Todavia, as suas condições de existência, que constituem a base das ideologias, não se reduzem ao exercício profissional: os professores têm uma posição de classe largamente indeterminada e o seu *status* e poder não é igualmente uniforme. A indeterminação ideológica, além disso, impossibilita que a cultura docente seja ideologicamente sobredeterminada: há iniludíveis componentes ideológicas na cultura docente, mas elas decorrem de uma relação de *cruzamento* de perspectivas e idéias e não de fundamentação (SARMENTO, M. J., 1994, p. 70 - grifos do autor).

No caso das escolas públicas, a docência se constitui como profissão numa forte dependência do estatuto do funcionalismo público. Nesse caso, os professores dependem do Estado para a nomeação para o cargo, a estruturação da carreira, a definição dos critérios de recompensa e promoção e o estabelecimento dos níveis salariais. Há com isso um processo de socialização heterônoma da categoria docente em que sua identidade profissional é determinada de fora para dentro (GOMES, R., 1993a, p. 51). Por outro lado, a escola é uma organização peculiar, encarregada ela mesma da preparação dos seus novos profissionais. Toda categoria profissional dispõe de um conjunto de elementos estruturantes da profissão, representados por um corpo de saberes próprios em processo de constante elaboração e reelaboração, que só é comunicável em sua integridade no interior do grupo. Esse conjunto de conhecimentos que é geralmente expresso em linguagem esotérica, tem sua construção e reelaboração assentada numa base de valores, crenças e suposições que pode ser estabelecida sobre resultados de investigação científica, ou se assentar em procedimentos automatizados, vulgarizados e aceitos acriticamente. Segundo o autor, o corpo específico de conhecimentos (o saber pedagógico) da categoria profissional dos docentes nunca conseguiu se sustentar do ponto de vista científico e social, impedindo que a profissão se firmasse em torno desse conhecimento e criando uma situação ambígua de relação entre os profissionais do ensino e o saber pedagógico e entre esses e a entidade patronal, o Estado.

O saber dos docentes é também um saber fazer. Decorre do conhecimento articulado e sistemático fornecido pela aquisição de saberes teórico-práticos e especializados, derivados das ciências da educação e, ao mesmo tempo, de um conjunto de dispositivos tácitos e inarticulados que são obtidos em um longo processo de socialização que se inicia desde o seu ingresso na escola e que lhes fornece modelos vivos de exercício da profissão. É esta

imbricação de saberes que vai constituir a base das decisões cotidianas dos professores (SARMENTO, M. J., 1994, p. 55 - 56).

No plano teórico há, portanto, duas dimensões a serem consideradas no processo de constituição do saber profissional dos docentes: a preparação formal ou acadêmica e o processo de socialização e de aprendizagem continuada dos profissionais da escola. Essas duas dimensões se acham profundamente integradas numa composição complexa que dá origem ao que Sachs e Smith (1988, p. 423- 423) chamam de consciência prática e consciência discursiva. Para os autores as formas de consciência, sentimentos e valores usadas pelos professores como parte de seu repertório cultural nas escolas se compõem de uma construção social que se expressa na forma de seus discursos e de sua prática. A consciência prática é constituída pelos conhecimentos considerados garantidos e inquestionáveis, construídos pelos indivíduos a partir de suas experiências com o mundo, enquanto a consciência discursiva é formada de um conjunto de conhecimentos e proposições existentes como um sistema de conceitos e crenças relativamente formalizado, que deriva das relações do indivíduo no mundo social. Essas duas instâncias não se excluem mutuamente, uma vez que as experiências do indivíduo podem depender simultaneamente de condições discursivas e interpretativas.

Conhecimento e prática se interpenetram na constituição do saber fazer do professor. “A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas assentadas e conhecimentos concretos ou criados e transmitidas através da experiências para desenvolver-se em contextos pedagógicos e práticos preexistentes” (GIMENO, 1997, p.102 - traduzido pela autora).

Os professores estabelecem suas perspectivas individuais com base no processo de formação profissional a que são submetidos, na socialização que ocorre no interior da escola com a convivência e a colaboração dos mais experientes e na continuidade das experiências que vão reunindo a partir da prática no trabalho. Isso explica a tendência conservadora que muitas vezes se atribui à ação docente. Os professores tendem a ensinar do modo como foram ensinados, em decorrência da internalização de papéis percebidos nos seus primeiros dias na escola como alunos. Essas percepções tornadas inconscientes vão influenciar na elaboração dos seus modelos de ação pedagógica. Nesse sentido, Sachs e Smith (1988, p. 341 - 242) afirmam que a socialização antecipada de indivíduos entrando no ensino, a experiência de sua educação inicial para professor e mais tarde sua experiência na escola, produzem as bases para o desenvolvimento da esfera cultural e de recursos práticos e discursivos. Aí os sentimentos,

fatores que, conjugados com a estrutura da escola, predispoem os professores a serem concretos em seus discursos, particularistas em suas acoes e a desenvolverem um repertorio de rotinas de comportamento e de trabalho⁶.

No processo de formacao do saber que caracteriza o professor enquanto profissional, e marcante a influencia da estrutura e da organizacao da propria escola como unidade cultural. A profissao docente e uma atividade que nao e de responsabilidade exclusiva dos profissionais que a executam. Os docentes nao produzem os conhecimentos que transmitem, nem decidem pedagogicamente toda sua pratica que fica de algum modo fora de seu alcance, afirma Gimeno (1997, p 89). Para esse autor, a pratica docente nao e determinada apenas pelos professores, mas por todos aqueles que, atraves das praticas institucionais e politicas, configuram o mundo educativo. A relacao entre teoria e pratica docente nao e uma relacao direta, mas um trafego de influencias dispersas, assistematicas, atraves de varios agentes.

Os professores, na relacao com seus pares, aprendem a pensar e a agir como representantes dessa cultura. As estruturas burocraticas das escolas, ao definirem a sua forma de existencia e funcionamento, criam um discurso proprio que e, em parte, incorporado pela cultura dos professores. Estes adaptam e recriam a partir da individualidade de cada um o modelo organizacional da escola, incorporando o discurso da burocracia que se torna parte da sua cultura. Isso nao significa que a cultura docente seja produto somente da sua acao na escola. Ela e largamente afetada pela experiencia e posicao social dos professores.

A aprendizagem da cultura escolar, sua construcao e reconstrucao constituem um processo contiuo na relacao entre os profissionais da escola. Os discursos dominantes na instituicao de ensino sao de tal ordem que determinam as regras do que pode ser dito, quem pode falar com autoridade, quem deve escutar, quais os conteudos que sao verdadeiros e importantes para serem ditos, os limites do que pode ser dito, como pode ser dito. Nessa estrutura os professores possuem recursos praticos e discursivos que utilizam para realizar sua tarefa docente. Eles realizam um trabalho que e tipicamente isolado de seus pares, consubstanciado na relacao professor/aluno. Nesse processo a expectativa profissional e

⁶-Good e Weinstein (1995, p.91) baseando-se em estudos recentes, afirmam que, apesar das diversidades, as escolas nao diferem muito de um contexto para outro em alguns aspectos gerais, tais como o uso de aulas expositivas pelos professores, o emprego de manuais escolares e de exercicios escritos em detrimento da observacao fora de sala de aula, do exame de documentos autenticos e da elaboracao com colegas. Premia-se o desempenho individual e o horario escolar encoraja a segmentacao do saber em lugar de sua integracao. A estrutura de varias escolas e altamente uniforme.

burocrática é o atingimento de um nível de competência própria. Essas condições estabelecem um conjunto de circunstâncias que têm implicações para a cultura dos professores, fazendo com que eles criem e recriem concepções comuns sobre a prática discursiva das escolas. Por outro lado, a prática e os recursos discursivos dos professores produzem as condições através das quais o seu conhecimento profissional é mediado através de suas histórias, predisposições pessoais e hábitos de pensamento, enquanto a competência docente é julgada na base da “**pedagogia oculta**”. Esta é o conjunto de objetivos e métodos de ensino, tacitamente compreendido pelos professores, que suporta os impulsos da prática criados pela organização da sala de aula e que é básico para a competência de um professor. A pedagogia oculta não é uma representação do ensino, mas a essência das práticas discursivas do professor (SACHS, SMITH, 1988, p. 426 - 427).

É nesse sentido que se deve buscar a gênese social e não racional da consciência prática dos professores nas condições organizacionais em que se desenvolve a atividade docente. Eles não trabalham no vazio, mas dentro de organizações que regulam a sua prática. As demandas do sistema educativo constituem os primeiros condicionamentos da ação docente e as organizações escolares em que atuam constituem seu cenário mais imediato, antes e acima das exigências do meio em que desenvolvem sua prática dentro da sala de aula (GIMENO, 1997, p. 95). Como demonstra M. J. Sarmiento (1994, p. 59) os

(...) professores desenvolvem sua actividade ocupacional em contacto constante com alunos de diferentes origens sociais e bases culturais. As solicitações que são colocadas aos professores são das mais variadas espécies e afetam todos os domínios, do cognitivo ao afectivo e emocional, do psicomotor a sociomoral. As situações em que é necessário dar uma resposta imediata são constantes, tendo os professores como recurso disponível, muitas vezes em condições de exclusividade, a linguagem. Estas características poderiam ser sintetizadas nos seguintes traços distintivos da actividade docente: *imprevisibilidade* das situações, *interacção* permanente, *comunicabilidade* co-envolvendo a linguagem verbal com outras linguagens, designadamente gestual, *instantaneidade* de respostas (grifos do autor).

O fato de os professores trabalharem isolados na sala de aula com seus alunos explica, por um lado, a existência de uma certa cultura do individualismo entre eles, e por outro, a busca de utilização dos espaços de numerosas reuniões para garantirem o sentido de pertença, para aliviar tensões, facilitar amizades e empatias, funcionando como contrapeso da solidão profissional que decorre do isolamento. Dessa forma, espaços formais de reuniões e, principalmente, espaços informais da sala de professores ou dos convívios e festas escolares são

usados para uma interação baseada mais no afeto do que na construção racional de perspectivas de ensino. Com base nessas características, o autor qualifica os professores como “**gestores de dilemas práticos**”, mostrando que o contato permanente com a prática determina a plasticidade do saber profissional dos professores e os leva a adaptação constante dos conhecimentos adquiridos aos contextos das escolas, num processo de osmose entre os dois tipos de saber, o que lhes enriquece o conhecimento. O desempenho prático coloca constantemente novos desafios e exigências à teorização, dando origem a uma reflexão em ação (SARMENTO, M. J., 1994, p. 59 - 60).

Gimeno (1997, p.95) observa esse traço de isolamento da ação docente, mas sublinha que o ensino depende de decisões individuais que ocorrem dentro de normas coletivas, adotadas por outros docentes e dentro de marcos organizativos reais que regulam de alguma forma as atuações. As atividades específicas do trabalho docente supõem a subjetividade de quem as executa, mas obedecem a regras próprias das condições da escolarização que só marginalmente são definidas pelos educadores

O docente, mais que selecionar condições de trabalho, media nas que lhe são dadas, flexibilizando e definindo a própria margem de sua capacidade de influência, pois em nenhum caso, salvo nos muito extremos as vê como contextos de todo fechado. As destrezas profissionais são respostas originais, mas supõem, de algum modo, um determinado ajuste da situação na qual é exercida (ibid., p. 96 - traduzido pela autora).

Coerente com esse pensamento, o autor afirma que, quando responsabilizamos os docentes pelo que ocorre nas classes, nos esquecemos do contexto em que trabalham. As regras que definem a realidade do posto de trabalho docente já estão bastante definidas antes que ele entre a desempenhar pessoalmente o papel que lhe é devido.

Para referirem-se à ação docente, Sachs e Smith (1988, p. 432 - 433) cunharam um termo próprio. Eles denominam **praticidade ética** ao conjunto de conhecimentos que orienta a ação dos professores, assim como as justificativas dessa ação. É um conhecimento que resulta da composição complexa entre os conhecimentos formais das ciências pedagógicas e os ensinamentos extraídos das experiência da observação e da prática dentro da escola. É também um conhecimento carregado de valores, direcionado e orientado para a prática, levando em conta as crenças sobre o ensino, o conhecimento sobre os estudantes e sobre a comunidade. Isso permite afirmar que a esfera cultural dos professores e sua prática discursiva não resulta unicamente de sua ação na escola mas são constituídas também pela história pessoal de cada

um, suas experiências, hábitos, sentimentos e predisposições. É essa idéia, de que a praticidade ética constitui o núcleo central da prática discursiva dos professores, que reforça, segundo os autores, a noção individualística e relativista de que todo professor é diferente. No entanto, os autores concluem que, dadas as condições sob as quais a cultura do professor é constituída e o discurso da escola é elaborado, a forma e o conteúdo desse discurso são cruciais para explicar o modo pelo qual o conhecimento dos professores é compartilhado. No geral, esse conhecimento é prático, largamente acrítico e mais concernente aos significados que aos fins. Apresenta, portanto, certos traços de uniformidade que caracterizam a cultura docente.

O estudo da cultura organizacional do estabelecimento de ensino supõe ainda encaminhamento da questão da mudança na instituição escolar sob uma nova visão.

3- A mudança na organização escolar tratada sob o enfoque cultural

Quando se trata da organização escolar, a questão da mudança reveste-se de peculiaridades especiais dada a natureza da própria instituição e a força de sua história.

A existência de escolas é registrada entre os povos antigos, mas é, sem dúvida, na Idade Média que, com o desabrochar das cidades, podem ser identificadas as bases da organização escolar que conhecemos hoje. A escola elementar expandiu-se entre os séculos XI e XIII, libertando-se cada vez mais da tutela da Igreja e ultrapassando os limites religiosos, em resposta às exigências ditadas pela intensificação do comércio e o desenvolvimento das cidades. Com um currículo rudimentar baseado no alfabeto e no canto religioso, essas escolas diferenciavam-se das nascentes faculdades de artes consagradas ao ensino das sete artes liberais (PETITAT, 1994, p.54-55). Entre os séculos XIV e XV, os colégios criados por nobres ou eclesiásticos, que inicialmente funcionavam como locais onde estudantes universitários sem recursos encontravam alojamento e alimentação, foram transformando-se em estabelecimentos de ensino (ibid., p.70) e adotando paulatinamente uma forma de organização e funcionamento que acabou por se impor como modelo de escola. Pode-se encontrar aí a origem da graduação dos programas de ensino, a organização em série, o controle do tempo e do espaço dos alunos na escola, a previsão dos horários diários e semanais de estudos distribuídos pelos diversos conteúdos de ensino, a instituição dos prêmios e castigos e, em decorrência, a distinção entre

os “bons” e os “maus” alunos. Todos esses elementos se achavam presentes na escola do século XV (ibid., p. 79), constituindo o modelo da instituição escolar que herdamos do passado. É essa a organização que a nossa sociedade atribui ainda hoje à unidade escolar. A construção dos prédios, a delimitação dos espaços físicos dentro deles, a distribuição dos tempos e funções, a alocação de recursos materiais, a formação e contratação dos profissionais, enfim, toda a organização interna da escola se dá em conformidade com esse modelo que habita o imaginário coletivo da sociedade contemporânea.

Cristalizada por séculos de existência, essa maneira de organizar o ensino não difere muito em todo o mundo⁷. O modelo de ensino predominante se corporifica na ação do professor, transmitindo porções de conteúdo aos alunos, por um período fixo de tempo. É a forma de educação bancária, denunciada por Freire (1978, p.66), que persiste num ensino centrado no professor que se faz dominante, não apenas na educação fundamental e média onde a autonomia do professor costuma ser limitada pelas estruturas da escola, mas também nos cursos universitários em que supõe-se seja o professor livre desses limites (CUBAN, 1987, p. 25).

O reconhecimento do conservantismo e da resistência da escola à mudança não constitui uma novidade. Pode-se dizer que esse é um fenômeno, não apenas do conhecimento dos profissionais da escola e do público em geral, como chega a ser, dentro do ambiente de ensino, objeto de histórias e anedotas que ironizam a persistência dos modelos de organização da instituição escolar e do processo de ensino numa sociedade que se caracteriza pela rapidez e profundidade das mudanças. Pode-se dizer que existe na escola uma forte convicção de que nem sempre a mudança é para melhor. O meio pedagógico olha com desconfiança o movimento de renovação e de mudança das políticas educativas suscitando resistências. Numa crítica de teor humanista, recusa-se a aceitar categorias de análise e de ação importadas do campo empresarial e reage-se contra a adoção da perspectiva tecnocrática e o esvaziamento das dimensões políticas e ideológicas do ensino e da educação (NÓVOA, 1995, p. 15 - 16).

Na tentativa de explicar a persistência desse modelo de organização da escola e do ensino, Elmore (1978, p. 63- 64) aponta três aspectos que concorrem para justificar sua

- No livro em que trata especificamente sobre Pedagogia, Piaget (1982, p. 11), na década de 60, assim se expressou sobre a questão da conservação e do atraso da escola e das ciências pedagógicas face a outras ciências humanas: ao querer resumir e julgar o “desenvolvimento da educação e da instrução no decorrer dos últimos vinte anos é-se tomado de um verdadeiro terror diante da desproporção que (...) ainda hoje subsiste entre a extensão dos esforços realizados e a ausência de uma renovação fundamental dos métodos, dos programas, da própria posição dos problemas e, por assim dizer, da pedagogia tomada em seu conjunto como disciplina”.

manutenção. O primeiro refere-se à realidade do ensino de massa que, principalmente no que diz respeito à escola pública, exige o atendimento de um grande número de estudantes e reduz a escolarização ao que, na linguagem industrial, é conhecido como processo em série. Ou seja, os materiais (estudantes) são colocados em séries estabelecidas (classes) e processados (ensinados) de acordo com pontos definidos ou estágios nos quais são postas limitações de tempo e espaço. Esse é o meio pelo qual a escola pública viabiliza a escolarização do grande número de clientes que é forçada a atender. O segundo trata da manutenção dos modelos de prática que permitem compensar as variações de atributos e habilidades dos professores. Envolvendo um grande número de “produtores” individuais, os professores, a escola se torna um amplo mercado empregador que utiliza uma força de trabalho com variações sensíveis em termos de capacidade, habilidade e talento. A resposta prática para essas variações é estruturar a prática de ensino de modo a minimizar os efeitos nos estudantes das diferenças individuais entre os professores. Usando estruturas externas (matérias, períodos de tempo, etc.) e normas ocupacionais (ordem na sala de aula, regras de disciplina, etc.) a escola indica as práticas aceitáveis e protege o professor individualmente e o sistema escolar como um todo, garantindo um nível mínimo de uniformidade que assegure igualdade de atendimento aos alunos. O terceiro aspecto diz respeito ao fato de que, como organizações burocráticas, as escolas públicas tendem a perpetuar o próprio trabalho, mesmo que improdutivo, procurando minimizar as tarefas requeridas de todos que a compõem, sem muita preocupação em verificar se as práticas desenvolvidas concorrem ou não para a aprendizagem dos alunos e o aperfeiçoamento da qualidade do ensino.

Esses três aspectos, como mostra o autor, colocam a responsabilidade pela existência dos modelos estabelecidos na escola em três lugares diferentes: no meio externo à escola, nas características das pessoas que nela trabalham e nas características da organização burocrática da educação pública. Em todos eles, as resistências se apoiam em rotinas, que apresentam fatores de segurança para os professores. Do mesmo modo que as pessoas em geral se adaptam às mudanças do tempo construindo abrigos, os educadores se abrigam de formas, construindo rotinas (ELMORE, 1987, p. 75). Nesse sentido, as resistências são positivas no sentido de preservar o espaço escolar da transferência de perspectivas organizacionais de forma acrítica e redutora. Entretanto elas não podem justificar alheamento a novos campos do saber e da intervenção (NÓVOA, 1995, p. 16).

A mudança em educação não depende muito diretamente do conhecimento porque a prática educativa é histórica e social e não se constitui a partir de um conhecimento

como aplicação tecnológica (GIMENO, 1997, p.107). A dialética entre conhecimento e ação está presente em todos os contextos onde ocorre a prática docente. A ação educativa, como qualquer ação social está carregada das crenças provenientes do contexto no qual se realiza, por isso as mudanças educativas não são súbitas, nem lineares. Não existe uma forma de fazer ligada a um forma de entender que se possa apresentar como totalmente inovadora. As modificações nessa área supõem um processo. Como o educativo obedece a determinações que não constituem conhecimento formalizado sobre educação, os caminhos da mudança educativa comportam componentes nem sempre são formalizados. A ação docente supõe, além de conhecimentos teóricos sobre o conteúdo e as técnicas de ensino, a capacidade de ordenar e aplicar esses conhecimentos conforme os objetivos pretendidos, o assunto em questão, as peculiaridades da população alvo e as condições sociais, culturais, e materiais existentes. Varia conforme o estilo do docente, o nível e a disciplina em que ele atua. Pode-se dizer que essas constituem competências que escapam ao campo do saber formalizado, situando-se muito próximo dos domínios da arte.

À cultura das escolas podem ser tributados muitos dos fracassos de reformas educacionais cuidadosamente planejadas em altos escalões burocráticos, sem levar em conta as concepções básicas que cimentam a prática escolar. Muitas vezes uma aceitação aparente encobre formas decisivas de resistência à mudança na escola. Adotam-se novas formas de trabalho, nova linguagem, havendo uma espécie de aceitação simbólica, que não chega a atingir o cerne da prática pedagógica e preservam as concepções fundamentais que orientam essa prática. Diante de reformas que lhes são impostas, as escolas reagem diferentemente. Pesquisa relatada por Bates (1987, p. 96 - 100) classificou as escolas estudadas em três grupos, conforme a implantação de um processo de reforma do ensino. Um primeiro grupo foi representado pelas escolas que aplicaram a proposta conforme contida no projeto original, seguindo fielmente todas as orientações e técnicas estipuladas. Um segundo grupo foi representado pelas escolas que empregaram as técnicas propostas de forma livre e construtivamente se serviram delas para solução de seus problemas de ensino. O terceiro grupo foi composto daquelas escolas que só ilusoriamente implantaram a proposta de reforma. Cumpriram todas as rotinas prescritas dando a impressão de estarem aceitando o modelo, sem no entanto, chegarem a se envolver com o acompanhamento das mudanças para assegurar seu bom desempenho. Reformas existem que são simplesmente rejeitadas, outras as escolas procuram acomodar ou adaptar às suas reais necessidades, só algumas poucas são assimiladas

pelas escolas substituindo e renovando concepções e valores.⁸ Uma mudança planejada deve ser vista como um processo, sendo necessários anos para que ela se efetive. Esse processo supõe as fases de iniciação, implantação e institucionalização da mudança, de modo a permitir que uma nova cultura seja construída no processo de partilhamento que lhe é característico. Há que existir tempo para que se efetive a aprendizagem da própria mudança

A medida que a escola vem passando a ser contemplada como unidade organizacional autônoma, vem sendo levada a assumir responsabilidades pela eficácia do ensino que ministra, torna-se alvo de atenção especial de políticas públicas e objeto de interesse de estudos teóricos e práticos. Nesse quadro, a problemática da mudança no seu interior e a renovação das práticas pedagógicas impõem-se com nova lógica. A proclamação da fórmula “uma educação de qualidade para todos”⁹ está a exigir uma mutação qualitativa da escola. Espera-se que ela adquira grande flexibilidade e mobilidade e que a mudança no seu interior seja capaz de permitir a coerência dos processos de sua organização interna e da prática de ensino, através de uma transformação articulada das normas de “produção” e de “consumo” da própria mudança. Nesse sentido, o processo de mudança passa a ser visto como eminentemente local, centrado na escola, enquanto os êxitos da mudança têm sido atribuídos mais às estratégias de concretização utilizadas na escola do que aos pressupostos econômicos que a orientam, ou o tipo específico de mudança introduzido (GOMES, R., 1993a, p.57)¹⁰. Ele supõe uma compreensão da escola em todas as suas dimensões e em toda sua complexidade. “Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda sua complexidade técnica, científica e humana” (NÓVOA, 1995, p 16).

Um dos aspectos mais significativos dessa nova dimensão que vem sendo dada à escola como unidade organizacional, diz respeito à mudança dos papéis dos dirigentes escolares, principalmente no caso da escola pública em que tanto diretores como professores

⁸ Ao fazer uso das expressões acomodação, adaptação e assimilação, não pretendi atribuir-lhes o significado que lhes é dado pela teoria piagetiana. Nesta, acomodação, adaptação e assimilação constituem etapas do processo pelo qual o conhecimento é adquirido e no qual a mente busca retomar o equilíbrio provocado pela mudança. Assim, a “assimilação dos objetos ao conjunto organizado de ações encontra resistência e provoca desajustes. Estes desajustes vão ser compensados por uma reorganização das ações, por uma acomodação do esquema. Os desajustes constituem, pois, uma perda momentânea de equilíbrio dos esquemas-reflexos; por sua vez, os desajustes correspondentes aos êxitos consistem na obtenção também momentânea de um novo equilíbrio” (COLLIER, 1987, p. 37) Ver também M. T.A. Freitas (1995).

⁹ *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos* (1990).

¹⁰ - Good e Weinstein (1995, p.79), por exemplo, insistem em que a forma de utilizar os recursos na escola é mais importante que a quantidade dos recursos disponíveis, que escolas de recursos equivalentes podem

são sujeitos a regras e diretrizes exteriores à organização escolar. Nesse caso, as tarefas de gestão escolar são gigantescas, uma vez que requerem uma atuação segura na planificação e a adoção de uma atitude dinâmica, empreendedora e constante frente ao pessoal da escola, capaz de orientar o processo da transição de forma segura, firmando a identidade da unidade escolar. Sua principal função é criar as condições para que a aprendizagem dos alunos seja garantida.

O objectivo primeiro da actividade de gestão das escolas é criar condições para que os professores promovam a aprendizagem dos alunos. A gestão escolar é parte integrante do processo educativo e as *mensagens* que os alunos recebem da direcção da escola devem ser congruentes com as atitudes pedagógicas nas salas de aula: no mínimo, os valores e objectivos subjacentes aos dois tipos de actividades devem ser compatíveis (GLATTER, 1995, p.159 - grifo do autor).

Percebe-se então que as questões da mudança e das resistências no âmbito da escola recebem um novo enfoque. As reformas de estrutura e de programação passam a ser consideradas como insuficientes para responder às expectativas de uma escola de qualidade. Cada vez mais os problemas a serem resolvidos no âmbito da escola passam a ser encarados como pertencentes ao domínio do funcionamento da unidade de ensino, da prática pedagógica, da organização do trabalho e do modo de vida da escola e, portanto, circunscrito no âmbito da cultura organizacional.

As mudanças qualitativas que se exigem actualmente às escolas põem em questão aspectos fortemente enraizados nas mentalidades relacionados com o modo de vida escolar, esta espécie de inconsciente colectivo, ao qual é muito difícil ter acesso sem um trabalho paciente de reconstrução, que precisa de ser levado a cabo num vaivém entre a reflexão orientada e a prática (HUTMACHER, 1995, p. 52).

Nessa perspectiva, os obstáculos à inovação não devem ser atribuídos aos professores individualmente, mas têm suas bases assentadas nas representações dominantes do senso comum escolar, que organizam o quadro institucional da prática de ensino (*ibid.*, p.53). As resistências dependem da relação entre a cultura da escola e a proposta de mudança. Uma mudança é recebida com suspeição e relutância quando a expectativa de comportamento contida na nova prática política contraria as concepções em que se assenta o modo de vida da escola. Ligadas inseparavelmente à razão de ser da escola e à identidade profissional dos professores, essas concepções variam na intensidade em que são sustentadas. Algumas, embora

bem enraizadas, podem ser alteradas, enquanto outras são tidas como sagradas e tornam a mudança praticamente inconcebível (CORBETT, FERESTONE,ROSSMAN, 1987, p. 36 - 59). As metáforas do sagrado e do profano são usadas para mostrar o que está sujeito à mudança na escola e o que é mantido. Mostram que o sagrado, e portanto de difícil mudança, é aquilo que, na escola, por ocorrer ordinariamente, assegura a crença de que tudo está bem no âmbito da instituição. A visão da escola como cultura oferece uma lente importante para entender como os professores respondem à mudança. As inovações muitas vezes procuram mudar os comportamentos dentro da escola sem dar a necessária atenção ao significado dessas mudanças para o que constitui o coração do sagrado na cultura da escola. Também podem existir resistências à inovação das normas profanas, aquelas susceptíveis de mudança, mas a diferença é que o ataque ao sagrado representa ataque à razão de ser profissional, às bases fundamentais da construção da realidade do professor. Propostas que atinjam esse nível redundarão em rejeição e conseqüentemente impedirão a internalização das novas normas, de modo que as mudanças alcançadas tenderão a desaparecer tão logo os sistemas de sustentação da reforma sejam removidos.

A inovação no âmbito de uma organização como a escola não é um empreendimento solitário, afeto apenas a alguns poucos interessados. Cada ator no âmbito da organização, com as suas crenças e seus comportamentos, exerce influência nesse processo de modo que se pode dizer que a “maioria dos actores que integram uma organização não têm a oportunidade de jogar um papel de relevo na ação, mas todos têm a oportunidade de fazer escolhas e de influenciar os ingredientes da mudança”(GOMES, R., 1993a, p.85). A inovação requer a integração de condições coletivas de criatividade nas escolas. Não pode ser imposta autoritariamente por meio de medidas administrativas que venham do exterior da escola ou que, sendo geradas na seu próprio interior, não leve em conta as peculiaridades daquela realidade cultural. “As práticas pedagógicas dos profissionais, as suas crenças e representações, as suas atitudes face aos alunos e às aprendizagens escapam à lógica do decreto” (HUTMACHER, 1995, p. 53-).

Um programa consistente de mudança pedagógica e aperfeiçoamento docente tem que referir-se aos contextos que determinam sua prática. A transformação dos docentes como defende Gimeno (1997, p. 106) só é compreensível e tem sentido se processado ao mesmo tempo que a transformação da escola e de toda a sua prática, uma vez que o crescimento profissional é inerente ao desenvolvimento da instituição, ao desbloqueio das condições que

O governo da escola, longe de ser representado por uma estrutura monolítica de poder, concretiza-se por meio de uma multiplicidade de centros de poder semi-autônomos que contribuem para as direções tomadas pela sua ação (GOMES, R., 1993a, p. 68). Segundo o autor, estudos que focalizam grupos dentro da escola encontram coligações formais e informais organizadas em torno de interesses duráveis ou episódicos, formando os círculos viciosos que não permitem interfaces entre burocracia e profissionalismo - e os círculos virtuosos - que almejam a mudança.

Buscando alargar a compreensão do processo de governo no interior da escola e identificar as suas perspectivas de mudança é interessante a contribuição do autor ao apresentar o modelo das zonas de interação, *Interacting Spheres Model*, de Bacharach (ibid., p. 69 -71). Esse modelo ilustra a existência simultânea e a interação de dois contextos de decisões bastante diferentes (o racional e programado e o flexível e não prescritivo), cada um deles suportando requisitos essenciais para o projeto da escola. Daí resultam três zonas de interação:

- a) a zona da administração que corresponde ao contexto racional; às decisões gerais, à autonomia relativa e a autoridade;
- b) a zona do professor que corresponde ao contexto flexível, às decisões de ensino, aos espaços de autonomia e ao poder;
- c) a zona de disputa e incerteza que, nascida da interseção das duas outras, corresponde ao contexto da ordem negociada e à resolução de conflitos.

Esse modelo reafirma a compreensão de que a escola como sistema social é integrada por atores, centros de decisão, múltiplas fontes de autonomia e de flexibilidade, culturas e organizações heterogêneas e que, por isso mesmo, a mudança pode ser desencadeada por qualquer dos elementos do sistema. Nesse sentido o que caracteriza os sistemas de ensino não é seu poder de auto-regulação ou sua regulação comandada, mas sua regulação auto-organizadora.

Na orientação do processo de mudança, mais do que procurar a racionalidade do sistema formal, interessa explorar os vazios e as zonas de incertezas que proporcionem oportunidades para desenvolvimento de estratégias diferenciadas aos vários atores envolvidos. De qualquer forma, o processo de transição que caracteriza a adoção de um novo modelo não é simples. O modelo antigo está profundamente arraigado nas mentalidades socializadas pela escola. Ele representa economias relacionais e leva professores, alunos e pais a terem respeito

de comportamento e participação burocrática que dificulta a criatividade e a participação e encoraja os comportamentos conformistas (HUTMACHER, 1987, p. 62 - 63).

Pode-se dizer então que qualquer mudança na escola exige tempo e esforço. Ela requer sobretudo a construção compartilhada de uma nova ordem que se prove mais adequada e mais efetiva e que garanta a segurança e a satisfação dos envolvidos. Trata-se de formular uma nova cultura da escola, o que supõe a substituição de muitas das crenças e valores que até hoje orientaram a ação pedagógica por outras mais condizentes com o momento histórico vivido.

CAPÍTULO V

A METÁFORA CULTURAL E A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE ANÁLISE

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais.

Paulo Freire

A teoria educacional tem se mostrado pouco preocupada com a compreensão do funcionamento global da unidade escolar. O interesse pela escola como organização, como comunidade, sistema social e unidade de gestão que tem sido manifestado pela investigação e pela própria administração é muito recente. Além disso, mesmo quando o foco de atenção está centrado sobre a escola, poucos têm privilegiado a visão de sua estruturação interna. Os projetos de modernização, com seus diagnósticos da realidade escolar, e as propostas de mudanças nessa estrutura têm em geral ignorado o impacto das inovações sobre a constituição da unidade escolar e sobre as possibilidades de serem por ela assimilados, substituindo antigos valores por novos. Dada a complexidade da organização escolar e a diversidade dos fatores em jogo, importantes estudos produzidos nessa área focalizam aspectos dessa realidade a partir da escolha de determinados atores como objeto de atenção especial, sem visar o todo da unidade escolar. Nessas circunstâncias, pode-se dizer que a organização e o funcionamento interno da escola permanecem como uma “caixa preta” a ser desvendada¹. A contribuição para a abertura dessa “caixa preta” e para o desvendamento do que ela encerra constitui o mote deste estudo.

Sem pretensões de esgotar a questão, por reconhecer as dimensões e a complexidade que ela encerra, este estudo propõe colocar em foco o aspecto global da instituição escolar submetida a um amplo projeto de mudança. Pretende-se contemplar a forma tomada pela organização interna das escolas no embate entre as ordenações impostas pela

¹ - Dois estudos produzidos no Brasil nos últimos anos representam contribuições teórico-metodológicas valiosas para aqueles que estão interessados em desvendar o complexo processo de organização da instituição escolar. O primeiro deles *Cotidiano e Escola*, de Sonia Penin (1995) constitui um estudo sobre o poder das práticas cotidianas na transformação da escola, focalizando a história e as revelações cotidianas no contexto de quatro escolas de 1º grau de São Paulo. O segundo trata-se do trabalho de Vitor Henrique Paro, *Por dentro da escola pública* (1995), que examina as relações e os processos que se dão no interior de uma escola pública de 1º grau

estrutura normativa do sistema (as cristalizadas ao longo do tempo e aquelas decretadas pelas recentes mudanças) e os “ajeitamentos” próprios do grupo social que constitui a unidade escolar. Nessa abordagem, tomo a idéia da cultura organizacional como instrumento de reflexão que busca superar a “concepção tradicional, analítica e prescritiva” (RUI, G., 1993, p. 21) que trata a escola como mera organização burocrática, levando em conta as relações sociais que se dão no seu interior.

Esta constitui, sem dúvida, uma proposta pretensiosa. Na medida em que busca desvendar a organização interna da escola, ela pretende ir além das percepções que os professores têm da unidade escolar. Esse constituiu o alvo principal dos autores portugueses, Rui Gomes (1993), M. J. Sarmiento (1994), Torres (1997), pontos de referência básicos para este estudo. Embora de inegável valor, o estudo das percepções torna-se insuficiente quando se pretende conhecer a influência da cultura escolar na determinação do modo como a instituição de ensino se organiza internamente. Para isso a percepção dos professores, assim como a dos demais atores da unidade de ensino, deve ser considerada tomando por base a atuação desses atores no processo de relações por eles estabelecido na dinâmica que constitui o cotidiano da instituição de ensino.

Sendo este um estudo sobre a escola, nele adoto, entretanto, uma perspectiva que situa o estabelecimento de ensino na rede de influências sociais, econômicas, políticas e culturais que participam do jogo da construção permanente dessa organização social, procurando ir além dessa instância intermediária que ela representa. Focalizando os determinantes da política educacional procuro considerar os fatores humanos presentes na vida da instituição e identificar os elementos marcantes do modelo de escola que foi sendo consagrado pela prática uniformizante dos sistemas de ensino e cristalizado como aquele que chega a ser aceito como “natural”. Esse modelo esconde traços sub-reptícios de uma organização nascida da luta travada no interior de cada escola entre as propostas inovadoras e os fatores de resistência de uma cultura conservadora, resultando daí a construção da identidade de cada uma.

Para dar conta da abrangência desta proposta que pretende identificar os elementos culturais presentes na organização e no funcionamento da escola, levando em conta o contexto em que está inserida, tornou-se necessária a construção de um modelo teórico-metodológico capaz de firmar as bases do estudo.

O modelo construído não obedece a uma filiação ortodoxa, mas situa-se na confluência de várias contribuições, aproveitando das mesmas aquilo que elas oferecem para uma análise capaz de considerar a escola de uma forma global, permitindo identificar a forma tomada por sua organização interna e a participação dos diversos agentes, internos e externos, nesse processo. A apresentação do modelo construído e utilizado neste trabalho constitui o objeto deste capítulo.

1 - Metáfora cultural: expressão que define um modelo teórico

O uso da expressão **metáfora cultural** na titulação deste capítulo não constitui um recurso de linguagem, uma nova ou poética expressão literária, mas aponta intencionalmente para uma perspectiva cognitiva na busca de construção de uma nova visão da organização escolar a partir da abordagem cultural. Sem desprezar o fenômeno lingüístico que ela encerra, neste trabalho faço uso da metáfora como instrumento do pensamento e da representação mental.

Para entender as funções da metáfora na linguagem deve-se perceber que sua principal força está na “(...) sua capacidade de ver uma coisa como outra coisa” (FICHTNER, 1997, p.1). É nesse sentido que a concepção aristotélica considera a metáfora como recurso retórico, primariamente ornamental, e identifica seu emprego com o desvio da linguagem usual. Por isso, pode-se dizer que “(...) sempre que traduzimos um dado segmento discursivo por meio de um paradigma inesperado, pouco familiar, utilizando-o no lugar do paradigma programado, produzimos uma metáfora” (LOPES, 1986, p. 26).

Essa linguagem metafórica ou figurativa distancia-se daquela considerada como científica pela doutrina positivista, aquela capaz de traduzir a realidade de forma clara, sem ambigüidades e principalmente de modo testável. Para os positivistas linguagem metafórica e linguagem científica, por isso mesmo, são consideradas incompatíveis.

Novas concepções de ciência e da gênese do conhecimento humano, entretanto, indicam que metáfora e ciência não se opõem. A visão de que o conhecimento humano é a compreensão das coisas, não como elas são, mas como são vistas, permite que se perceba o lugar fundamental da metáfora no processo do conhecimento humano.

Como estudioso das questões da metáfora na linguagem e no pensamento, Ortony (1993, p. 1-2) chama atenção para uma abordagem que ele denomina de construtivista, pela qual a metáfora é vista como instrumento do conhecimento humano. Para ele linguagem, percepção e conhecimento estão intimamente relacionados. Citando Black o autor afirma que algumas metáforas permitem que sejam vistos aspectos da realidade que elas mesmas ajudam a construir. Um conhecimento novo é criado quando uma metáfora é entendida. Nesse sentido elas exercem a função de propiciar meios alternativos para se enxergar o mundo.

Se, do ponto de vista da linguagem, a metáfora pode ser entendida como projeção de um domínio alvo, no que diz respeito à compreensão humana ela envolve o entendimento de um domínio de experiência a partir de um outro domínio muito diferente, constituindo-se ponto de correspondência conceitual. Não pode, portanto, ser vista como questão restrita aos fenômenos lingüísticos, pois envolve pensamento e razão (LAKOFF, 1993, p. 206-208). Ao formular a idéia de que **a organização escolar é uma cultura**, projeta-se uma imagem da unidade de ensino que coloca em foco elementos ausentes na forma como a escola tem sido vista na maioria das vezes e que a tem reduzido aos aspectos de sua institucionalização burocrática. A perspectiva da cultura permite, dessa forma, ampliar e enriquecer o conhecimento da unidade escolar na sua dinâmica interna de organização social.

O pressuposto da função cognitiva da metáfora que aqui se aceita, não deve ser entendido como o obscurecimento do fato de que uma “(...) metáfora sempre constitui uma forma de favorecer uma certa posição epistemológica, sugerindo que certo modo de ver pode ser mais apropriado que outros (...)” (GOMES R., 1993, p. 18). Se a metáfora da cultura organizacional traz algo novo quanto às bases do funcionamento da escola, ela não pode obstruir a percepção dos vários fatores que fazem a complexidade da instituição escolar. Isso implica na responsabilidade de uma postura crítica, que é igualmente assumida neste trabalho.

2 - Organização da escola: processo em construção

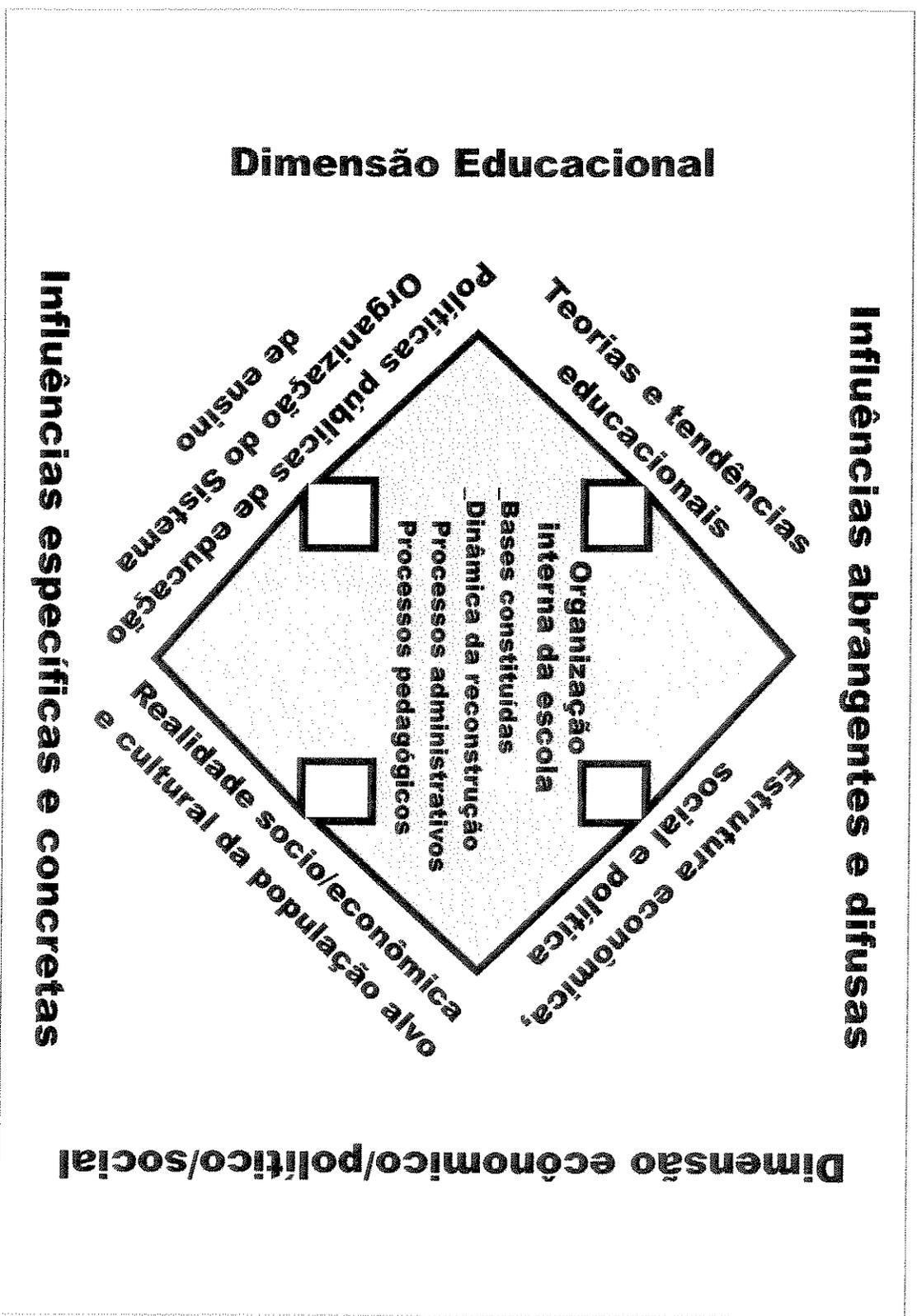
Uma escola não é um somatório de salas de aula onde os professores são individualmente responsáveis pela prática pedagógica ali desenvolvida. Ela constitui uma entidade sócio-cultural formada por grupos relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação num processo que faz dela, ao mesmo tempo, produto e instrumento cultural.

No capítulo IV procurei evidenciar que a escola, não obstante sua “heterorganização”, constitui um organismo social vivo e dinâmico. Possui, além da estrutura burocrática que a compõe, uma constituição cultural e simbólica que lhe confere vida própria e lhe permite responder às demandas e limitações que lhe são impostas pelo meio (CÂNDIDO, 1977, P. 108). Essa constituição é tecida pela rede de significados (GEERTZ, 1989, p.15) que se encarrega de criar os elos que ligam passado e presente, instituído e instituinte e que estabelece as bases de um processo de construção e reconstrução permanente.

Nesses termos, a posição adotada neste trabalho, ao tratar a cultura como metáfora (FREITAS, M. E., 1991, p. 3), a situa, não como uma variável independente que se impõe de fora, a partir do contexto mais amplo, mas como algo que se constrói no interior da unidade escolar. Esta posição trata a cultura como uma variável dependente das condições físicas, sociais, políticas, econômicas que entram em jogo na organização e funcionamento internos da escola (SARMENTO, M. J., , 1994, p. 88). Não é supérfluo insistir que, tratando a cultura da escola como construção da unidade escolar, busco acrescentar-lhe uma perspectiva que situa o estabelecimento de ensino no contexto social, econômico, político e cultural que influencia na construção permanente dessa organização. As figuras 1 e 2, apresentadas a seguir, foram construídas para representar graficamente a percepção adotada.

Na figura 1 procuro retratar essa concepção, levando em conta o processo de construção da cultura no interior da escola sob as influências do contexto, ou seja, os fatores endógenos e exógenos à organização escolar (TORRES, 1997, pp89-90). Nela procuro considerar, no âmbito interno da unidade escolar os elementos impostos pelo sistema, as bases históricas e materiais que foram se consolidando ao longo do tempo. São as **bases constituídas**. Sobre elas se assenta a **dinâmica da reconstrução** permanente exercida pelos **processos administrativos e pedagógicos** da instituição.

Figura 1 - A Organização Interna da Escola e as Influências do Contexto



Essa organização interna ergue-se num contexto sócio-político-cultural que exerce sobre ela dois tipos de influências.

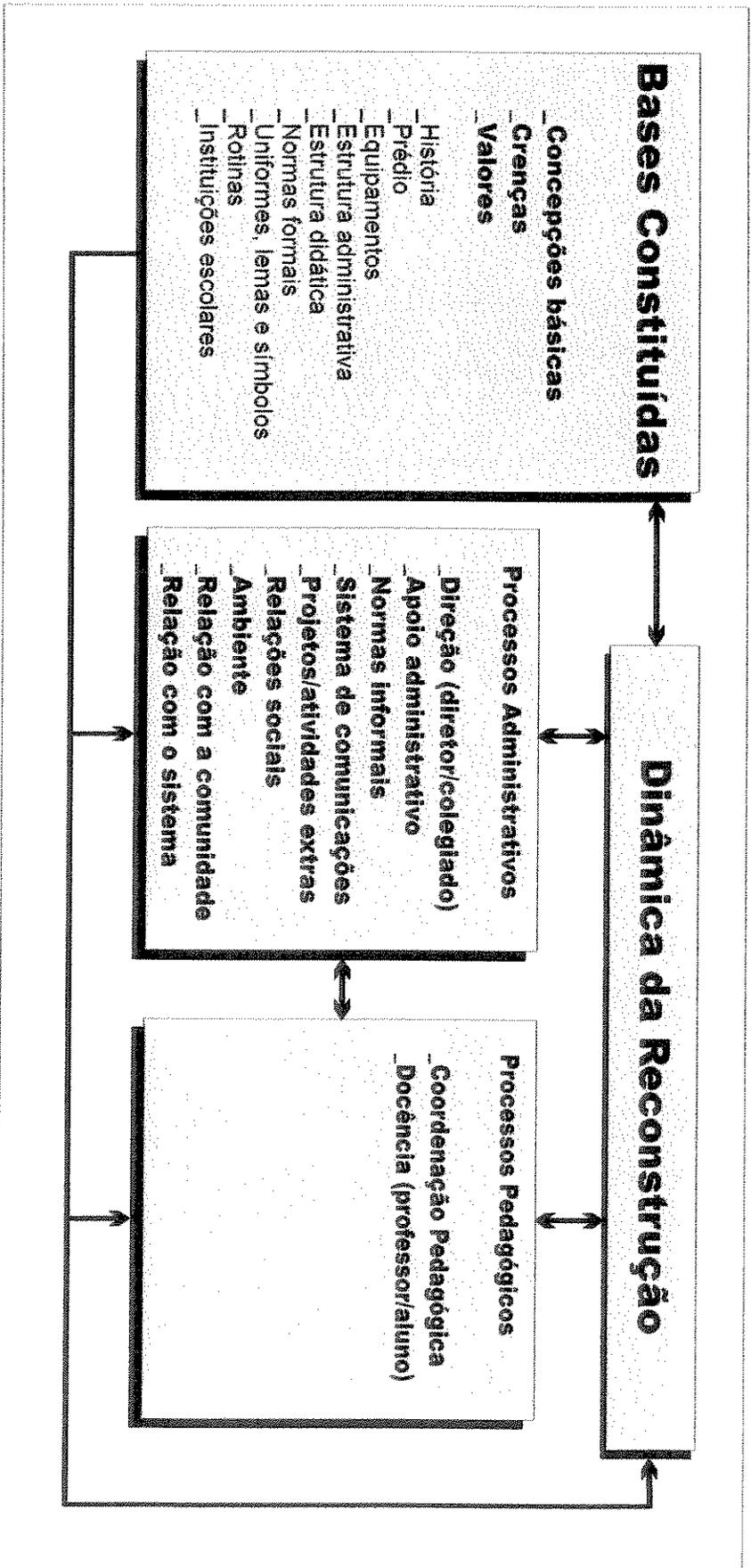
a) **As influências abrangentes e difusas** representadas de um lado, pelas **teorias e tendências educacionais contemporâneas** e de, outro, pelas determinações da **estrutura econômica, social e política** de cada momento histórico.

b) **As influências específicas e concretas**, exercidas de forma direta pelas **políticas públicas de educação e as normas de organização do sistema de ensino** e pela **realidade sócio/econômica e cultural da população por ela atendida**.

As diferentes categorias de influências exercidas sobre a unidade escolar podem ser vistas em duas dimensões: **a dimensão econômico-político-social** e **a dimensão educacional**.

Essa concepção do processo de construção da cultura escolar se completa com o desenho da figura 2.

Figura 2 - A Dinâmica de Constituição da Cultura Escolar



Nela aparecem os principais elementos levados em conta em sua constituição. Os **artefatos culturais** (SCHEIN, 1991, p.14), constituem a **zona de visibilidade** e simbolizam a essência dessa cultura consolidada nos **valores, crenças e concepções básicas** assumidas pela organização, que, por sua vez constituem a **zona de invisibilidade** (NÓVOA, 1995, p.30-32). São as **bases constituídas** sobre as quais se assenta a **dinâmica da reconstrução**, que atinge os vários setores da unidade, colocando em cena todos os atores que dela participam nas áreas administrativa e pedagógica. Os **processos administrativos** em vigor influenciam e são influenciados pela execução dos **processos pedagógicos**, ao mesmo tempo em que, estabelecendo o ritmo da reconstrução, esses dois processos repercutem nas bases constituídas para reforçá-las e mantê-las ou para enfraquecê-las e mudá-las.

Nesta abordagem pluralista da cultura organizacional, que abre espaço para a consideração da natureza diversificada de interesses e motivações individuais e grupais dentro da instituição escolar, os conflitos são percebidos como inerentes às relações entre os atores e inevitáveis no funcionamento de qualquer organização, sublinhando suas potencialidades e seus aspectos funcionais, enquanto o poder é tomado como uma variável de que depende o encaminhamento para solução desses conflitos (GOMES, R. 1993, p. 111). Fica evidente que nessa percepção, a consideração de grupos e, portanto, de sub-culturas específicas dentro da instituição não autorizam uma crença na cultura como valor integrador (TORRES, 1997, p. 41) e uniformizante do agir e do pensar na escola. Adota-se uma perspectiva da ação fragmentadora da cultura (ibid., p.47) que considera as ambigüidades existentes na vida da organização e assume que os seus membros não possuem reações similares em todos os aspectos. Eles adotam soluções variadas para suas dificuldades e usam diferentes estratégias de solução mas partilham orientações, objetivos e crenças comuns (TORRES, 1997, p.46/47).

Com a identificação dos traços culturais que se evidenciam a partir dessa perspectiva, traços que se integram ou conflitam entre si, pensa-se ser possível identificar os denominadores comuns (SARMENTO, M. J., , 1994, p. 94) da cultura escolar definidores de sua identidade. Tendo em conta o pressuposto de que o modelo de organização da escola brasileira se estruturou de fora para dentro, num processo de “heterorganização”, considera-se ser a **identidade da unidade escolar resultante de sua capacidade de diferenciação do modelo uniformizante, proposto do exterior, a partir de um projeto próprio, com definição dos objetivos de ação, e o arranjo dos recursos disponíveis com vistas à obtenção desses objetivos.** O projeto político pedagógico da escola, que não precisa

constitui um dos mais valiosos instrumentos de construção da identidade e da cultura da organização escolar.

Na sua dimensão integradora, o **projeto político pedagógico da escola** pode ser visto como **a proposta educativa da unidade de ensino capaz de mobilizar, orientar e dirigir todas as ações no âmbito da instituição em consonância com as concepções básicas dos elementos envolvidos, com as suas reais possibilidades e as necessidades da comunidade atendida.** A elaboração e a implantação de projetos educativos dessa natureza, sem esquecer os interesses e valores dos diferentes grupos, levam a um esforço de produção de consensos dinâmicos dentro da escola em torno de objetivos compartilhados (NÓVOA, 1995, p.33). Esse processo se confunde com a própria construção (e reconstrução) da cultura escolar. É nessa perspectiva que se considera a cultura da organização escolar como espaço inter-subjetivo onde se cruzam as múltiplas racionalidades que ela comporta (SARMENTO, M. J., , 1994, p. 92), numa ação permanente de construção e reconstrução que caracteriza o cotidiano da unidade de ensino, através de um processo contínuo de aprendizagem coletiva que envolve a todos os seus membros.

Adotando a proposta de análise de Rui Gomes (1993, p. 82-84), percebo que os traços predominantes da cultura de uma unidade escolar se organizam sob forma de configurações simbólicas, ou de sentidos, que permitem a definição de diferentes contextos simbólicos. Adaptando o quadro proposto pelo autor às características deste estudo, foi possível construir um esquema capaz de orientar a classificação da cultura das escolas estudadas, conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1 - Configurações simbólicas da cultura escolar

Elementos	Contexto	Contexto cívico	Contexto doméstico	Contexto industrial
Quadro de referência		Estado	Família	Economia
Racionalidade		Interesse da maioria	Laços pessoais	Eficácia, competência
Aspectos visados		Igualdade de oportunidades	Situação familiar	Atingimento de resultados
Representação do professor		Funcionário	Pai, mãe, amigo	Gestor
Representação do aluno		Cidadão	Filho, amigo	Futuro produtor
Relações com o sistema		Rejeição crítica	Rejeição simulada	Assimilação
Fator de integração com a comunidade		Político	Afetivo	Racional, competitivo

Nesse quadro o eixo de análise está posto nos elementos definidores dos contextos simbólicos: o quadro de referência, a racionalidade, os aspectos visados, a representação do professor e do aluno, a relação com o sistema e o fator de integração com a comunidade. Esses elementos definem os contextos simbólicos possíveis de serem identificados em escolas públicas: **contexto cívico, contexto doméstico e contexto industrial**².

Perceber a escola como cultura supõe voltar a atenção para os fatores humanos que entram em jogo no funcionamento dessa organização de natureza específica, cujo alvo da ação é o desenvolvimento do próprio ser humano. Nesse sentido, a adoção da tipologia proposta por Sethia e Von Glinow (1985, p. 400-420), que associa a preocupação com as pessoas e o desempenho das mesmas, parece atender aos objetivos deste trabalho. Tendo em vista que nas escolas públicas de Minas Gerais, o sistema de remuneração do pessoal não permite falar em recompensas financeiras diferenciadas em função do desempenho de cada um, e que o *status* da categoria tem sofrido significativa queda nos últimos tempos, a satisfação no trabalho e as recompensas pela carreira são tomadas ao lado da valorização do pessoal e das expectativas quanto ao seu desempenho para classificação da cultura das escolas. O quadro 2 contém uma adaptação dessa tipologia. Ele permite apresentar em síntese a caracterização de cada tipo³.

² - Ver no item 1, capítulo IV a descrição feita sobre cada um desses contextos.

Quadro 2 - Os tipos de cultura escolar

Tipos de cultura	Valorização do pessoal	Expectativa de desempenho	Recompensas de carreira	Características principais
Apática	Pouco interesse	Indiferente	Pobre	Desmoralização
Cuidadosa	Alto interesse	Baixa	Atrativa	Paternalismo
Exigente	Insensível	Extrema	Desafiadora	Competição, desafio
Integrativa	Alto interesse	Alta	Superior	Ênfase no sucesso da instituição

Num estudo como este, em que se busca compreender a organização de escolas submetidas a um processo de mudança cuja tônica é o aumento da produtividade escolar, com a substituição da cultura da repetência pela cultura da escola eficiente e produtiva, essa tipologia parece favorecer uma categorização das unidades de ensino.

3 - Natureza do estudo e opções metodológicas

Como já referido, este estudo pretende contribuir para a compreensão da organização interna da escola, submetida ao processo de mudança a partir da perspectiva da cultura organizacional da unidade escolar. Seus objetivos, a delimitação do campo de estudos e a definição da metodologia de trabalho são apresentados nos itens seguintes.

3.1 - Objetivos do estudo

O objetivo geral do estudo é **avaliar de que modo a(s) cultura(s) organizacional(is) interfere(m) na implantação de um projeto que implica em mudanças na organização interna de escolas públicas estaduais de ensino fundamental de Minas Gerais.**

Desta proposta geral derivam os seguintes objetivos específicos:

- 1- realizar um levantamento bibliográfico dos estudos da cultura organizacional aplicáveis à instituição escolar;
- 2- situar a realidade da escola estadual do ensino básico em Minas Gerais a partir das propostas de mudança de que vem sendo alvo nos últimos anos;
- 3- identificar, através de pesquisa empírica, os traços marcantes das culturas existentes no interior de escolas públicas estaduais de ensino fundamental de Minas Gerais e analisar o papel que desempenham na determinação da organização interna dessas escolas;
- 4- identificar os traços comuns e diferenciadores da organização dessas escolas;
- 5- interpretar de que modo a organização dessas escolas responde às mudanças impostas pelo projeto ProQualidade do governo do Estado.

3.2 - Abrangência e características do estudo

Os dois primeiros objetivos específicos orientaram a realização dos estudos consubstanciados na primeira parte deste trabalho, em que procurei traçar a história da instituição escolar em Minas Gerais, a partir da década de 80 (Capítulo I), situando a escola como organização burocrática (Capítulo II) e realizando o levantamento da produção teórica sobre a questão da cultura organizacional (Capítulo III) e sua aplicação à unidade escolar (Capítulo IV). Os demais objetivos orientaram a realização da pesquisa empírica e indicaram, ao mesmo tempo, a abrangência e as características do estudo, cujos resultados estão apresentados nos capítulos seguintes.

O ProQualidade tem na meta de substituir a cultura da repetência pela cultura da escola produtiva a indicação da principal mudança pretendida. Esse alvo indica que a mudança visada deve ocorrer em grau capaz de imprimir na instituição escolar um novo modelo de organização e funcionamento, o que supõe uma nova cultura. Ele indica, ao mesmo tempo, uma direção impressa no processo de mudança, que, como foi referido no Capítulo I, é regida por indicadores econômicos. Adotando uma posição diferente, considero que o fim do processo educativo é a promoção do desenvolvimento pleno do ser humano e que a escola como agência

preparação do trabalhador que atenda aos requisitos da sociedade capitalista, mas tem a tarefa de atuar na formação do cidadão capaz de uma ação crítica e ativa nessa sociedade. Nesse sentido, considero que a **melhoria da qualidade de ensino** não se esgota no aumento dos índices de promoção, **mas supõe condições capazes de garantir ao aluno participação ativa no processo de aprendizagem, de modo a que ele possa construir, de forma crítica e participativa, seu próprio conhecimento, assentando as bases de uma educação continuada.**

A identidade da escola supõe a sua auto-determinação com vistas à realização da prática pedagógica que lhe compete. Nesses termos, entendo que **uma escola autônoma, com identidade própria** é aquela que, a partir do estabelecimento de seus objetivos de ação, **possui as condições para se diferenciar do modelo uniformizante do sistema e se organizar conforme as concepções dos agentes nela envolvidos, de modo a responder às demandas de sua população alvo.**

Não constitui objeto deste trabalho a avaliação da implantação dos diferentes sub-projetos do ProQualidade e de seus vários componentes, o que, embora constituindo um projeto de grande interesse, extrapolaria as condições reais desta pesquisa. Dentre as cinco prioridades que deram origem ao ProQualidade foram eleitos dois aspectos: **autonomia da escola** (administrativa, financeira e pedagógica) e **fortalecimento da direção da escola** como focos prioritários de atenção, considerando que essas são, entre as prioridades do Projeto, as que dizem respeito mais diretamente à organização da unidade escolar. Não tratando especificamente da implantação dos sub-projetos e seus componentes, considero seus efeitos nas escolas, na medida em que estejam (ou não) influenciando para que as mesmas se apresentem como tal.

Interessa por isso verificar que elementos da cultura das escolas respondem positivamente às propostas do projeto com **assimilação** das mesmas, quais os que denotam **rejeição** ao projeto e quais as que denotam **adaptação** à realidade das unidades escolares, tendo em vista as mudanças esperadas pelo sistema e sintetizadas na intenção de mudar a **cultura da repetência pela cultura da escola eficiente e produtiva**, como referido no Capítulo I.

3.3 - Metodologia de trabalho

As características da pesquisa etnográfica (ANDRÉ, 1995, p. 28-35) ou qualitativa parecem favorecer o estudo das culturas em organizações como a escola, destacando os comportamentos humanos, os símbolos e significados nelas envolvidos.

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BOGDAN, BIKLEN, 1993, p.70).

As técnicas próprias desse modelo de pesquisa, como a observação e a entrevista, conduzidas num processo de interação constante com o objeto pesquisado, permitem que seja dada ênfase ao processo mais que aos produtos e que sejam focalizados os significados, a maneira como as pessoas percebem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. Isso permite conhecer a cultura das escolas estudadas e perceber as reações que elas apresentam às mudanças em curso.

O processo de investigação com a utilização da metodologia qualitativa é um processo que deve ser entendido como “um ato de criação do conhecimento sobre a realidade, orientado por uma fecunda relação entre a teoria, a observação e a interpretação” (SANTOS, 1991, p. 55-56). Esse processo, deve ser acompanhado por uma vigilância epistemológica que acompanha todos os momentos da pesquisa. Dessa forma, a investigação da realidade se dá de maneira crítica e busca a reconstrução da própria realidade social. Tenta-se apreender o conhecimento em movimento pela prática da descoberta. Isso supõe um espírito científico novo, que se define pela criação e produção de noções e conceitos capazes de aproximação progressiva do real, que constitui os fenômenos sociais. Nesse processo, como mostra o autor, há um privilegiamento da descoberta em relação à lógica da prova. É uma atitude que se orienta pelo desconhecido e que ousa valer-se de alternativas explicativas.

Ao apontarem os aspectos comuns aos vários tipos de investigações com metodologias, qualitativas Bogdan e Biklen (1994, p.16) focalizam elementos que reforçam o reconhecimento de sua adequação para uma abordagem metafórica da escola como cultura. Segundo os autores, nesse tipo de pesquisa, os dados são ricos em pormenores descritivos sobre as pessoas, os locais e as conversas; as questões de investigação estão presas ao fenômeno em

toda a sua complexidade e em contexto natural; não existem hipóteses a serem testadas, mas busca-se a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação; é dada consideração secundária às causas exteriores e o recolhimento de dados é feito a partir de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos naturais. Nessa mesma linha, tratando das características da pesquisa etnográfica aplicada à educação, André (1995, p. 28-30) aponta o princípio de interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado; a ênfase no processo e não nos produtos; a preocupação com o significado, com a maneira como as pessoas percebem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca; a realização de um trabalho de campo; a descrição e a indução. Essas são características que favorecem a realização do estudo aqui proposto.

Percebe-se dessa forma, que ao contrário da abordagem positivista, a metodologia qualitativa se caracteriza pela flexibilidade, tanto no que diz respeito às técnicas de coleta de dados, incorporando o que é mais adequado à observação que está sendo feita, quanto no que se refere ao momento de análise dos dados, conduzida de forma heterodoxa, o que exige capacidade integrativa criadora e intuitiva do pesquisador (MARTINS, 1991, p.167).

O surgimento e a ênfase que vem sendo dada à metodologia qualitativa nas suas diferentes abordagens (pesquisa participante, pesquisa ação, pesquisa etnográfica ou naturalística, estudo de caso, etc.) na área da educação são uma decorrência da necessidade de garantir tratamento adequado à complexidade dos fenômenos educacionais, percebendo tais fenômenos como inseridos numa realidade histórica que impõe suas determinações (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.5).

Considero que além desses aspectos, o que caracteriza de fato a adoção desse tipo de metodologias é a postura do pesquisador, que busca compreender o dinamismo da realidade estudada e formular um conhecimento possível dessa realidade num dado momento histórico. No caso em questão, a realidade que se busca compreender é a organização da escola na complexidade que ela encerra.

3.4 - Definição do campo de estudo

Para atingir os objetivos definidos, a pesquisa foi realizada em três escolas estaduais que ministram o ensino fundamental na rede urbana de Juiz de Fora, Minas Gerais.

A escolha das três unidades que constituíram campo do estudo deu-se a partir da identificação de escolas que apresentaram melhorias no rendimento dos alunos de 8ª série, constatada através da aplicação do 2º ciclo do programa de *Avaliação da Escola Pública do Estado*. Considerou-se que a melhoria dos resultados de uma escola, expressa em índices de aproveitamento dos alunos, fosse fruto de um esforço do seu pessoal docente e administrativo na busca de maior qualidade do ensino ministrado e que este esforço retrataria mudanças na própria organização interna da unidade escolar.

Os resultados das avaliações por disciplina, aplicadas nos anos de 1992 e 1995 nos alunos das 21 escolas estaduais da zona urbana de Juiz de Fora que mantinham o ensino fundamental completo (1ª a 8ª série) permitiram chegar-se à média de pontos obtidos pelas várias escolas em cada uma dessas avaliações. Comparando-se as médias de 1995 com as de 1992, procedeu-se a uma classificação das escolas. Foram então selecionadas aquelas que obtiveram o maior número de pontos, classificadas nos três primeiros lugares. Essas três escolas, que serão designadas neste trabalho como **Escola Alfa**, **Escola Beta** e **Escola Delta**, situam-se em diferentes pontos da cidade, foram criadas em épocas e em circunstâncias diferentes, atendem a um alunado com características bem diversas e possuem particularidades distintas uma da outra, conforme se verá nos próximos capítulos com a apresentação e a análise dos dados da pesquisa. Duas dessas escolas (Escola Alfa e Escola Delta) ministram, além do fundamental, também o ensino médio. Procurando perceber a organização global das unidades escolares, estas foram tomadas com toda sua estrutura administrativa e didática. Entretanto, como o ensino médio não está contemplado no ProQualidade, sendo objeto de outras determinações e propostas do sistema, seus aspectos específicos não constituíram aqui objeto de atenção especial.

A questão das avaliações aplicadas pelo sistema, embora seja um interessante campo de pesquisa, não foi tomada com objeto deste estudo. Nele os resultados das avaliações da 8ª série foram utilizados tão somente como critério de seleção das escolas. O pressuposto de que as melhorias nos resultados dos alunos pudessem refletir alterações na forma de organização interna das escolas não constituiu categoria específica de análise. No estabelecimento das categorias de análise preocupou-me a identificação dos elementos que fossem capazes de contribuir para a percepção da organização interna da escola em seu todo, a partir da identificação dos traços marcantes de sua cultura.

3.5-- Estratégias de pesquisa e desenvolvimento do trabalho de campo

A observação foi utilizada como técnica principal da pesquisa, complementada pelas entrevistas e análise de documentos.

Para Fernandes (1967, p.6), a observação nas ciências sociais não é um instrumento que se restringe à coleta dos dados brutos de uma pesquisa. A fase mais importante da observação nessa área se inicia com a análise dos dados coletados, o que permite que se passe das imagens sensíveis dos fenômenos para a compreensão das propriedades e das condições em que esses fenômenos são produzidos.

Assim o processo de observação

preenche a função de converter dados discretos e aparentemente caóticos em uma representação analítica, mas unitária e unívoca, das propriedades, natureza e condições de produção dos fenômenos a que aqueles dados digam respeito (...). O referido processo confere ao observador a possibilidade de proceder metodologicamente na investigação dos fenômenos sociais. Permite-lhe passar gradualmente, dos dados perceptivos pelos sentidos ou registráveis por meios técnicos para dados empiricamente consistentes e destes, para aspectos da realidade que são essenciais à investigação científica (id., p.15).

Sobre a observação nas novas abordagens de pesquisa educacional, Ludke e André (1986, p.26) afirmam que ela permite um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, apresentando uma série de vantagens. Primeiro porque a experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um fenômeno. Sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais para compreender e interpretar o fenômeno estudado. A reflexão pessoal tem papel importante nesse tipo de pesquisa. Por outro lado, a observação permite que o pesquisador se aproxime dos sujeitos envolvidos no estudo com maior possibilidade de captar as perspectivas desses sujeitos, seus valores e suas visões de mundo, ou seja, o significado por eles atribuído à realidade que os cerca, o que constitui um alvo importante na abordagem qualitativa.

Neste estudo, as observações incidiram sobre as relações que os vários agentes em ação mantêm entre si no desempenho de suas funções dentro das escolas, e sobre o modo pelo qual se configura a organização da unidade de ensino. Com início na primeira semana de março de 1997, as observações foram realizadas concomitantemente nas três escolas até o final do

mês de agosto, totalizando 88 visitas, 204 horas⁴. Incluem-se nesse tempo, além das observações propriamente ditas, a realização das entrevistas, a assistência às reuniões (pedagógicas, de pais, de conselho de classe e do colegiado das escolas) e o comparecimento às festividades realizadas.

Seguindo as orientações metodológicas de Bogdan, Biklen (1994), cada visita foi minuciosamente relatada em documento redigido imediatamente após o período de observação. Esses relatórios, junto com os documentos coletados, as fotografias e as entrevistas gravadas, constituíram o material de análise.

Nessa análise as entrevistas foram usadas em conjunto com a observação e o conteúdo dos documentos coletados. Tiveram o objetivo de recolher dados descritivos, expressos na linguagem dos próprios sujeitos da pesquisa, de forma a permitir o desenvolvimento da percepção do modo como esses sujeitos interpretavam a realidade por eles vivenciada nas escolas. Foram entrevistas semi-estruturadas que se realizaram a partir dos temas levantados nas primeiras observações e da análise preliminar de documentos coletados. Destinadas a complementarem o conhecimento sobre as culturas existentes no interior das escolas, essas entrevistas contemplaram aspectos ligados às várias categorias de sujeitos abordados. Deixaram de abranger pais de alunos e membros da comunidade que, embora constituam um segmento importante da comunidade escolar, não fazem parte da organização interna das mesmas⁵.

Em cada escola foram entrevistados: o diretor, o ex-diretor⁶; os vice-diretores; os especialistas; o secretário; funcionários administrativos; professores por turno de funcionamento da escola (de modo a ter aí representados os professores de 1ª a 4ª série, os de 5ª a 8ª de diferentes disciplinas, os professores efetivos e os contratados, os portadores de licenciatura e os não licenciados); alunos por turno de funcionamento da escola (de modo a ter representados

⁴ - O número de visitas variou de uma escola para outra. Na escola Alfa foram feitas 35 visitas, 83 horas; na Escola Beta foram 26 visitas, 45 horas; e na Escola Delta foram 27 visitas, 76 horas.

⁵ - Mesmo não visualizando os pais dentro da dinâmica interna da escola, julguei que seria interessante ouvir seus representantes nos colegiados das escolas e tentei realizar entrevistas com os mesmos, entretanto, não foi possível concretizar esse intento. No final do primeiro semestre letivo de 1997, o acúmulo de reuniões já marcadas em cada escola dificultou a definição de dia e horário propícios para isso. Nas escolas Beta e Delta as entrevistas chegaram a ser marcadas. Na primeira, os pais, que já haviam estado na Escola para uma reunião no final da semana anterior, não compareceram para a entrevista marcada no início da semana. Na segunda, foi marcado um horário antes de uma reunião do colegiado, eles se atrasaram e não houve tempo para realização da mesma.

⁶ - Ao perceber que em duas das três escolas os diretores haviam assumido os cargos em fevereiro de 1997, julguei conveniente entrevistar os ex-diretores dessas escolas e acabei estendendo o critério também à terceira escola.

os segmentos do ensino mantidos, os alunos de bom rendimento e os de rendimento insatisfatório); e a inspetora da escola.

Pensadas no início para serem feitas individualmente, o grande número de entrevistas que deveriam ser realizadas em cada escola e a percepção de que a redução deste número redundaria em perdas na representatividade das informações me levaram a optar por uma dupla estratégia, realizando também algumas entrevistas em grupo. Foram entrevistados individualmente em cada escola o diretor, o ex-diretor, os vice-diretores, o secretário e o inspetor. Para os demais sujeitos da pesquisa foram organizadas entrevistas coletivas por categoria: especialistas, professores, funcionários e alunos. Em cada caso procurou-se observar o turno de trabalho e, no que se refere aos professores e alunos, o nível de ensino.

Foram realizadas 35 entrevistas, atingindo-se 110 pessoas num total de aproximadamente, 45 horas⁷. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente. Os roteiros semi-estruturados deixaram sempre muita margem para que se criasse um processo de interação com os entrevistados. Procurou-se sempre partir da história do entrevistado na instituição, o sentimento que nutre por ela, os aspectos por ele valorizados na organização e funcionamento desta instituição, os pontos por ele contestados, sua percepção sobre a efetivação de mudanças na escola. Com todos eles as entrevistas foram encerradas, solicitando que avaliassem a oportunidade de falarem a respeito.

Com o pessoal da administração (diretores, ex-diretores, vice-diretores) foram explorados de modo mais específico a razão de sua candidatura ao cargo⁸, suas propostas de trabalho, a visão geral que possuem da escola e da política do governo do Estado, além da forma de organização de trabalho que imprimiu, ou está imprimindo na escola. Com os especialistas foram focalizadas, de modo específico, as condições com que contam para a realização do trabalho pedagógico, como realizam esse trabalho, êxitos e fracassos obtidos. Com os professores, além de explorar a questão das condições de trabalho de que dispõem, procurou-se, sempre que possível, levá-los a explicitarem seus conceitos de “bom” professor, “bom” aluno, êxitos e fracassos no trabalho. Com os alunos foi explorada a questão do que gostam e do que não gostam na escola, do que é proibido e do que é valorizado, além dos conceitos de “bom” professor e “bom” aluno. Com os funcionários a questão básica ficou em

⁷ - O número de entrevistas também variou de uma escola para outra em razão do tamanho das escolas. Na Escola Alfa foram realizadas 13 entrevistas, atingindo 42 pessoas; na Escola Beta, 9 entrevistas, 22 pessoas; na Escola Delta, 14 entrevistas 36 pessoas.

⁸ - Dois dos três diretores assumiram os cargos em fevereiro de 1997, o outro foi reconduzido ao cargo e iniciou

torno de seu envolvimento na tarefa educativa da instituição, além dos outros aspectos gerais constantes em todas as entrevistas.

A análise de documento incidiu basicamente sobre: a proposta de ação com que os diretores participaram da seleção ao cargo; os regimentos escolares; as grades curriculares; os calendários para 1997, horários de aulas dos vários turnos; os Planos de Desenvolvimento das Escolas a partir de 1992; atas de reuniões dos Colegiados no mesmo período; projetos formulados; relatórios encaminhados à SRE sobre atividades promovidas, normas e determinações escritas emanadas do sistema de ensino e das direções das escolas, balancetes das Caixas Escolares, publicações da Secretaria, e matérias da imprensa local sobre o contexto onde se situam as escolas e sobre questões relativas à implantação das determinações do sistema.

4 - O trabalho de análise dos dados

Partindo-se das figuras 1 e 2 (item 2), foram estabelecidas duas categorias básicas de análise dos dados: **bases construídas** e **dinâmica da reconstrução**. A partir da primeira foram definidas como sub-categorias: história (fatos e pessoas importantes para a instituição), prédio, equipamentos, estrutura administrativa (quadro de pessoal, divisão de trabalho e constituição do colegiado), estrutura didática (fins e objetivos, currículo, quadro de alunos/resultados), normas e regulamentos formais; uniforme, lemas símbolos e logotipos, rotina, e instituições escolares. A partir da segunda categoria foram estabelecidas duas sub-categorias maiores, **processos administrativos** e **processos pedagógicos**, cada uma desdobrada em sub-categorias menores. No que diz respeito aos processos administrativos foram considerados: direção (diretoria - diretor e vice-diretores, seu discurso e sua atuação - e colegiado no aspecto de funcionamento) serviços de apoio administrativo, normas não formais, sistema de comunicações, projetos e atividades extras, as relações sociais, a aparência geral do ambiente, as relações com a comunidade, e as relações com o sistema. No que se refere ao processo pedagógico foram considerados o discurso e a atuação do pessoal da coordenação pedagógica e da docência (considerada em termos da relação professor-alunos).

Com base nestas categorias passou-se à identificação dos traços culturais marcantes nas três escolas a partir da dedução das crenças, valores e concepções básicas que orientam a vida das mesmas.

O primeiro passo nesse processo consistiu em identificar a cultura das escolas construindo um retrato das mesmas e classificando-as conforme o modelo das configurações simbólicas proposto no quadro 1 (item 2 deste capítulo) e os tipos de culturas escolares identificados no quadro 2 (item 2 deste capítulo). Para isso parti da identificação dos traços marcantes da cultura de cada escola (Capítulos VI, VII, VIII).

Num segundo momento, comparei as três escolas através da abordagem denominada por Corbett, Ferestone e Rossman (1987, p. 42) e colaboradores de *cross-case comparison approach*, pelo que foi possível identificar os traços da cultura que uniformizam a organização dessas escolas e os que as diferenciam, conferindo-lhes identidade própria. O passo seguinte foi analisar, com base no referencial teórico (Capítulos I e II), de que modo a organização dessas escolas respondeu, no período de realização da pesquisa, às mudanças propostas pelo projeto ProQualidade conforme delimitações traçadas no item 3.2 deste capítulo.

Uma versão preliminar dessa análise foi apresentada ao pessoal de cada escola, discutindo-se com ele as percepções a que se chegou, antes da finalização dos trabalhos. A redação final do trabalho procurou seguir, na medida do possível, esses passos, retratando a evolução do processo.

CAPÍTULO VI

ESCOLA ALFA : AS LUTAS E CONTRADIÇÕES DE UMA CULTURA A SER RECONSTRUÍDA

Nós temos essa esperança, essa paciência paciente, mistura de garra e serenidade que busca responder aos desafios do contexto histórico-educacional hodierno.

Programa de Gestão da direção da Escola

1- Um esboço de sua realidade

A Escola Alfa¹, que atualmente mantém o ensino fundamental e médio, foi criada pelo governo do Estado de Minas Gerais em janeiro de 1946, como Grupo Escolar, ou seja, instituição destinada a ministrar o antigo curso primário².

Localizada em um dos bairros mais centrais do setor urbano leste de juiz de Fora, região que apresenta uma estrutura urbana já consolidada³ e que se caracteriza por uma ocupação bastante adensada (JUIZ DE FORA, 1996, p.110- 113), a Escola Alfa tem uma clientela que, segundo informações da Diretora, se situa acima da média dos dois salários mínimos recebidos pela maior parte da população desse setor (ibid., p.111)⁴, embora não se disponha de dados específicos sobre a situação sócio econômica desses alunos.

O prédio da Escola, inaugurado em fevereiro de 1948⁵, é um prédio sólido, de bela aparência, construído no alto de uma colina. É constituído de dois pavimentos, com 85

¹ - Pertenci ao quadro de professores da Escola quando, em dezembro de 1967, fui nomeada “ professora primária” pelo governo do Estado, tendo aí trabalhado até janeiro de 1971 e permanecendo ligada ao mesmo por mais alguns anos, enquanto prestava serviço na antiga DRE. Desde então, estive completamente afastada dela. Nesse período, a Escola passou por grandes transformações expandindo o número de suas matrículas e os graus de ensino que ministra. Não encontrei, trabalhando na Escola, nenhum servidor da época em que lá atuei.

² - A Escola foi criada pelo Decreto Lei n. 1.621 de 10 de janeiro de 1946, publicado no Minas Gerais de 11 de janeiro de 1946, p. 12, col. 1.(MINAS GERAIS, p. 12, 1946).

³ - A região conta com asfaltamento, coleta de lixo, abastecimento de água, rede de esgoto, transporte coletivo e implantação de equipamentos públicos de uso coletivo. São significativas as atividades de prestação de serviços no setor, sendo que a atividade industrial comporta, basicamente, pequenas empresas. Nesse setor reside boa parte dos trabalhadores do comércio e dos prestadores de serviços que atuam no centro da cidade.

⁴ - Considerada como um todo, a população do setor leste, em sua maior parte (62,2%), recebe até 2 salários mínimos (JUIZ DE FORA, p.110- 113,1996).

⁵ - A ata da inauguração do prédio ocorrida em 1 de fevereiro de 1948, registra a realização de seção solene presidida pelo prefeito da cidade, registrando-se, além da diretora, a presença de diversas autoridades. Na

dependências, sendo 18 salas de aula, 4 das quais resultantes de reformas que suprimiram o antigo auditório para aumentar a capacidade de matrícula da Instituição. Esse prédio exibe os desgastes naturais do tempo e exige inúmeros reparos. Apesar de ter sido pintado recentemente, suas paredes denotam sucessivas pinturas realizadas umas sobre as outras. Nesse tempo parece não ter ocorrido substituição de pisos, material sanitário, portas e janelas. Há necessidade de reparo urgente na rede hidráulica e elétrica. Existem vazamentos na cozinha e pontos de infiltração em algumas dependências.

Há uma área de estacionamento na frente do prédio, outra na lateral e um amplo pátio interno transformado em quadra de esportes. Forçado pelo desmoronamento do barranco, o muro de arrimo que sustenta o terreno sobre o qual a Escola é construída está caindo e deixa ceder o terreno, pondo em perigo a própria segurança do prédio construído a alguns metros de distância. Todo o terreno do lado esquerdo do prédio é ladeado por um barranco que constitui constante ameaça de desabamento⁶.

Além das salas de aula, a Escola dispõe de dependências administrativas e de serviços⁷, uma biblioteca que também funciona como espaço para exibição de vídeo, depósito de materiais didáticos e laboratório. Das adaptações feitas no antigo auditório também resultaram a construção da sala de professores, biblioteca e cantina. Hoje a Escola carece de um local para reuniões. As salas de aula resultantes da reforma exibem condições muito inferiores às demais em termos de área, ventilação e claridade.

A Escola possui equipamentos básicos⁸, sendo insuficiente a quantidade e a qualidade de materiais pedagógicos⁹. Na biblioteca, desativada por muito tempo e reaberta em 1995, o acervo de livros é pequeno e pobre, a maioria constituída de livros didáticos. O mobiliário é inadequado. Além, das estantes há algumas mesas com cadeiras, insuficientes para o uso dos alunos que freqüentam a Escola.

Ao longo do tempo essa Escola investiu mais no aumento do número de suas sala de aula do que na manutenção e enriquecimento de sua biblioteca, do seu acervo de materiais

⁶ - A obra foi realizada após o encerramento do período de visitas à Escola.

⁷ - A Escola dispõe de uma sala de professores, um conjunto de três salas para diretoria e secretaria, uma sala de mecanografia, cozinha, refeitório de alunos, sala do grêmio, depósito, sala dos especialistas de educação, denominada "sala da supervisão"; 14 banheiros, incluindo-se os dos alunos e funcionários, masculinos e femininos.

⁸ - A Escola Alfa possui: mimeógrafos à álcool (ainda utilizados) e à tinta, sendo um elétrico, além de uma fotocopiadora, materiais específicos para a prática de Educação Física, retroprojeter, projetor de slides, vídeo e televisão.

⁹ - Os materiais didáticos existentes destinam-se, na sua maioria, ao ensino nas séries iniciais do ensino

didáticos. Também não se percebe uma preocupação com a criação de ambientes favoráveis a um processo de ensino voltado para a atividade, para o trabalho criativo do aluno e para a participação da comunidade na vida escolar.

A Escola dispõe ainda de equipamentos de cozinha e de secretaria, onde existe um computador, adquirido com recursos próprios¹⁰.

Com verba específica do ProQualidade foram adquiridos em junho de 1997¹¹ cinco computadores cuja instalação deve servir à administração, professores e funcionários. Também com verba do Projeto foram adquiridos livros de literatura para compor os “cantinhos de leitura” para as salas das primeiras séries do ensino fundamental¹².

A marca da religião católica está presente na existência de duas imagens colocadas em lugares de destaque na Escola, uma de Nossa Senhora Aparecida, na biblioteca, e outra de Nossa Senhora das Graças, na sala da supervisão. Essa marca se evidencia na comemoração de datas religiosas do calendário católico, com a organização de quadros murais alusivos, por ocasião da Páscoa, e em maio, com a colocação da imagem da Virgem Maria num altar no saguão de entrada.

Vários quadros murais estão espalhados pelos dois lados do saguão de entrada, na sala dos professores, na sala da supervisão e no corredor do segundo andar. Esses quadros, freqüentemente atualizados, constituem um recurso de comunicação bem explorado na Escola. Eles, entretanto, não atingem a maioria dos alunos, na medida em que os mesmos não entram na Escola por esse saguão, mas pelo portão lateral que dá acesso direto ao pátio. Trabalhos de alunos são também expostos nas paredes dos corredores dos dois andares.

Funcionando nos turnos da manhã, tarde e noite, a Escola registrou em sua matrícula inicial no ano letivo de 1997, um total de 2.082 alunos, em 53 turmas. O quadro 3 mostra a distribuição desses alunos conforme grau e nível de ensino e o turno de funcionamento.

¹⁰ - Com recursos da primeira parcela da verba de 1997 foram adquiridos um fogão industrial e uma mesa grande com cadeiras para a sala dos professores, em substituição à mesa pequena lá existente até então.

¹¹ - Corresponde ao componente B3 do ProQualidade, que visa fornecer equipamento e apoio à administração escolar.

¹² - Diz respeito ao componente D2 do ProQualidade que tem a finalidade de fornecer recursos às escolas para

Quadro 3 - Matrícula inicial de 1997 na Escola Alfa

Grau/ Nível	Manhã	Tarde	Noite	Total
Fundamental - 1ª à 4ª	188	150	-	338
5ª à 8ª	207	334	267	808
Ensino Médio	323	88	525	936
Total	718	572	792	2082

Sem alterar sua rede física, a Escola vem registrando um crescimento substancial de matrícula nos últimos anos. Em 1996, essa matrícula cresceu 16,13% em relação ao ano de 1995, enquanto em 1997 o crescimento foi de 12,11% em relação a 1996. Esse crescimento tem beneficiado o ensino médio, em detrimento das séries iniciais do ensino fundamental. Em 1996 houve uma queda de 6,56% no número de alunos matriculados nas quatro primeiras séries do fundamental em relação à matrícula de 1995, enquanto em 1997 esse decréscimo foi de 9,20% em relação ao ano anterior.

Constata-se uma diminuição do índice de evasão dos alunos nos últimos anos, não tendo ocorrido melhoria nos níveis de aprovação em igual período. A taxa geral de evasão que em 1995 foi de 10,13% caiu para 7,37% em 1996. Quanto aos resultados de aprovação os dados coletados registram uma queda em 1996, se comparado com os resultados de 1995. Nesse ano a taxa geral de aprovação foi de 66,94%¹³, enquanto em 1996 foram promovidos 60,97% dos alunos.

A Escola tinha, no ano de 1997, um quadro de pessoal que somava 119 funcionários em exercício, dentre os quais 71 professores. Além da diretora, que assumiu o cargo em fevereiro de 1997¹⁴, atuam na Escola três vice-diretores, responsáveis, cada um deles, pela

¹³ - Para esse cálculo foram excluídos os alunos do CBA, uma vez que não estão sujeitos ao sistema de reprovações.

¹⁴ - O diretor anterior esteve no cargo por quase nove anos. Tendo sido inicialmente indicado por critérios políticos, submeteu-se posteriormente (1991 e 1993) ao processo de seleção implantado pelo governo do Estado (já referido no Capítulo I) no qual se inclui uma etapa de escolha por voto da comunidade escolar. A atual diretora também se submeteu ao processo, tendo sido escolhido em segundo turno numa disputa acirrada com

administração de um turno. Dispõe também de uma equipe de sete especialistas¹⁵ de educação a quem cabe a orientação pedagógica do estabelecimento, sendo que dois deles são efetivos e possuem uma carga de 40 horas semanais de trabalho. Desses especialistas, três são orientadores educacionais e quatro são supervisores pedagógicos.

Os dados do quadro 4 mostram a composição do quadro de docentes da Escola conforme a situação funcional.

Quadro 4 - Docentes em exercício na Escola Alfa no ano de 1997

Série/grau	Pessoal efetivo	Pessoal Contratado		Total
		habilitado	Não habilitado	
Fundamental - 1ª à 4ª	11	-	-	11
- 5ª à 8ª	23	2	5	30
Ensino Médio	10	16	3	28
Total	44	19	8	71

O percentual de professores efetivos de 61,02 % contribui para uma menor rotatividade dos docente na Escola. segundo opinião de seus dirigentes, apesar do percentual de professores novatos no ano de 1997 ter sido calculado pela diretora em torno de 30%, Todavia, considerando-se que no início de 1997 houve, em todo o Estado, nomeação de professores concursados para o ensino fundamental e médio, há na Escola um número considerável de o professores recém nomeados, em torno de 30%.

São 34 os funcionários administrativos que atuam no estabelecimento. Destes, 11 trabalham na secretaria, sendo uma Secretária efetiva e 10 auxiliares, dos quais 3 são efetivos e 7 contratados. Os demais funcionários atuam nos serviços de cozinha, cantina, limpeza, recepção e controle de alunos. A Escola conta ainda com 3 professoras designadas para a função de ensino do uso da biblioteca.

¹⁵ - Em Minas Gerais são denominados especialistas de educação os supervisores pedagógicos e os orientadores educacionais a quem cabe a articulação do trabalho pedagógico da escola, conforme Resolução 7.150 de 6 de

A direção da Escola é exercida pela diretora (auxiliada pelos vice-diretores) e pelo Colegiado escolar¹⁶. Essa estrutura difere bastante daquela que consta do regimento interno em vigor. O documento, cuja aprovação data de 1974, já recebeu emendas e adendos mas manteve inalterados os artigos referentes à organização estrutural da Escola. Conforme esse regimento, a administração seria exercida por uma diretoria e um Conselho Pedagógico-Administrativo (CPA)¹⁷. Com a criação do Colegiado em 1992, imprimiu-se uma nova organização à Escola. Como órgão consultivo e deliberativo, o Colegiado tem estabelecidas em estatuto próprio suas competências nas áreas administrativa, financeira e pedagógica.

A Escola conta também com uma Caixa Escolar legalmente instituída. Além dos verbas oriundas de fontes de financiamento oficiais, essa Caixa Escolar movimentava recursos arrecadados pela própria Instituição através da contribuição voluntária de alunos, venda de produtos da cantina e promoções como rifas, festas, etc. No ano de 1996 os recursos arrecadados pela própria Escola somaram R\$ 19.615,57, enquanto as verbas oficiais recebidas somaram R\$ 18.061,00.

Os fins e objetivos assumidos pela Escola estão previstos no seu regimento escolar. Este, depois de fazer constar nos dois primeiros artigos a transcrição dos fins da educação nacional previstos na LDB de 1961 e os objetivos gerais do ensino de primeiro grau contidos na LDB de 1971, define, em seu artigo 4^o os objetivos específicos, traçados em termos amplos que acabam por reforçar o espírito da LDB de 71, sem definir uma proposta de ação da Escola¹⁸.

Várias alterações foram feitas ao longo dos anos nas grades curriculares da Escola. Em 1997, a análise dessas grades revelou a observância dos conteúdos básicos do ensino fundamental¹⁹. As orientações quanto aos conteúdos de ensino estão contidas nos manuais de

¹⁶ - Sobre a instituição dos colegiados em Minas Gerais ver notas 4 e 25 do capítulo I. O colegiado da Escola Alfa foi instalado em 5/7/92, a partir da eleição dos membros que constituíram a sua primeira diretoria. É composto do Diretor, seu presidente e 12 membros (com seus respectivos suplentes) eleitos em assembléia própria, sendo 6 representantes dos profissionais da escola e 6 membros entre representantes de pais e alunos maiores de 16 anos.

¹⁷ - A diretoria seria composta de um Diretor e um Auxiliar de Diretoria e o CPA seria constituído pelo Diretor, o Supervisor, o Orientador Educacional e um representante para cada grupo de 10 professores

¹⁸ - São objetivos específicos da Escola: "possibilitar ao educando oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidade, tendo em vista às diferenças individuais; favorecer a sondagem de aptidões no sentido de orientar o aluno em sua opção e posterior integração na força do trabalho; manter o intercâmbio comunidade-escola, oportunizando a integração do aluno no seu meio físico e social".

¹⁹ - A análise das grades curriculares do ensino fundamental evidenciou que elas contemplam os conteúdos obrigatórios (ainda dentro das orientações da Lei 5692/71) acrescidos de Inglês de 5ª à 8ª séries e Desenho Geométrico na 8ª série. Obedecendo as determinações da Resolução 7.762/95 (MINAS GERAIS, p.26- 34 1996c), que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais, e da Instrução 12/96 (MINAS GERAIS, p. 44-49, 1996b) que orienta sobre a organização do ensino fundamental.

conteúdos básicos definidos pelo sistema. No que diz respeito às turmas do CBA há uma orientação específica em termos curriculares com definição dos programas e dos objetivos a serem alcançados ao final da segunda série. A extensão do projeto à terceira série, em 1997, não se fez acompanhar da previsão dos objetivos a serem atingidos pelos alunos.

Como na maioria das escolas, os tempos na Escola Alfa estão marcados rotineiramente pelo sinal da campainha, pelos horários de aula que se repetem semanalmente no cumprimento do calendário escolar e do currículo em vigor. Entrada pelo portão lateral, recreio no pátio, saída pelo portão lateral! Alunos que se atrasam não podem entrar em sala, também não podem ficar no pátio ou nos corredores, devem ir falar com o vice-diretor ou com um dos especialistas. Tempo de aulas, tempo de intervalo, novo tempo de aulas, numa repetição diária de quatro, cinco vezes. Tempo de aula, tempo de provas. A força do ensino tradicional impõe seu ritual de aulas expositivas e modela a organização do tempo, do espaço e da própria estrutura escolar e, num círculo viciosos, é por ela reforçado.

2 - Os traços marcantes de sua cultura

Esta Escola revela na sua organização e funcionamento uma complexa multiplicidade de traços culturais, muitos deles conflitantes e contraditórios, num processo de reconstrução em que tenta se firmar uma nova proposta administrativa voltada para o atendimento às necessidades dos alunos oriundos das classes trabalhadoras.

Na análise dos dados coletados sobressaíram indicadores que permitiram a identificação de seis traços característicos da organização e funcionamento desta Escola: ausência de uma **identidade própria**, **desintegração**, **tabu pedagógico**, **culto à nota**, **motivação política e ruptura com o modelo autoritário de direção**. Alguns desses traços são coerentes com os demais, constituindo-se como elementos de confirmação e reforço mútuo. Outros se contradizem e persistem de forma conflitante.

2.1 - Ausência de uma identidade própria

Partindo-se do pressuposto de que a organização da escola pública brasileira foi pensada a partir do exterior, numa forma de “heterorganização”, considera-se a identidade da escola como sendo produto da sua capacidade de diferenciação do modelo uniforme imposto pelo sistema a partir do estabelecimento de objetivos próprios e do arranjo que consegue imprimir à sua organização interna na busca do atingimento dos propósitos estabelecidos. Nesse sentido, considero que essa identidade seja produto da conjugação de uma variedade de fatores. Esses podem conjugar-se para torná-la mais forte e expressiva, na medida em que a distanciam da uniformização, assim como podem concorrer para sua debilidade na proporção em que a mantêm submetidas às ordenações do sistema. A Escola Alfa revelou uma série de características que denotam uma identidade débil.

A - Desconhecimento de sua história e de seus personagens

Concebendo-se a cultura como um processo complexo de interações no interior da organização, a história da instituição destaca-se como elemento importante dessa cultura que emerge diferenciando-se como resultado dos processos de gestão e fazendo sentido no quadro de evolução do mesmo (SARMENTO, M. J., 1994, p.111). Assim, a história da instituição e as histórias vividas no seu interior têm um papel importante na vida da organização (FREITAS, 1991, p.29). Elas reproduzem a aprendizagem por meio de experiências alheias e garantem a memorização e a associação desses exemplos às situações concretas do tempo presente.

No caso da Escola Alfa, pouco se sabe sobre sua história. Depois de interrogar várias pessoas, consegui localizar, arquivados na biblioteca, as fotocópias de dois documentos importantes: a cópia manuscrita do ato de sua criação e a ata de inauguração do seu prédio²⁰. Nenhum outro documento sobre seu passado existe arquivado, não há fotografias nem livros de registros a respeito. Documentos e jornais existentes até o final da década de 80, foram destruídos num processo de “limpeza” promovido pelo então diretor. Alega-se que ao assumir a direção da Escola esse professor constatou que os documentos guardados em local impróprio tinham sido destruídos por traças, cupins e mofo, tendo sido transformados em pó e por isso tiveram que ser jogados no lixo.

²⁰ - Esse material foi obtido, no ano de 1996 nos arquivos de outra instituição de ensino. - Instituto Alfa - 1996

Pelas informações obtidas, no ano de 1996, ano do cinquentenário da Escola, uma professora de História realizou um trabalho junto com alunos para reconstituição de parte dessa história, reunindo fotografias e entrevistando pessoas que aí estudaram ou trabalharam. A professora não trabalha mais na Escola e não existe cópia do trabalho realizado.

São as histórias, as lendas e os mitos sobre os heróis da organização que contribuem para a sustentação dos valores culturais que estão subjacentes ao seu funcionamento (MORGAN, 1996, p. 128). Mas a maioria das pessoas com quem tive contato não fizeram referências ao passado da Instituição, nem aos que ali trabalharam e não se dispuseram a contar histórias. Apenas um ou outro fez referências esparsas a uma diretora que esteve à frente da Escola na década de 80, ou à sua primeira diretora e a uma supervisora pedagógico que também atuou aí.

Se a cultura é produto de aprendizagem, de experiência do grupo, como diz Schein (1991, p.7) e é encontrada onde há um grupo definido e uma história significativa, o que pensar, então da cultura desta Escola que, embora funcione há mais de cinquenta anos, não guarda registros materiais de sua história e não reverencia a figura daqueles que a fizeram?

É interessante observar que o nome da Escola, escrito em letras grandes no alto de sua fachada foi apagado por uma camada leve de tinta da última pintura realizada e não foi reconstituído, figurando encoberto, como um detalhe sem grande importância. Também a fotografia do patrono, um personagem importante na história da educação em Juiz de Fora, não tem merecido um lugar de destaque, ocupando um canto da parede, num local pouco visível da sala dos professores.

No início do ano de 1997 a nova direção da Escola promoveu entre os alunos um concurso para a escolha do logotipo da Escola. Esse logotipo passou a ser imediatamente utilizado na carteirinha dos alunos e nos documentos e impressos. Essa realização tem por base as propostas que fazem parte do Programa de Gestão com o qual a atual diretora concorreu ao cargo. Naquele documento se pode ver uma proposta de construir coletivamente uma nova Escola com identidade própria. Nesse sentido, uma vice-diretora entrevistada, constatando o desconhecimento e a inexistência de registros sobre a história da Escola, fez referência ao propósito da direção de resgatar essa história, como forma de promover sua própria valorização.

O nome apagado, a ausência de registros orais e materiais da história, o desprezo pelos atores dessa história simbolizam indícios da inexistência de uma identidade própria. Parece

segundo o modelo proposto pelo sistema, que não formou grupos capazes de um papel ativo na definição de seu funcionamento e ainda não assumiu o resgate de sua história. Se, no passado houve alguma liderança forte e algum grupo hegemônico dentro da Instituição, este não deixou marcas visíveis, capazes de ultrapassar o tempo e definir uma identidade que merecesse ser cultivada.

Para melhor, ou para pior, as escolas são julgadas pelas aparências, tanto quanto pelos seus resultados. Desentendimentos internos, histórias desfavoráveis e a falta de evidências tangíveis para o trabalho que a escola realiza comunicam para os grupos de fora a identidade da escola (DEAL, KENNEDY, 1983, p.15) e podem tecer uma imagem desfavorável à instituição. Essa situação foi constatada no caso da Escola Alfa, que não goza de um bom conceito como indica a fala de alguns alunos entrevistados.

“Eu no início vim para cá como um desafio, prá escola, porque [essa Escola] prá mim tinha um mau nome, devido o problema que tiveram aqui. Eu vim como desafio. Vim contra a família (...)”

“(...)Eu não consegui vaga em outros colégios aí eu vim para cá porque não tinha outras opções”.

“Você estuda(...) [na Escola Alfa]!? era assim que as pessoas viam. Hoje não, o nome do colégio já mudou bastante”.

A maioria dos alunos ouvidos em entrevista afirmou, de modo enfático, gostar da Escola. Na visão dos mesmos os professores são competentes, o ensino oferecido é bom e as amizades que a convivência na Escola proporciona são valiosas. Para eles essa má fama não corresponde à realidade da Escola, que vive inclusive uma fase de renovação com a nova administração.

Os sentimentos que as pessoas têm sobre a organização não podem ser entendidos a menos que se considere o componente cultural que eles encerram (SCHEIN, 1991, p. 24). A maioria dos professores entrevistados disse gostar da Escola e dos alunos, não desejando transferir-se daí²¹. Entretanto, ouvi de especialistas e de vários professores comparações desta com outras escolas, principalmente com as da rede municipal, ressaltando o ambiente de trabalho daquelas como melhor e queixando-se da falta de organização da Escola Alfa.

²¹ - Apenas dois dos 10 professores entrevistados revelaram desgosto pela permanência na escola, desejando transferir-se para outro estabelecimento de ensino para o que dependem da existência de vagas na rede de

Além da arquitetura, os elementos que compõem o espaço físico, ou seja o ambiente, a que Schein (ibid., p. 14) denominou de artefatos, constituem caracteres visíveis da cultura. Apesar de muitas vezes os membros da organização não tomarem consciência disso, esses elementos revelam valores que estão na base da cultura da instituição e podem ser facilmente observados. Como foi descrito no item anterior, a Escola Alfa dispõe de um prédio sólido e de bela apresentação, apesar de necessitar de conservação e reparos. A aparência do ambiente da Escola, entretanto, não denota bom gosto e cuidado na arrumação, de modo a conferir-lhe um toque próprio. Ao entrar no prédio por ocasião de minha primeira visita, a impressão que tive não foi muito boa. Tinha chovido na véspera e os efeitos da chuva estavam ainda presentes nas poças d'água formadas na varanda à frente da porta de entrada e o chão estava sujo de barro pela passagem recente dos alunos no início do dia letivo. A movimentação de alunos e professores e a algazarra no saguão eram intensas. Apesar dos funcionários limparem diariamente os corredores, escadas e o próprio saguão de entrada, esses ambientes não apresentam aspecto de limpeza. A percepção disso está expressa na fala de uma professora entrevistada.

“A escola, na minha opinião, ela é horrorosa, as condições físicas dela são péssimas. E isso influi diretamente na gente, porque o ambiente ele é muito importante. Se você vê tudo sujo, você joga mais um papel, se você vê tudo bagunçado, você bagunça também”.

Os artefatos visíveis e as manifestações sensíveis, afirma Schein (ibid., p. 25, p.87), têm um grande poder de influência sobre o grupo. Percebendo a importância do ambiente, uma atuação nessa área constitui preocupação da atual direção que formulou em seu Programa de Gestão proposta neste sentido.

“Pretendemos recuperar e melhorar nossa rede física de modo a garantir a professores e alunos uma permanência agradável e confortável para exercer suas atividades de ensino-aprendizagem. É imperioso, por exemplo, tornar nossa Escola mais bonita, mais limpa, aproveitar o que ela já tem de interessante - a localização e o prédio - e construirmos um projeto comunitário de recuperação e ampliação do patrimônio (...)”.

Pude observar que esta proposta começou a ser implantada. Foi realizada uma campanha a favor da limpeza, conservação da Escola e tratamento do lixo, que apresentou alguns resultados positivos. Esse, entretanto, é um aspecto que exige um lento processo de aprendizagem e requer tempo. Também foram executados serviços de capina do mato que crescia nos dois lados da rampa de entrada, de construção de passeios laterais e de preparação

do terreno para jardinagem do local. Estava em andamento um processo de embelezamento do ambiente para torná-lo agradável aos que ali trabalham e estudam.

B- A submissão formal ao sistema

A observação realizada revelou que a Escola Alfa, apesar das críticas ao sistema, se submete de modo formal às suas determinações. No documento em que traça o seu Programa de Gestão, a nova diretora e o grupo que apoiou sua candidatura propõem uma gestão pautada na clareza e no caráter coletivo de sua administração e apontam um trabalho independente das determinações do sistema.

“não se pautará pelas orientações da SEE-MG, exceto nos casos previstos em lei, mas sim pelas bandeiras de luta de nossa categoria, representadas pelo SIND-UTE. Não assumiremos a gestão de nossa Escola comprometidos com o governo e suas correias de transmissão, mas sim comprometidos com os anseios de nossa categoria (profissionais da educação) e de nossa população alvo (proletariado)”.

Nesse mesmo sentido o documento afirma ainda:

“não pretendemos aderir a propostas fáceis de promoção automática, rebaixamento das exigências, empobrecimento dos conteúdos para barateamento dos custos da educação popular. Mas também não pretendemos acomodar e esperar que medidas de intervenção pontual alterem em alguns percentuais esses índices. Não há como conviver com os elevados e injustos índices de reprovação-exclusão do povo, em seu direito legítimo a educação”.

O cotidiano escolar revela uma realidade diferente. Excluindo-se os “casos previstos em lei” e considerando nesta categoria as situações regulamentadas por documentos de maior peso jurídico (leis, decretos e resoluções), é interessante atentar para o comportamento da Escola frente às determinações do sistema consubstanciadas em avisos, instruções, etc., ou orientações transmitidas pela Superintendência Regional de Ensino, SRE,²². É o caso da realização das atividades referentes ao Dia D da 5ª série, e ao dia do CBA.

Essas atividades, idealizadas pela SEE com o objetivo de proporcionar oportunidade de discussão entre direção, especialistas, professores, alunos e pais, relativas às questões específicas desses segmentos do ensino fundamental considerados pontos de estrangulamento no fluxo escolar e, conseqüentemente, na sua produtividade, foram indicadas

às escolas através de orientações da SRE e apoiadas pelo material escrito produzido especialmente para esse fim²³.

Nos dois casos, a Escola Alfa cumpriu as atividades sugeridas formalmente. Realizou reuniões preparatórias de discussões com professores, desenvolveu atividades específicas com os alunos e até elaborou questionários de consulta aos pais. Os relatórios finais encaminhados à SRE certificam o cumprimento das determinações do sistema. Foram relacionadas as expectativas dos pais, e também foram descritas as percepções dos alunos, mas os relatórios não fazem referências aos aspectos discutidos pelos professores, nem às análises do pessoal da direção da escola e seu grupo de especialistas, não aprofundando as reflexões sobre as causas do fracasso escolar nessas séries. Não figura nesses relatórios qualquer análise sobre as condições da Escola e sobre a atuação dos professores face aos resultados alcançados nessas séries em anos anteriores, nem aos resultados obtidos no 1º bimestre de 1997. Também não constam deles propostas de ações específicas para atender às dificuldades e solucionar as críticas apontadas.

No que diz respeito às atividades relativas ao CBA, tive oportunidade de assistir à reunião de culminância dos trabalhos, à qual estiveram presentes algumas mães e a inspetora da escola, além da diretora, especialistas e professores. Exceto um texto de Paulo Freire, lido pela diretora na abertura das atividades e os trabalhos escritos pelas crianças, todo o conteúdo apresentado foi extraído fielmente do material produzido pela SEE e divulgado às escolas, sem adequação à realidade da instituição ou críticas a respeito.

Algumas professoras e especialistas, entretanto, já haviam manifestado, nas entrevistas por mim realizadas e em conversas informais, críticas ao projeto do CBA e sua extensão à 3ª série. Além disso, numa reportagem do jornal local²⁴ sobre a extensão do CBA à 3ª série, uma professora e uma especialista da Escola haviam feito críticas à proposta. Essas críticas não apareceram na reunião e nem figuraram no relatório final enviado à SRE. O evento não produziu uma reflexão substancial a respeito e as discussões ficaram restritas a alguns

²³ - No que diz respeito à 5ª série, além da Instrução n. 02/97 (MINAS GERAIS, 1997f, p. 14-15) que acompanha o Aviso n. 126/97 (MINAS GERAIS, 1997e, p. 44-49), a SEE divulgou o Manual da Quinta (MINAS GERAIS, p. 14-15, 1997c) e um documento preliminar denominado "5ª série Em Destaque" (MINAS GERAIS, 1995b), para orientar a realização das atividades e suscitar discussões. Quanto ao CBA, o material divulgado entre os professores constou de um documento intitulado Ciclo Básico de Alfabetização (MINAS GERAIS, 1997a) e uma cartilha, "Ciclo Básico de Alfabetização. O ABC do Sucesso" (MINAS GERAIS, 1997b), constituindo este último uma publicação em cores de qualidade primorosa.

²⁴ - Um dos jornais locais fez uma reportagem sobre as dificuldades enfrentadas pelas escolas com a extensão do CBA à 3ª série e entrevistou, entre outros profissionais do ensino, uma professora e um Supervisor da Escola

comentários sobre a resistência de alunos e pais quanto a não adoção de notas nas avaliações dos alunos desse nível e sobre a necessidade dos pais acompanharem e ajudarem seus filhos em suas atividades. O relatório final reafirmou, em suas conclusões, os princípios do Projeto do CBA defendidos pela SEE. Não explicitou o que o pessoal da Escola pensa a respeito, não indicou propostas de ação a serem desenvolvidas, não aprofundou a discussão sobre a natureza dos problemas enfrentados nem das causas dos mesmos. Parece haver um certo desânimo em apontar as deficiências de um projeto convertido pelo governo em um dos elementos da mudança exitosa da escola mineira e, nessa situação, a Escola Alfa cumpre as exigências do sistema, se submete a ele, enquanto mantém inalterada sua forma de trabalho com os alunos. Essa atitude simboliza o formalismo que constitui presença marcante na administração do ensino brasileiro (DIAS, 1985, p. 86-87). Esse formalismo está expresso no apego às aparências e às formas vazias de significados. Cumprem-se as orientações, realizam-se as atividades, sem compromisso com a mudança da prática no interior das escolas.

Essa submissão ao sistema também se expressou na preocupação com os índices de promoção na Escola. A observação das reuniões dos conselhos de classe permitiu perceber essa preocupação quando os especialistas, embora tentando conduzir a discussão dos problemas apresentados pelas várias turmas e considerados por eles como mais importantes, acabaram por centrar a atenção na nota de cada aluno, abaixo ou acima da média, e no número de alunos sem média em cada turma. Um professor disse ter constatado que o valor dado aos resultados dos alunos na Escola pelo serviço de supervisão e pela direção é muito grande.

“a preocupação dela [da supervisão] é cem por cento de aprovação né, que o gráfico seja sempre lá em cima, a preocupação dela essa (...). Eu, ano passado, eu usava a nota como meio de colocar o aluno preocupado em aprender alguma coisa, pra ele obter nota, eu colocava a nota assim. Até que o diretor da escola reunido aqui com o conselho, assim disse ele, alterou a nota de uma aluna pra que ela fosse aprovada sem minha autorização. Isso foi falado até na Superintendência, eu falei lá e não tomaram providência nenhuma. Então diante disso eu abro mão, já que ele vai dar eu dou antes”.

Além disso, a questão da nota se evidenciou na fala de professores entrevistados como uma fonte de conflitos na Escola e será retomada em outro item.

A Escola, apesar das resistências, acaba submetendo-se à política do sistema, cuja ênfase está centrada na diminuição dos índices de reprovação nas escolas²⁵. Compreende-se a

²⁵ - A Resolução 8.086 de 14 de novembro de 1997 instituiu na rede estadual de Minas Gerais o regime de progressão continuada no ensino fundamental que passa a partir de 1998, a ser organizado em dois ciclos, um

dificuldade de uma Escola, cuja organização interna foi moldada conforme o comando externo, mudar num tempo relativamente curto sua forma de funcionamento. Isso se torna ainda mais compreensível quando se sabe que o sistema, não obstante a propalada autonomia concedida às escolas, permanece regulamentando minuciosamente a organização e o funcionamento das mesmas. A Secretaria tem intensificado a normatização sobre a organização e o funcionamento das escolas, em lugar da esperada liberdade para construção da identidade de cada uma. Além de normas mais minuciosas sobre a organização interna das escolas também se intensificou o controle do sistema sobre os estabelecimentos exercido através das SREs, com seus serviços de inspeção e suas equipes de supervisão regional.

A análise da Resolução 7.762 e da Instrução 12/96²⁶ evidencia a intensificação das orientações específicas emanadas da SEE sobre a organização e o funcionamento das escolas, orientações que devem ser adotadas mesmo quando contrariam as normas regimentais. A ação autoritária da Secretaria se expressa de forma clara também na Instrução 02/97²⁷ que orienta sobre estratégias de avaliação na 5ª série. Nela se pode ler em seu último parágrafo: “Quando conflitantes as orientações prestadas, na presente instrução, deverão preponderar sobre as disposições regimentais”. Nessa situação cabe perguntar como esperar que as escolas construam suas identidades e adotem um funcionamento autônomo?

Também foram evidenciados conflitos referentes à implantação das medidas de avaliação do desempenho dos profissionais da Escola²⁸. Também nessa situação a submissão às exigências do sistema acabou se dando formalmente.

No final de 1995 foram tomadas, na Escola Alfa, as providências referentes à definição do modelo de avaliação²⁹ que seria adotado, fixados os critérios e elaboradas as fichas específicas para as diferentes categorias de seus profissionais. A construção coletiva do modelo e sua aprovação pelo Colegiado escolar não foram suficientes para romper as resistências e a

rede estadual nesse nível de ensino, sem considerar as condições das escolas e professores para uma atuação produtiva em benefício da melhoria do ensino a ser oferecido aos alunos. (MINAS GERAIS, p.11-26, 1997h).

²⁶ - Sobre os preceitos contidos nesses documentos legais ver nota 19.

²⁷ - Ver nota 23, sobre os preceitos estabelecidos por esse documento legal.

²⁸ - A avaliação sistêmica do desempenho dos quadros de servidores do Estado foi prevista pela Lei 10.961/92 (MINAS GERAIS, 1993, p. 9-14) como critério para promoção na carreira (art. 25) definindo os elementos a serem considerados nessa avaliação (artigo 29) e as condições para sua realização (artigo 30). Através do Decreto 33.336/92 (artigo 13) a atribuição da avaliação do pessoal dos estabelecimentos de ensino foi conferida da aos colegiados escolares, no caso de sua existência. A implantação nas escolas desse processo não foi, entretanto, tomada pelas autoridades do sistema como obrigatória, a não ser a partir de 1995, quando as SREs passaram a orientar e a pressionar para sua adoção.

²⁹ - Esse modelo consta de quatro etapas. Inicia-se por uma auto-avaliação, seguindo-se de um momento de avaliação por área de conhecimento (no caso dos docentes) ou por setor (no caso dos demais servidores) realizada

implantação do processo não se deu no ano seguinte, como era de se esperar. Em 1997, respondendo às pressões do sistema, a nova direção da Escola iniciou a implantação realizando as duas primeiras etapas do modelo proposto no final do primeiro semestre, depois de vencer as dificuldades para marcar as reuniões de trabalho. Os resultados obtidos revelaram uma submissão apenas formal às exigências do sistema, na medida em que a maioria dos servidores se atribuiu conceitos máximos nas vários aspectos avaliados, prejudicando a realização das etapas seguintes conforme o modelo estabelecido.

C- A inexistência de um Projeto Político Pedagógico próprio

Além dos elementos já apresentados, a percepção de que Escola Alfa não construiu sua própria identidade se prende também à constatação da ausência de um Projeto Político Pedagógico delineado de forma clara como uma proposta de trabalho coletivo na instituição, projeto que seja capaz de mobilizar e orientar todas as ações no seu interior. O Programa de Gestão formulado pela diretora e apresentado à comunidade escolar por ocasião da escolha dos candidatos para a direção da Escola, embora muito bem elaborado por um grupo de professores, é muito amplo e traça uma série de princípios orientadores da ação administrativa, mas não estabelece objetivos claros a serem atingidos. Esse programa, que se constitui em uma proposta de campanha, não foi, além do mais, assumido pela maioria do pessoal do estabelecimento.

Por outro lado, como já indiquei, os objetivos específicos traçados no regimento escolar não definem um caminho próprio para a ação da Escola. Outros documentos analisados, como planos e projetos de anos anteriores, também carecem de uma definição à respeito. Além disso a Escola não havia concluído até agosto de 1997, quando foram encerradas as observações desta pesquisa, a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola, PDE, e do Projeto Pedagógico (exigências do sistema) referentes àquele ano.

Na ausência de objetivos claramente definidos e de uma proposta própria, elaborada coletivamente, fica difícil a qualquer escola pública suprir as deficiências que caracterizam seu funcionamento e construir sua identidade, impondo-se ao sistema com uma organização do ensino mais condizente com as necessidades “da maioria da população”, conforme idealizado no Programa de Gestão da direção da Escola Alfa.

2.2 - Desintegração

Sem estar presa a uma perspectiva integradora que caracteriza a cultura pela consistência, clareza, consensualidade de valores, interpretações e crenças partilhadas pelos membros da organização (TORRES, 1997, p.41), mas admitido que essa cultura se constitui das relações entre os vários grupos, expressando-se naquilo que há de comum no interior da instituição, percebo traços de desintegração na organização da Escola Alfa. O trabalho no interior dessa Escola revela sinais de desarticulação, representando uma divisão, não uma soma de esforços. Essa desintegração não resulta, naturalmente, de uma disposição única e predeterminada, mas é produto da interligação de fatores de origens diversas que se reforçam mutuamente e que conflitam com as pretensões de transformação da Escola. Alguns desses fatores puderam ser identificados por ocasião das visitas e da análise dos documentos coletados e ajudam na compreensão de sua dinâmica interna.

A- A persistência de traços da cultura burocrática

No Capítulo II procurei mostrar o processo de construção do modelo burocrático da escola brasileira. Com mais de cinquenta anos de existência, a Escola Alfa se organizou ao longo do tempo segundo esse molde e consolidou com essa forma de estruturação uma cultura burocrática. Nela pude perceber a persistência de traços dessa cultura expressos de diferentes formas entre as quais o apego à divisão de tarefas que deixa em segundo plano as finalidades últimas das mesmas e se prendem ao formalismo. Disso resulta a despersonalização das relações dos funcionários com o público usuário da instituição escolar a que se refere Tragtemberg (1976, p.19).

Esse comportamento foi percebido de modo marcante nas atividades da secretaria. Os vários tipos de tarefas de escrituração escolar e demais encargos do setor foram distribuídos entre os funcionários, que parecem se responsabilizar pela execução eficiente dos mesmos. A divisão das tarefas foi definida conforme o turno de atuação dos funcionários. Se por um lado, isso assegura o desempenho responsável dos mesmos, garantindo o atendimento dos serviços necessários ao funcionamento de cada turno, por outro, levado ao extremo, como pude observar, dificulta o funcionamento da Escola como um todo e o atendimento ao público em particular. Pais de alunos e ex-alunos que chegaram solicitando a entrega de documentos de transferências já requeridos, não receberam o documento ou tiveram uma longa espera para que

foi de que o interessado deveria voltar à escola no turno em que estudava, uma vez que somente os funcionários daquele turno seriam capazes de localizar o documento e atender à solicitação. Cada assunto, cada arquivo, fica aos cuidados de um funcionário, e/ou um grupo de funcionários. Parece não existir um sistema de arquivo comum e acessível a todos ou eles não se dispõem a realizar tarefas que estejam além das suas atribuições específicas e, nem mesmo a secretária, parece deter o conhecimento sobre o funcionamento global dessa máquina burocrática.

Embora nos formulários de avaliação do desempenho de diferentes categorias dos profissionais da Escola esteja retratada uma preocupação com aspectos referentes às relações interpessoais e ao comprometimento com a Instituição, esses valores não se evidenciam na sua prática cotidiana. A divisão de trabalho no interior da Escola também ocorre de forma clara no desempenho da função dos especialistas. A existência dessa função dentro das escolas foi, como procurei mostrar no Capítulo II, resultado da racionalização do trabalho nas instituições de ensino, extraindo-se do professor as prerrogativas de pensar e organizar seu próprio trabalho. Além disso, a própria atividade de coordenação pedagógica se acha dividida na Escola por turno e por nível de ensino, não havendo uma proposta capaz de unificar a ação dos vários profissionais que lá atuam. Essa situação, que é produto e ao mesmo tempo reforça a desintegração do trabalho na Instituição, será melhor focalizada no item 2.2.

B- A definição dos espaços e tempos no interior da escola.

Há nas escolas uma hierarquia de espaços, e a ocupação deles marca a diferença entre os que mandam e os que obedecem, entre os que ensinam e os que aprendem (ESTRELA, 1994, p. 38). “A valorização do espaço ou a valorização do tempo como condicionante da relação pedagógica origina maneiras diferentes de conceber o acto pedagógico” (ibid., p.39). Na Escola Alfa, a arquitetura do prédio e a distribuição dos seus espaços internos distanciam o setor administrativo dos ambientes destinados aos alunos e colocam o serviço de orientação pedagógica distante do setor administrativo e da sala dos professores, separando funções, delimitando espaços.

A extensão dos corredores e a manutenção dos portões de ferro gradeados no interior do prédio, mantidos fechados grande parte do tempo das aulas, bloqueando a passagem dos alunos pelo saguão de entrada, reforça a separação entre o espaço dos alunos e o da administração da Escola. Ela torna necessária a designação de funcionários para vigiar e

controlar aqueles que saem das salas para os corredores nos intervalos e períodos de ausências dos professores.

Por outro lado, a sala da supervisão é também usada para guardar vassouras, painel de chaves de salas do segundo pavimento, etc. Isso sujeita o local a um “entra e sai” constante de alunos e funcionários que prejudica enormemente o trabalho dos que ali atuam. Além disso, esses fatos podem estar simbolizando uma valorização menor das questões pedagógicas, ou do trabalho dos especialistas na Instituição.

Algumas salas da Escola Alfa, cuja construção resultou da adaptação do espaço do antigo auditório, apresentam condições de trabalho muito precárias. Um professora entrevistada falou a respeito com muita ênfase.

“Gente, isso aí é sala?” É uma lingüiça comprida, um troço comprido assim, que falaram que é sala. Onde era o tal do palco antigamente que aqui tinha um salão né, que faziam coisa, era utilizado, e que depois foi transformado em sala. Eu acho que essas coisas pesam bastante, a gente sente assim, o trabalho já é difícil né, e torna às vezes mais difícil”.

Além das condições físicas dessas salas serem precárias, o número de alunos das turmas que elas abrigam ultrapassa sua capacidade e dificulta qualquer trabalho produtivo como mostra a mesma professora.

(...) Elas são muito ... as salas são pequenas e o número excessivo de alunos. Essas salas por exemplo, têm quarenta e nove alunos, ali cabe no máximo estourando uns trinta e oito, quarenta e são homens, moças todas altas, porque se fossem crianças ainda acomodam. Você não pode passar a perna deles fica assim ... Se te chamar eu falo: - *Você vem aqui, eu não posso ir* - . Eu trabalho muito em grupo mas tenho dificuldade louca porque é tudo aquela emboleira e eles já têm né a coisa de adolescente, aquela ebulição. Então é muito difícil, mas difícil mesmo, na biblioteca é impossível, (...). Agora vem o computador, mas vai catalogar o quê? Um monte de revista velha, rasgada”.

Diante disso, é forçoso perguntar: que valores têm falado mais alto do que a necessidade de garantir condições adequadas para um ensino de qualidade? A quem interessa o aumento do número de matrículas que tem sido registrado na Escola nos últimos anos?

No caso da Escola Alfa a destinação do espaço da biblioteca, também como espaço de projeção de vídeo, depósito de materiais didáticos e laboratório, descaracterizando sua função como local de leitura e de pesquisa, denota a não valorização da mesma como tal e torna difícil e complexo o equacionamento do uso desse espaço para essas várias funções. A fala de uma professora entrevistada mostra sua percepção respeito.

“(…) a biblioteca, eu acho que nunca, um vídeo tinha que funcionar na biblioteca, eu acho que o ambiente tinha que ser preparado, né? Biblioteca é biblioteca! Então a gente tem uma escola com 2000 e tantos alunos, então às vezes, você faz um planejamento, e às vezes é um planejamento de última hora, não é? Por exemplo, estão falando muito de Che Guevara agora, na 8ª série que você vai falar sobre a ditadura no Brasil, então trazia um filme do Lamarca ? por exemplo, mas então a gente chega na biblioteca que funciona como sala de vídeo, já está ocupada um mês. Então você nunca pode preparar uma coisa assim de momento, que surgiu. Então você tem que preparar o negócio para um mês depois, aí não tem nem mais aquela motivação, ou incentivação”.

A organização do espaço da biblioteca revela-se como um fator impeditivo de uma melhor utilização dos recursos didáticos de que a Escola dispõe, desencoraja os docentes a usarem estratégias mais dinâmicas em suas aulas e concorre para distanciar as propostas da administração das possibilidades de ação concreta dos professores.

Um outro aspecto a ser considerado é que a Escola mantém a separação entre as séries iniciais e finais do ensino fundamental, cultivando o espírito de considerar esses segmentos como antigos “primário” e “ginásio”. Através da manutenção de dois horários de recreio diferentes nos turnos da manhã e da tarde, um para os alunos menores, e outro para os maiores, fica mantida a separação, não só dos alunos, mas também dos professores desses dois segmentos de ensino. Nos horários de recreio, na sala dos professores, encontram-se diariamente, primeiro os professores das primeiras séries e depois os professores das últimas séries e do ensino médio. As reuniões são separadas, os conselhos de classe são específicos, os especialistas organizaram suas atribuições respeitando e mantendo essa divisão. A consequência disso é um trabalho desintegrado a tal ponto que professores das últimas séries desconhecem a atuação de seus colegas das primeiras, mantendo certo preconceito sobre sua forma de atuação. Um professor em conversa informal me disse que “as professoras primárias” têm uma mentalidade diferente, elas cuidam do espaço em que atuam como espaço delas, enfeitando, decorando as suas salas de aula como se estas fossem usadas somente por elas. Os alunos são formados desse modo, segundo o professor, e quando são recebidos nas séries finais é difícil mudá-los. Uma outra professora, numa reunião do conselho de classe, culpou o trabalho desenvolvido nas séries iniciais pela preguiça mental dos alunos. Segundo ela

“(…) esse problema vem do primário, o professor dá tudo as coisas prontas”.

Sem objetivos comuns a atingir, sem se encontrarem para se conhecerem e trocar suas experiências e suas dificuldades é perfeitamente admissível a ocorrência de fatos como

C- A separação entre os turnos

Embora a administração almeje um trabalho integrado, os três turnos funcionam de forma diversa, sendo o noturno o que mais diferenças apresenta em relação aos outros, em decorrência das características da clientela que atende. Exprimindo-se sobre essa realidade, uma professora disse tratar-se de três escolas distintas, com normas e orientações diferentes em cada uma. Disse ela que

“pela manhã os alunos que chegam com alguns minutos de atraso não entram; à tarde a observância dessa norma é menos rígida; à noite, chegam alunos na sala até no final da aula”.

O curso noturno, embora concentre o maior número de alunos (792 alunos em 18 turmas) e apresente os maiores índices de evasão e repetência, é o que tem contado com maiores deficiências em relação à distribuição dos recursos humanos. Em 1997, dois de seus três especialistas eram novatos e contratados. Seu cargo de vice-direção ficou sem uma definição até junho daquele ano, aguardando a solução de um recurso interposto pela candidata derrotada no processo de escolha da diretora.

Essas diferenças são também facilmente notadas na organização do serviço de orientação pedagógica com a divisão do trabalho dos especialistas conforme o turno de atuação, já referido no item anterior. Em cada turno, o trabalho programado é desenvolvido de forma isolada, havendo desconhecimento pelo profissional de um turno de questões relativas aos demais.

D- As ações desarticuladas da administração

A nova administração, não tinha conseguido ainda atuar, ela mesma, de forma integrada com o setor pedagógico. Embora demonstrando interesse pelas questões dessa área e apoio às suas promoções, fazendo-se presente (a diretora e os vice-diretores) em todos os eventos programados pelo setor pedagógico (reuniões de pais, conselhos de classe, etc.), a direção mantinha uma ação desarticulada. Iniciativas suas deixavam de considerar atividades programadas pelos especialistas ou não foram planejaram junto com eles, entrando em conflito com ações em desenvolvimento e com normas adotadas no trato com alunos. Isso colocava em evidência a falta de diálogo entre segmentos responsáveis pela condução dos trabalhos na Escola. Com relação ao curso noturno a fala de um especialista expressa a situação.

“Foi a questão do exemplo do torneio esportivo que foi feito pelos alunos e nós perdemos quatro dias de aula assim na segunda metade, as duas últimas aulas por isso né. Então, por exemplo, (...) [fulano] virou pra mim e falou que tinha planejado um trabalho com relação ao Dia “Q” [ou Dia “D”] da quinta série e elas não puderam realizar porque eles [a direção] suspenderam mais um dia de aula, elas próprias chegaram a conclusão de que não daria pra realizar o trabalho”.

Uma aluna do noturno, novata na escola, queixou-se, durante a entrevista, da falta de organização resultante da desarticulação administrativa.

“(…) tem feriado na quinta-feira, em vez de eles irem na sala avisar que na sexta não haverá aula, eles não avisam, se você não pergunta, a gente vem aqui à toa”

A mesma aluna acrescentou

“A gente era do colégio da Prefeitura, mas era tudo organizado, eles iam na sala avisar, - *não tem aula* -. Quando não tinha merenda, - *olha, não tem merenda por isso, por isso e por isso* -. Explicavam tudo. Aqui eu acho muito engraçado... (...) para eles saberem se eu existo eles tem mexer nas cadernetas deles lá, porque eu acho que eles não sabem que eu tô no colégio. Só se pegar o meu nome e procurar lá na lista que eles vão saber que eu estou aqui.

Reclamação sobre a falta de informações ouvi também de professores. Uma professora, por ocasião do início da semana cultural, realizada ao término do primeiro semestre, ficou surpresa com a suspensão das aulas naquele dia. Essa professora, que estava chegando à Escola, foi surpreendida por alunos que diziam estar indo embora pois as aulas tinham sido suspensa para dar lugar aos jogos programados. A professora, embora concordando sobre a necessidade de a escola promover atividades desse tipo, disse que havia marcado para aquele dia atividade de avaliação em sala com os alunos.

Em dois outros momentos, em turnos diferentes, presenciei, na sala da supervisão, a situações que reveladoras de que normas disciplinares em vigor foram deixadas de lado por ações de vice-diretores, colocando os supervisores em situação de confusão diante dos alunos. Esses fatos reforçam a percepção de desintegração que marca a organização da Escola e geram conflitos que dificultam a condução do trabalho no seu interior.

E- A ausência de espaços e tempo para reuniões

A sala de professores é o local mais freqüentado da Escola. É ali que os professores se reúnem nos horários de recreio, nos intervalos, no início e final das aulas. Ali ficam localizadas as reuniões de planejamento, de avaliação, de acompanhamento de

seus diários de classe e seus materiais básicos). Ali eles conversam sobre os mais diferentes assuntos, reclamam da situação do ensino, divulgam as ações do sindicato, e até fazem vendas de produtos que comercializam. Esse é o espaço da Escola que propicia os encontros e relacionamentos. Não há outros espaços disponíveis para reuniões, para trabalho conjunto de professores, especialistas e funcionários. Também não há horários disponíveis para isso³⁰. A maioria dos professores trabalha em outra escola e não dispõe de tempo para reuniões fora dos horários de aulas.

A desintegração observada pode ser vista como causa e ao mesmo tempo produto da inexistência de um projeto de ação próprio da Escola, contribuindo para a ausência de uma identidade própria, da mesma forma que esta concorre para reforçar a desintegração no interior da Escola. Sua nova administração, embora desejando realizar um trabalho integrado, não tinha conseguido ainda progressos nesse sentido enquanto estive visitando a Escola.

2.3 - Tabu pedagógico

Um tabu é constituído por elementos considerados sagrados, invulneráveis, na cultura de um povo ou na de uma organização. Seu papel é orientar o comportamento no interior da instituição, demarcando áreas de proibição (FREITAS, M. E., 1991, p.30). Nesse sentido, os elementos coletados sobre a Escola Alfa denotam a existência de um traço cultural a que denominei tabu pedagógico para indicar um conjunto de variáveis que concorrem para tornar a prática pedagógica uma área impenetrável, intocável.

No Programa de Gestão da nova direção, a concepção de ensino e de aprendizagem apresentada colocam o conhecimento como sendo fruto de um processo de interação entre o sujeito e o objeto. Todo conhecimento é construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados e o ato de ensinar deixa de significar o simples repasse de conteúdos prontos. Diz o documento:

“Daí ser fundamental considerar-se em todo o processo, a prática social dos sujeitos nele envolvidos, pois não é possível conceber o processo de ensino/aprendizagem apenas como uma atividade intelectual. Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante

³⁰ - Apesar do calendário escolar conter previsão de datas de reuniões pedagógicas não tenho informações de que elas tenham ocorrido no período que frequentei a Escola. Uma supervisora me informou que procuram fazer dos conselhos de classe bimestrais a oportunidade para transmitir orientações aos professores em substituição às

de fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não apenas pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada”.

Essa visão do processo ensino-aprendizagem se completa no mesmo documento com uma proposta de ação coletiva.

“Compreendendo a aprendizagem a partir de uma visão globalizante, interdisciplinar, como processo coletivo queremos incluir nossa Escola em um projeto de formação ativa, onde os processos de conhecer e intervir no real não se encontrem dissociados”.

Nessa perspectiva, a instituição escolar passa a ser considerada como espaço significativo de aprendizagem, como

“lugar de experimentação, de realização, confronto, conflito, êxito, lazer, alegria, aberta para o contexto social em que está inserida”.

No cotidiano da Escola não percebi, entretanto, uma ação coerente com tais princípios. Uma variedade de fatores conflitam com esse pensamento e definem uma forma de ação bem diversa. Esse discurso não havia ainda encontrado meios de se traduzir na prática administrativa e pedagógica da Instituição.

A - A culpabilização do aluno e de suas condições sócio-econômico-culturais pelo fracasso escolar.

Nos discursos de professores e especialistas da Escola o aluno foi apontado como causa de seus próprios resultados e os pais foram vistos como aqueles a quem cabe incentivar, acompanhar e controlar o trabalho dos filhos, estabelecendo limites e exigindo o cumprimento das tarefas. Em reuniões, supervisores e professores falaram da falta de interesse dos alunos que vêm para a Escola sem fazer as tarefas, sem estudar, não se importando em perder aulas ou tirar notas baixas. Atribuíram aos pais a responsabilidade de ensinar aos filhos a se empenharem no seu próprio desenvolvimento físico e mental e no processo de preparação para a vida adulta. Nesses discursos, o âmago do processo de ensino permaneceu sempre intocado. A Escola Alfa não se dispôs a discutir o que têm feito os professores nesse processo para tornar a aprendizagem acessível aos alunos e contribuir para criar neles a necessária disciplina acadêmica.

Uma especialista, ao falar à reportagem já referida sobre o CBA, disse que o problema era de natureza disciplinar. “... os alunos não estavam interessados em aprender, não queriam estudar, não queriam fazer as tarefas, não queriam ir para a escola, não queriam fazer as atividades propostas...”

pais geralmente não acompanham o desenvolvimento escolar do filho e não lhe dão assistência e incentivo.

A indisciplina e o desinteresse dos alunos foram tratados como causas principais do aproveitamento insatisfatório da maioria das turmas. Os alunos do noturno foram considerados rebeldes, não fazem os trabalhos marcados e mesmo quando são dadas novas chances para melhorarem as notas, vários deles se recusam a fazer as tarefas. Uma professora disse:

“Eles não estão obedecendo. A aula com eles está mais comigo, aqui oh! está todo mundo vermelho [com nota vermelha], eu pedi pra entregar o trabalho, não entregaram”.

Essa mesma professora afirmou que nesta turma existem alunos que não têm material escolar, necessitando que ela lhes forneça lápis ou caneta para que façam as atividades em sala. Ao dizer isso, a professora completou transmitindo a ordem dada por ela aos alunos, após lhes arranjar o material para escrita.

“ (...) é! copie e todo mundo fica quieto!”.

O problema da indisciplina foi abordado em quase todas as entrevistas realizadas. Houve queixas de professores e de alunos a respeito da indisciplina geral na Escola. Na fala de um especialista o conflito entre professores e alunos no turno da noite foi comparado com uma guerra:

“existem dois exércitos: o exército dos professores e o exército dos alunos. E a sala de aula e a escola é uma praça de guerra”.

Para alguns professores esses alunos necessitam de incentivo. Eles vêm de meio agressivo, precisam ser formados ensinados. Outros acham que a Escola, de modo geral, pensa que os alunos sabem como se comportar e como realizar as tarefas em ambiente escolar e não ensina como fazê-las. Para outros professores, os alunos já estão viciados, não têm mais jeito. Insiste-se que há necessidade de se cobrar com maior rigor o cumprimento das normas disciplinares, sem deixar de lado o diálogo com os alunos, procurando a Escola promover atividades que sejam capazes de atrair o interesse dos alunos pela frequência às aulas, principalmente nas sextas feiras, dia em que, no horário noturno, há um grande número de faltas.

Após o encerramento do primeiro bimestre, ao entregar os resultados dos alunos das turmas das séries finais do ensino fundamental diurno, a Escola promoveu reuniões com os pais que foram atendidos pelos professores de seus filhos para informar-lhes as notas, a situação de cada aluno na turma, as recomendações em cada caso. A reunião a que assisti teve início com uma parte de informes gerais, seguindo-se o momento em que os professores, nas diversas salas, atenderam aos pais que desejaram saber sobre seus filhos. Nessa ocasião, presenciei um atendimento atencioso e responsável por parte dos professores, que procuraram mostrar a cada pai o rendimento de seu filho nas várias atividades solicitadas na turma. Bem documentados e falaram com segurança do rendimento de cada aluno, do comportamento dele e de suas necessidades na área. Também nessa ocasião foi posto em foco o trabalho dos alunos, não o dos professores.

Por outro lado, a categoria básica de análise, em todos esses casos, foi o comportamento do aluno, não seu nível de aprendizagem ou o grau de conhecimento adquirido. Assim é que tornaram-se naturais expressões usadas que classificaram os alunos de “maleáveis”, “receptivos”, “agressivos” ou “não agressivos”, “irriquietos”, “chata”, “topetuda”, “taradinha”, com que professores se referiram a alunos durante a realização dos conselhos de classe que assisti.

A necessidade de apoio dos pais, a consideração dos sérios problemas de falta de interesse e indisciplina dos alunos não se fez acompanhar de momentos de reflexões sobre o outro lado da questão, constituída pelo ensino e pelo papel do professor nesse processo.

B - A resistência em discutir o substantivo do ato pedagógico

Tendo em conta que dos docentes nunca depende tudo o que é sua prática (GIMENO, 1997, p.84) a organização da unidade escolar, as limitações e os condicionamentos por ela impostos à ação docente precisam ser levados em conta na análise sobre o processo de ensino.

No discurso pedagógico dominante, no entanto, aparece com freqüência uma responsabilização exagerada dos docentes pelos resultados da prática educativa (ibid., p.83) e os professores têm reagido a isso culpando o aluno e suas condições psicológicas ou sócio-econômicas. Contudo é necessário ter presente que o aluno, visto como sujeito de sua aprendizagem, não prescinde da orientação e acompanhamento do professor, a quem cabe a organização do processo de ensino, adaptada à realidade e às necessidades dos alunos.

Os elementos referenciados no item anterior evidenciam uma forma de encarar o trabalho na Escola Alfa que tira de cena um dos atores principais do processo de ensino, o docente. Os professores resistem em colocar em discussão aquilo que constitui o cerne da ação educativa da Instituição escolar: **para que ensinar, o quê ensinar e como ensinar**. Resistem em aprofundar uma reflexão em torno da seleção e organização do conteúdo que ministram e das estratégias utilizadas, face o interesse ou desinteresse despertado nos alunos e os resultados obtidos em termos de aprendizagem. Em vez disso, centram o foco das discussões no aluno, nas suas carências, nas deficiências por ele apresentadas.

Esse é o caso da questão disciplinar que, no interior da Escola, é atribuída à agressividade e falta de interesse dos alunos, não sendo sequer considerada a possibilidade de que decorra das dificuldades docentes em se renovar para atender às necessidades e expectativas desses alunos.

A indisciplina, que apareceu como reclamação na maioria das entrevistas realizadas e dos contatos informais mantidos, constitui um problema a ser enfrentado na Escola Alfa. Observei um tratamento desse problema como questão ligada aos alunos, não como resultado da interação desses alunos com ambiente escolar e das relações estabelecidas no seu interior, dizendo respeito, portanto, à organização da Escola como um todo. A disciplina ou a indisciplina não podem ser abordadas de forma independente do contexto sócio-histórico em que ocorre (ESTRELA, 1994, p. 15; MCLAREN, 1992, p.131-132). A organização de uma escola, a ocupação de seus espaços, a determinação de seus horários, a definição das normas de convivência condicionam o tipo de comportamento no interior de uma unidade escolar onde as relações sociais não são mecânicas nem lineares mas compõem um jogo dinâmico de contradições em que as regras são definidas pelas formas que assume o exercício do poder e a questão da disciplina faz parte deste jogo (LIMA, 1997, p.70).

Na Escola Alfa, como já referido, a própria arquitetura do prédio e pela existência de portões no seu interior, mantidos a maior parte do tempo fechados, simbolizam uma definição de espaços que exclui os alunos do centro de poder, representado pela sala da direção e a sala dos professores e conflitam com as idéias de liberdade pregadas pela direção e muitos professores e com a ausência de normas disciplinares claras e comuns para todos os alunos.

As normas regimentais a respeito são vagas e insuficientes, limitando-se a estabelecer nos artigos 110 e 111 (e parágrafos) as penalidades a serem aplicadas aos discentes em casos de indisciplina.

“Aos alunos serão aplicadas penalidades a critério do estabelecimento, conforme a gravidade das faltas cometidas. (...) A aplicação das penalidades dependerá do Parecer da direção, nos casos em que estas forem além da advertência oral ou escrita.(...) É vedado ao professor suspender o aluno de aula e aplicar-lhe penalidades físicas. (...) Nos casos em que se fizer necessário o afastamento do aluno, a direção deverá convocar os pais ou responsáveis para conhecimento da situação em busca das soluções adequadas. (...) Quando a permanência do aluno na escola for considerada inconveniente, a direção poderá aplicar, como penalidade máxima, a sua exclusão por transferência. (...) Os casos de exclusão por transferência deverão ser estudados pelo Conselho Pedagógico-Administrativo, à luz da legislação vigente, ouvido o Órgão Superior”.

O regimento, neste particular, também não sofreu adaptação para ser adequado à estrutura administrativa da Escola. Essas normas são complementadas por orientações escritas que, nos turnos diurnos, no ano de 1997, foram distribuídas aos alunos pelo serviço de coordenação pedagógica. No caso do noturno, em 1997, os especialistas conseguiram aprovar normas discutidas com os alunos do ensino fundamental. Essas normas complementares, entretanto, não estavam sendo observadas. Tanto no diurno, como no noturno, elas carecem de força para serem respeitadas pela maioria. No que se refere aos docentes, a expulsão de alunos de sala, embora vedada pelo regimento, é adotada com relativa frequência pelos professores, sendo os alunos encaminhados para falar com os especialistas.

Limitados ao espaço restrito de salas de aula, muitas vezes superlotadas, tendo poucos limites de comportamento estabelecidos, os alunos estão sujeitos às normas estabelecidas individualmente pelos professores em suas aulas, onde as formas de ensino, na maioria das vezes, exigem deles atitude de silêncio e submissão. Fora das salas os alunos ficam sujeitos ao controle dos funcionários dos corredores que, embora se esforcem para garantir a ordem, carecem de autoridade junto aos alunos já que não existem orientações comuns a serem respeitadas. Funcionárias entrevistadas disseram a esse respeito:

“Há até uma controvérsia porque uma pessoa às vezes passa uma ordem prá gente, a gente vai levar aquilo, aí de repente passam, como se dizem, a régua por cima, né? Não é aquilo. Então ...

“É, porque eu acho que você não pode usar daquilo que o aluno vai e reclama. Passa a existir ... como se diz, - não, não é assim, é de outro jeito - , então você que fica queimada. Porque nós somos muito queimadas em nossos serviços.

“Porque a gente toma uma posição em uma ordem e depois nós mesmos que somos descaracterizadas”.

Levando-se em consideração que a todos esse elementos se soma a agitação própria de crianças e adolescentes dessa sociedade violenta em que vivemos, pode-se perceber que os resultados não poderiam ser mais propícios à proliferação dos problemas de indisciplina.

Conquanto seja um problema no dia-a-dia da Escola, os dados coletados não permitiram identificar situações em que esse assunto fosse enfrentado profundamente. A questão foi tratada de modo fatural, como rebeldia dos alunos. Não como um problema de responsabilidade dos professores em suas aulas e, antes de tudo, como uma responsabilidade a ser enfrentada pela Escola como um todo, com uma proposta de trabalho integrado, capaz de introduzir mudanças que a tornem adequada ao seu tempo e às necessidades dos alunos que atende³¹.

Mas uma postura desse tipo exige uma reflexão profunda, capaz de atingir questões básicas que, não é demais insistir, começam com a definição dos objetivos do trabalho conjunto da Escola e prossegue com a maneira como tem sido encarado o processo de ensino nas salas de aula, com definição dos conteúdos propostos pelos professores e das estratégias usadas para atrair o interesse dos alunos e vencer as dificuldades apresentadas.

Nas reuniões de conselho de classe a que assisti não se chegou a discutir questões desse nível. Também não se percebeu qualquer ação nesse sentido na reunião relativa ao dia do CBA, nem no relatório final desse evento ou naquele relativo às discussões sobre a 5ª série. Nesses relatórios não há referências sobre as discussões preparatórias realizadas pelos professores, especialistas e direção da Escola como referido no item 2. 1- B.

O Projeto Caminhar, elaborado segundo orientações da SEE, com o objetivo de garantir atendimento especial aos alunos do CBA que, com três anos ou mais de escolarização, encontravam-se em atraso quanto ao domínio do processo de leitura e escrita, não especificou as ações que deveriam ser desenvolvidas com esses alunos, nem o conteúdo que seria trabalhado ou a metodologia adotada. A questão específica desse projeto especial, que seria propor uma forma de ação nova, criativa, capaz de garantir aquilo que o ensino em sua forma normal não conseguiu realizar, não foi definido no projeto. O processo de ensino também aí não foi abordado como uma ação que requer o trabalho de um profissional que organiza e orienta a aprendizagem dos alunos.

Em todas essas situações observei uma resistência tácita em discutir a prática docente. Refletindo a respeito, poder-se-ia perguntar sobre o significado oculto dessa

³¹ - O belíssimo livro Poema Pedagógico de A. S. Makarenko (1985) constitui um exemplo vivo de que a

resistência. Seria ela uma tentativa inconsciente de proteção da identidade já tão deteriorada (GOFFMAN, 1963) do professor? Uma categoria que se constitui de forma tão fragmentada, que tem visto decair progressivamente o seu *status* social e tem seus salários reduzidos a níveis cada vez mais aviltantes, parece tentar preservar aquilo que se lhe apresenta como prerrogativa sua, a autonomia sobre o ato de ensinar, negando-se a discutir sobre o que considera seu domínio exclusivo.

C - O mito da autoridade e da competência do professor

Há uma certa mística em torno da autoridade dos professores, essa mesma autoridade que eles se esforçam por preservar apesar da deteriorização de sua identidade profissional. A expressão de uma professora, que durante a entrevista relatou um fato ocorrido com uma aluna, pode ser tomada como símbolo disso. A professora contou que, embora avisada de que deveria fazer a prova à tinta, uma aluna desobedeceu à ordem, fazendo-a à lápis. Em sua atitude diante do fato a professora buscou marcar sua autoridade. Disse ela a respeito³²

“(...) corriji, mas eu dei 50% da nota, não dei a nota total, porque eu tenho que ter alguma coisa ... algum respaldo, eu sou professora! Eu tenho que ser respeitada”.

A prova cuja finalidade deveria ser verificar o conhecimento adquirido pelos alunos, transformou-se num instrumento de medida da submissão dos mesmos às normas, um instrumento de poder do professor em estabelecer suas ordens e vê-las obedecidas. Essa mesma professora disse noutro momento

“Eu disse que o dia que eu não tiver direito de ter os meus próprios critérios de avaliar o trabalho do meu aluno, eu vou deixar de ser professora. Eu vou pegar o meu diploma, vou engavetar e dar um adeus à escola. Porque ... é muito pouco o que está ficando para o professor”.

Outra forma de preservação desse mito parece poder ser identificada nas estratégias que buscam impedir que se toque naquilo que é considerado atribuição específica do professor, o ato de ensinar. Toma-se como pressuposto a autoridade do professor como profissional e sua competência para decidir e realizar o trabalho com os alunos. Pressupõe-se que todo professor possui essa competência e considera-se a questão da autonomia docente

³² - Esse fato resultou em queixa da aluna à SRE e a professora se achava muito ferida em sua dignidade por ter sido chamada pela direção da Escola para conversar a respeito.

como um impeditivo para colocar em discussão as questões substanciais do ato pedagógico que dizem respeito ao **que e como** ensinar.

Segundo o que me disseram as especialistas mais antigas na Escola, até o ano de 1996, o trabalho de coordenação pedagógica era realizado através dos professores coordenadores de área. Em 1997, com o impedimento de designação de professor para esta função em todo o sistema, essas especialistas estavam sem saber como iriam obter dos professores seus planos de curso. Isso mostra o quanto é impenetrável o domínio da ação pedagógica que fica restrito aos docentes, fechado até mesmo aos especialistas da Escola. Ou, talvez, principalmente fechado a essa categoria de profissionais, vista como nascida da divisão do trabalho na instituição escolar, invasora das atribuições privativas dos docentes.

Uma dessas especialistas reforçou essa percepção quando disse que é preciso ter coragem para abordar a questão do professor, já que muitos não aceitam os serviços da coordenação pedagógica. Completando, relatou que, em ano anterior, começaram a expor os gráficos de rendimento bimestral das turmas nas várias disciplinas, conforme orientação da SRE e quase foram massacradas. Diante disso o trabalho das especialistas fica mais restrito, pelo que pude observar, ao atendimento de alunos encaminhados pelos professores com problemas de disciplina, à realização de reuniões de pais e de conselho de classe e à elaboração de registros e relatórios, sendo realizado, na maioria das vezes, na sala de supervisão, sem intervenção direta no trabalho dos professores. As duas especialistas que atuam com as séries iniciais do ensino fundamental, em que há uma aceitação maior da sua atuação, trabalham mais junto aos professores e têm alguma ação mais específica na orientação do conteúdo e de estratégias de ação.

D - A prática de ensino com traços da escola tradicional

Nas visitas de observação e nas entrevistas realizadas, pude constatar o empenho de muitos professores que procuravam fazer o melhor que podiam dentro das suas reais condições de trabalho. Entretanto os dados coletados indicam que o ensino na Escola Alfa se caracteriza pela transmissão de conhecimento pelos professores aos alunos através de aulas expositivas, na velha prática da educação bancária denunciada por Paulo Freire (1978, p.66).

A fala da professora que emprestou o lápis para o aluno, focalizada anteriormente, revela a atitude autoritária do docente que ordena. Ao mesmo tempo ela revela aspectos metodológicos que se exprimem no tipo de tarefa a ser realizada pelos alunos, que caracteriza uma atividade tradicional e pouco criativa de cópia de um conteúdo do quadro de giz. Nela

coloca-se de lado a capacidade criativa do aluno, consumindo-se tempo numa ação inópia e sem sentido.

As condições de trabalho oferecidas pela Escola não facilitam a realização de atividades em grupo dentro da sala de aula, dado o elevado número de alunos em algumas turmas e as dimensões dessas salas, como foi referido no item 2.1. Não há espaço para trabalho fora da sala de aula, nem mesmo o pátio está disponível, uma vez que, transformado em quadra esportiva, é ocupado continuamente pelas turmas em aulas de Educação Física. O acervo da biblioteca é pequeno, constituído, na avaliação de professores entrevistados, de livros didáticos, na maioria ultrapassados. Falta material básico de trabalho como livros de consulta para os alunos, livros de literatura, atlas histórico, material de desenho para uso do professor no quadro de giz, etc. A distribuição dos livros didáticos pelo MEC, embora represente um grande avanço, não atende, no caso de algumas séries e disciplinas, ao número de alunos, obrigando os professores a manterem os livros na Escola para uso comum das várias turmas, só se servindo deles durante as aulas³³.

A utilização da biblioteca também como sala de vídeo e laboratório dificulta o trabalho em cada uma dessas áreas, além de desencorajar a utilização dos equipamentos e materiais didáticos aí guardados, dado o trabalho que sua obtenção representa. Neste caso as condições do ambiente dificultam a utilização de recursos didáticos que poderiam imprimir mais dinamismo à prática docente. Nunca é demais insistir que os professores não trabalham no vazio (GIMENO, 1997, p. 95) e que são condicionados a agirem em conformidade com o próprio ambiente em que atuam.

Talvez por isso mesmo os poucos recursos didáticos de que a Escola dispõe são mal utilizados. Uma especialista que atua nas séries iniciais do ensino fundamental, revelou, ao ser entrevistada, que o material adquirido em 1996, com verba do ProQualidade, não é usado no dia-a-dia das salas de aula, e que muitos professores até não gostam de trabalhar com ele, embora seu uso venha sendo por ela enfatizado. Entre as professoras dessas séries houve, durante a entrevista, quem dissesse que, muitas vezes, traz de casa materiais necessários às suas aulas, pois compreende que a Escola não pode dar tudo. Outra revelou

“Às vezes a gente não pega nem material pra trabalhar porque cansa, (...) tem que ir lá em cima pra buscar. Isso aí a gente reclamou de não poder, de não ter uma sala assim, de ficar só os jogos pra gente poder pegar.”

³³ - Alguns professores se queixaram da qualidade dos livros enviados pelo MEC e da impossibilidade de influírem na escolha dos mesmos, que é feita, segundo eles, não por escola, mas por conjunto de escolas.

Como se procurou mostrar no Capítulo IV, as organizações escolares regulam através da “pedagogia oculta” (SACHS, SMITH, 1988, 426- 427) a prática docente no seu interior, na medida em que firmam uma cultura que condiciona, serve de base e, ao mesmo tempo, de modelo dessa ação. As práticas docentes dependem de decisões individuais, mas ocorrem dentro de normas coletivas adotadas, por outros docentes e dentro de marcos organizativos reais que regulam de alguma forma as atuações (GIMENO, 1997, p. 95).

O conservantismo da instituição escolar tem feito com que persista em todo mundo o modelo de ensino tradicional, verbalístico e centrado no professor. Propostas de mudança desse modelo precisam ser respaldadas em condições propícias da organização escolar que valorizem e incentivem o docente, ao mesmo tempo que lhe ofereça condições de atualização de conhecimentos e crescimento profissional. A organização da Escola Alfa não tem favorecido à adoção de um modelo de ensino que priorize a atividade do aluno no processo de construção do conhecimento. As decisões tomadas nos últimos anos em favor da expansão da matrícula, com a destruição do antigo auditório, a construção de salas de aula inadequadas, o aumento de alunos nas turmas, estão repercutindo de forma negativa na qualidade do trabalho pedagógico que a Escola pode oferecer.

Em lugar de incentivo, os professores da Escola Alfa se sentem cobrados, massacrados pelo sistema de ensino. Ao analisar a reação do professor que teve a nota de seu aluno alterada pela Escola, um colega concluiu:

“Então o professor está se sentindo tão massacrado, tão cobrado por coisas impossíveis a ele, que ele começa a radicalizar por outro lado e inclusive até prejudicar (...), e se violentar, não é? Porque isso não é uma atitude normal dele”.

Apesar de tudo isso, depoimentos de professores do noturno emitidos durante a realização do conselho de classe, mostraram haver preocupação com a realidade dos alunos e suas dificuldades de assimilação do conteúdo. Um professor explicou os resultados obtidos em uma turma dizendo:

“(...) eles tiveram assim uma boa performance porque a minha matéria foi muito devagar, muito exercício, depois eu dei né, a recuperação paralela também né. Alguns fracassaram, eu dei uma explicação de novo, depois dei novas avaliações né, então a coisa repercutiu bem né, na estatística, né”.

Há ainda referência a um trabalho de dois professores de Ciências que, através de uma metodologia por eles caracterizada como construtivista, parecem usar formas alternativas

de ensino que permitem a participação criativa dos alunos, adotando um processo de avaliação contínua, com bons resultados. Mas não é essa a prática da maioria.

É importante atentar para o fato de que enquanto se mantêm fechados às discussões de sua prática, os professores desconsideram a função do ambiente e das condições materiais nesse processo e encobrem as responsabilidades do sistema e da administração das escolas na garantia das condições necessárias à realização de um ensino de qualidade. Nessa situação, permanecem sendo apontados pelo sistema como os principais responsáveis pelo fracasso dos alunos.

2.4 - O culto à nota

No modelo de escola constituído a partir das determinações burocráticas do sistema, foi sendo reservado um lugar de destaque à nota, na medida em que dela dependia a sorte dos alunos. Isso deu origem a um verdadeiro culto à nota comandado pelo professor, seu sacerdote, a quem competia a prerrogativa da atribuição da nota como resultado da avaliação do trabalho dos alunos. A ênfase foi sendo posta no comportamento, não na aprendizagem. Diva Sarmiento(1997, p. 92). Grande parte do poder do professor sobre os alunos se construiu, por isso mesmo, com base na sua função de atribuir nota, não na sua capacidade de organizar e desenvolver o processo de ensino, ou mesmo de transmitir conhecimentos.

A fama do professor, medida a partir do número de notas baixas e, conseqüentemente, de reprovações atribuídas em cada turma, não está superada. Na Escola Alfa esse traço cultural se revelou através da conjugação do comportamento de docentes e discentes que passo a analisar.

A- O apego do professor à sua prerrogativa exclusiva de atribuir nota aos alunos

A fala do professor focalizada no item 2.1. simboliza o quanto os docentes se sentem lesados quando alguém, não importando quem seja, invade o seu domínio e atribui, à sua revelia, notas a um aluno, garantindo sua promoção à série seguinte. A fala desse professor simboliza ainda o uso que a maioria dos docentes faz da nota como instrumento de submissão dos alunos, recurso para levá-los a estudarem e permanecerem atentos em sala, instrumento de disciplina de poder e autoridade do professor.

O uso da nota como instrumento de disciplina está igualmente simbolizado no pensamento da especialista que falou à reportagem, já referida sobre o CBA, ao dizer que o fim da repetência tem causado sérios problemas de disciplina. Na Escola Alfa a situação mostrou a força desse culto à nota.

A organização das escolas de um modo geral cultua a nota, premia e pune a partir da nota, e mesmo sabendo das falhas desse instrumento como medida de conhecimento, continua agindo com base nela sem ter conseguido descobrir outro mecanismo de igual eficiência no modelamento das mentalidades de alunos, professores e pais de alunos.

B - A relação dos alunos com a nota

Os alunos são coadjuvantes no culto à nota. Ela faz parte de suas vidas. Compõe uma cultura que extrapola a sala de aula e a escola, estando impregnada na mente coletiva da nossa sociedade. As famílias, os vizinhos e parentes cobram das crianças os seus resultados escolares a partir da nota, comparam as notas das crianças, classificam seu nível intelectual com base nas notas que trazem da escola, elogiam ou punem com base nesse indicador, que acaba sendo um elemento de referência importante. Dessa forma, o aluno espera receber a nota como resultado da avaliação que o professor faz de seu trabalho escolar, sabe que depende dela e por ela é capaz de se empenhar, lícita e muitas vezes ilicitamente. E quando esse sistema de notas é abolido, configura-se um vácuo que confunde e desorienta os professores alunos e seus pais. A expressão de dois alunos das séries iniciais em trabalhos escritos realizados durante as atividades relativas no dia ao CBA simboliza esse comportamento.

“Agora a alfabetização é da 1ª à 4ª série. Apesar de não gostar do CBA porque prefiro nota. Escrevo estas coisas para tentar explicar o que entendi do CBA”.

“O CBA significa ciclo (sic) básico de Alfabetização. Nas provas do CBA não existem notas existem só palavras em homenagem (sic) Ex. Bom, Melhor, Lindo, Regular”

Considerando-se que essas atividades devem ter sido preparadas pelos professores em sala de aula, pode-se identificar também nelas o reflexo da influência do pensamento desses professores, que não se conformam em abrir mão da nota no contexto escolar, embora, oficialmente esse sistema de notas, nas turmas do CBA, já devesse ter sido abolido com a implantação do Projeto há alguns anos.

C- A preocupação com os índices de promoção

É sobre essa questão complexa da competência do professor em atribuir notas aos alunos que vai incidir a meta do ProQualidade de mudar a cultura da repetência pela cultura da escola eficiente, trazendo conflitos visíveis no âmbito das escolas. No caso da Escola Alfa foi possível reunir alguns elementos ilustrativos sobre a questão.

O professor referido no item 2.1, em outro momento da entrevista, ferido em seu orgulho próprio e naquilo que ele considera sua dignidade, disse em tom de revolta:

“Então eu por exemplo, eu dou nota de graça, eu não me envergonho de falar que eu dou nota de graça pro aluno. Dou pontos assim oh! e falo pra eles mesmo: Eu quero é ficar livre de vocês o mais depressa possível”.

Percebe-se que o professor vem tomando atitudes que contrariam seus princípios, atingem o seu sentimento de vergonha, que ele diz colocar de lado. Contraditoriamente, o comportamento deste professor foi criticado numa reunião de conselho de classe, não por “dar a nota de graça”, nem por transformá-la em instrumento de seu poder de disciplinamento, mas justamente por dizer isso claramente aos alunos, colocando em risco a credibilidade na autoridade dos professores e enfraquecendo esse poder junto aos alunos. Tenta-se mascarar a situação buscando formas de manter a submissão dos alunos ao regime da nota e o poder do professor sobre eles a partir disso.

Por outro lado, todos nós sabemos o quanto o alunado está condicionado a só estudar em razão da cobrança e da nota. Esse é um traço consolidado na cultura escolar brasileira e os professores têm consciência disso. Na Escola Alfa observei algumas tentativas de superar os conflitos criados em torno da questão, sem alteração da metodologia de trabalho em sala de aula.

“Eu passo muitos alunos também Lúcia. É verdade, hoje passa todo mundo e eu que tô dentro de sala de aula por enquanto eu ainda consigo fazer isso, é um trabalho sério. Eu ensino, quem quer aprender aprende, quem quer aprender eu ensino, quem quer aprender aprende. Mas eu falo com eles: “Eu tô preocupada com eles não é com a nota não, porque a nota eu dou, se você quer dez, eu dou dez, se quer doze, eu dou doze, daqui há pouco nós vamos fazer assim. Agora eu quero que aprenda, porque não adianta você passar e depois o que tá acontecendo com esses meninos aí? O mercado de trabalho seleciona, não adianta essa fabricação de diploma que tá sendo feito aí.”

É óbvio que a ênfase do governo na melhoria das estatísticas de promoção leva a resultados que não retratam melhorias na qualidade de ensino e os professores têm consciência disso. Sem uma reflexão sobre o processo de avaliação da aprendizagem numa perspectiva que

a coloca como parâmetro para o desenvolvimento do ensino, a preocupação com o aumento dos índices de promoção acaba redundando no rebaixamento da qualidade do ensino, em lugar de concorrer para sua melhoria.

“Eles estão fabricando resultado. Esse resultado, essa repetência, que tá passando lá (...)”

disse uma professora, referindo-se á propaganda na TV sobre os avanços obtidos na educação mineira com a queda dos índices de repetência nas escolas estaduais. A questão da nota constitui uma situação de conflito latente que os professores da Escola Alfa não conseguiram resolver e cuja solução exige mudanças substanciais na organização e funcionamento da instituição escolar e, especificamente, na condução do processo pedagógico no interior da mesma. De qualquer forma fica difícil pensar que uma escola, com um ensino inadequado à realidade de seus alunos, possa interessá-los e levá-los a obterem bons resultados de aprendizagem, apoiada basicamente na nota como instrumento de poder e disciplinamento. Essa mudança nas escolas supõe a mudança de uma cultura que levou muitos anos para se consolidar e que ainda não encontrou elementos em que apoiar uma nova proposta³⁴.

2.5- Motivação política

No seu mapa de configurações simbólicas das organizações escolares, Rui Gomes (1993, p. 83) denominou contexto cívico à situação constituída no interior de escolas onde há primazia do interesse e da vontade coletiva, com o professor assumindo a posição de funcionário e o aluno de objeto da formação para a cidadania. Alguns desses elementos mesclados com outros de origem própria, se revelaram nas situações observadas na Escola Alfa, onde o fator político possui um peso relevante na organização e funcionamento da Instituição.

³⁴ - A implantação do regime de progressão continuada no ensino fundamental, com a organização dos ciclos e a eliminação da repetência, instituída pela Resolução 8.086/97 (Ver nota 24), supõe uma mudança que vai de encontro a esse culto pela nota. Mas os dados analisados na Escola Alfa não permitem que se considere resolvido o problema. Pelo contrário, tudo aponta para um empobrecimento ainda maior da qualidade do ensino ministrado. Os professores, as escolas não construíram uma nova cultura capaz de se mostrar mais valiosa que

A- A militância sindical e político-partidária na Escola

A existência de representantes sindicais³⁵ no quadro de professores da Escola e de militantes político-partidários atuantes confere à unidade escolar uma peculiaridade própria e tornam tensas e conflituosas as relações no seu interior. Nela, como disse sua diretora ao ser entrevistada, a questão política e a questão partidária são muito fortes.

De peculiar, é a questão partidária que eu falei não é. É a questão político-partidária que é muito forte. Porque nós temos líderes sindicais aqui, de sindicatos tanto da rede particular quanto da rede do estado. Então isso deixa em determinados momentos os ânimos muito acirrados. Existe pré disposição para determinadas atitudes da direção, como já existia com relação ao (...) [diretor anterior]. Isso não é só dirigido a nossa administração não, já existia em relação ao (...) [diretor anterior] e continua existindo. E a gente tá tentando contornar isso pró resultado maior, que é o objetivo, que é o aluno né, para melhorar a educação, o ensino pró aluno.

Em seus quadros de avisos figuram constantemente matérias de divulgação dos sindicatos. Também pude presenciar a transmissão de avisos desses sindicatos na sala de professores, a mobilização para promoções sindicais durante uma reunião de conselho de classe e a disposição de professores assumirem a coordenação de ações em favor de funcionários lesados pelo governo do Estado, conforme será mostrado em item mais adiante. Essa característica é vista como positiva por alguns professores e alunos, enquanto outros apontam as conseqüências que daí decorrem como prejudiciais à Escola. A fala de um aluno entrevistado mostra que a questão se revela de forma muito clara.

“Existe, existe desde a eleição de diretoria do ano passado, porque existia uma briga da turma do PT com a turma do PC do B, aqui no colégio. Existe uma turma do (...) [ex diretor] e a turma do PC do B, a gente sabe que existe essa briga aqui”.

Na entrevista com um dos vice-diretores, ele fez referência à resistência dos professores que apoiaram a candidata derrotada para a direção da Escola, contra as ações da nova administração. Interrogado a respeito, ele respondeu com informações que complementam as falas anteriores e permitem perceber um pouco mais a força das questões político-partidárias dentro da unidade.

“Não é um grande número não, mas são professores fortes politicamente dentro da escola porque, é ... são líderes, estão acostumados ao jogo político, do sindicato, então são poucos numericamente mas a importância deles não é desprezível não, a gente tem que levar à sério.

³⁵ - Há na escola representantes de dois sindicatos do setor de ensino na cidade, o SIND/UTE (Sindicato Único

Mas eu acho que o lugar da oposição realmente é na base, não na diretoria como a (...) [a candidata derrotada] quer se infiltrar, se impor. Nem é se infiltrar é se impor como diretoria. Isso eu acho errado, eu acho que o lugar dela é lá no Colegiado, discutindo, participando ativamente. Coisa que também, esses professores não costumam fazer, participar ativamente da vida da escola. Eles fazem um jogo ... de desestabilizar, de destruir, de jogar para baixo mesmo, andar para trás, mas, na hora do vamos ver de vão pegar, vão fazer, vamos propor alguma coisa alternativa, não assumem! nunca assumiram! nunca participaram do Colegiado! nunca encararam os problemas de frente, só malharam. Nesses três anos que eu participo do Colegiado, representando, essa pseudo-oposição que a gente tem aqui né? Porque, eu não sei nem o quê que eles estão se opondo. Porque politicamente se a gente for ousar, tem muita afinidade: a proposta deles é uma proposta de esquerda a nossa proposta também é uma proposta de esquerda, politicamente se a gente fosse avaliar, dava até prá conciliar. Mas é questão de busca de poder mesmo. Não quiseram conciliar. Preferiram partir para o pau, partimos pró pau. A gente ganhou duas vezes e aí fica na retranca, né? (...) Eu não sei, eu acho que a gente vai ter que sentar uma hora, colocar as cartas na mesa, né? E ... viabilizar a administração, pensando na escola, mas ... eu acho que no fundo eles não estão preocupados com isso também não com a escola, não. Pela prática que eles sempre tiveram, aquela coisa. *Ah eu tô cansando, quero (...) ir embora.* Então, não há aquele empenho, aquele interesse de participar, de fazer resolver, de fazer avançar a escola. Não vêem a coisa assim”.

Essa fala mostra a natureza desses conflitos no interior da Instituição. A Escola serve de cenário para uma disputa que nada tem a ver com as questões pedagógicas. A disputa política não encontra lugar na prática pedagógica. A luta política não busca convencer, característica do ato pedagógico (SAVIANI, 1983, p.86), mas vencer. Nessa situação as condições para um trabalho compartilhado em benefício da melhoria das condições de ensino na Escola ficam bastante prejudicadas.

O grupo que apoiou a diretora na sua disputa pelo cargo e que participou da elaboração do seu programa de gestão compõe uma dessas correntes dentro da Escola. A esse respeito é ilustrativa a fala da própria diretora.

“Tem, tem elementos. Eu é que não estou, eu não faço parte de nenhuma dessas correntes, mas existem elementos partidários sim. Mas eu acho que a gente está tentando colocar isso a parte da administração porque a questão política, ela existe dentro da escola, e em qualquer ambiente, o político, o lado político. Agora o partidário, acho que aí é que mistura muito as coisas né, não tem sentido, porque dentro da escola não existe partido, o político é um só, em benefício do aluno.

Na prática parece não ser nada simples “colocar isso à parte”, ainda mais que no seu Programa de Gestão, a nova administração revela filiação a uma linha de pensamento representadas pelo SIND/UTE, conforme procurei mostrar no item 2.1-C com a citação do Programa de Gestão da nova administração. Essa filiação a um sindicato gera oposições naturais à sua proposta de trabalho o que se agrava na medida em que essa proposta não tinha

ainda dado lugar, até a data de encerramento das observações dessa pesquisa, a um projeto coletivo de ação na Instituição.

B- O discurso contestatório

A contestação está presente de uma forma marcante na fala da maioria dos entrevistados, membros da direção, professores, funcionários e alunos.

No plano interno, as falas insistentes de professores e especialistas, apontando os problemas de disciplina dos alunos, parecem ter como significado uma crítica ao excesso de liberdade dada a estes, na ausência de uma normatização das relações no interior da Escola. Apesar das disputas políticas internas, não observei, por parte da maioria do pessoal, críticas diretas à administração da Unidade escolar. Nos casos já focalizados de falta de integração entre a administração e os especialistas, as observações foram expressas em tom de queixa, mais que de críticas.

Críticas contundentes, entretanto, foram feitas por pessoas de diferentes segmentos às determinações impostas pelo sistema de ensino com a implantação do ProQualidade, embora a maioria também tivesse reconhecido as melhorias trazidas por algumas das ações desse projeto, no que diz respeito à escolha do diretor com participação da comunidade e à relativa autonomia no emprego das verbas recebidas, embora sejam estas consideradas insuficientes.

O Programa de Gestão da nova administração denuncia o aprofundamento da crise educacional no governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso e acusa a SEE/MG de promover a municipalização e a privatização das escolas da rede estadual. Nessa linha, afirma que o governador Eduardo Azeredo

“vem adotando medidas que só fazem excluir a classe trabalhadora de seus direitos de cidadania, de seu direito de acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, distanciando de nós a esperança de construção de uma sociedade justa”.

A imagem que os professores têm da Escola é de que, ao contrário de outras que aceitam tudo que o governo manda, essa contesta, discute, resiste. As críticas incidem sobre os salários aviltados de todo o pessoal do ensino; as questões da autonomia reduzida ao recebimento de verbas que são insuficiente para as grandes carências da Escola e que freqüentemente chegam com atraso; os programas de capacitação dos docentes que, embora façam parte da propaganda insistente do governo do Estado na TV, ainda não tinham sido iniciados até a época do término das visitas à Escola; o empobrecimento dos currículos e o

sistema de recuperação determinado pelo sistema e, principalmente, sobre a ênfase do projeto na melhoria dos índices de promoção escolar.

“Há uma *força* de barra do governo para que se aprove, inclusive porque nessas avaliações que o governo faz ele cobra muito da escola isso. (...) É muito em cima, eles colocam a aprovação do aluno como sendo o ponto máximo da escola. A escola boa é aquela que aprova, que tem alto índice de aprovação. Essa é a escola boa. (...) o aluno vai ter tantas oportunidades, tantas chances que ele vai acabar sendo aprovado. Eles observam isso, eles comentam. (...) Então eles tão sabendo, eles já perceberam isso e vão se acomodando, eles comentam mesmo: Ah é muito fácil passar, não tem muita dificuldade. Então eles não se dedicam muito, não se envolvem muito, porque sabem que vão ser promovidas mesmo né, vai ter a aprovação (...) e a desmoralização, por que a gente fica sem moral pra poder depois cobrar do aluno”.

“ mas a qualidade na proposta pelo Estado eu acho que não é a mesma qualidade que a gente pretende construir com a nossa proposta não, em termos de ensino, de pedagógico”.

Essas falas de dois dos membros da direção da Escola simbolizam o pensamento e o sentimento da maioria do pessoal a respeito e se completam com a expressão de alunos entrevistados, avaliando a ação do governo do Estado quanto às escolas.

“Tem muita propaganda, inclusive na televisão”.

“Tem muita propaganda enganosa, engana muito sabe, isso que eu acho muito errado. Que Minas faz, não faz não”.

“ Esse negócio de verba é um exemplo, a verba quando vem, vem atrasada”.

Percebe-se uma postura crítica aliada à verbalização dessa crítica, tanto nos profissionais como nos alunos, o que não significa, conforme já ficou demonstrado, que essa capacidade se faça acompanhar da habilidade de propor alternativas e encaminhar a prática da Escola de forma correspondente ao pensamento político que os orienta. As posições políticas se restringem ao nível do discurso, sem se concretizarem em ações práticas em benefício da mudanças na Escola.

C- A mobilização permanente

Alguns fatos ocorridos na Escola Alfa revelaram uma disposição para a realização de consultas à vontade da maioria. O plebiscito realizado entre os alunos do noturno para fixar o horário do início das aulas (às 18:45 h. ou às 19:00 h.) e a realização da assembléia de alunos para decidir sobre a suspensão da programação da semana cultural em julho, em razão da paralisação dos funcionários, exemplificam isso.

A administração da Escola apresentou-se com disposição para adotar os resultados dessas consultas, assim como mostrou-se sensível às críticas e reclamações de professores e funcionários com relação à realização da reunião da primeira e segunda fases da avaliação de desempenho do pessoal, marcada para uma manhã de sábado. Houve uma consulta e a reunião acabou sendo transferida para horário que atendia à maioria do pessoal.

Também pude observar um agudo espírito de mobilização presente em todos os segmentos. O movimento em torno dos funcionários ocorrido no mês de julho é símbolo disso.

Sem aviso prévio, o governo do Estado descontou dos salários dos funcionários administrativos quantia correspondente aos tíquetes-refeição e vales-transporte. Os calendários das escolas previam atividades até meados de julho. Os funcionários estavam em serviço regularmente, entretanto, a explicação vinda à *posteriori* foi de que eles estariam de recesso naquela época, não fazendo jus ao recebimento do valor descontado. A mobilização na Escola Alfa foi imediata. Sem esperar que os funcionários de outras escolas se manifestassem, a maioria dos funcionários, reunida em assembléia, decidiu paralisar imediatamente suas atividades, no que teve o apoio da direção, dos professores e até dos alunos. O fato coincidiu com o início da semana cultural programada para acontecer envolvendo, em uma variedade de atividades com predomínio dos jogos, todos os segmentos da Escola. A suspensão da programação foi vista como uma forma de apoio mais enfático aos funcionários e um meio de caracterizar mais decisivamente as atividades normais do calendário escolar na unidade. Os professores e, depois, os alunos, reunidos em assembléias, decidiram pela volta às atividades normais. Alunos do turno da manhã ajudaram a varrer salas e corredores, já que apenas uma funcionária nesse horário havia comparecido ao trabalho. Professores da Escola, membros do SIND/UTE, saíram a percorrer outras escolas para conhecer a situação e se dispuseram a atuar na mobilização da categoria, caso o problema persistisse e fosse decretada uma greve. No dia seguinte quando cheguei à Escola, encontrei a mesa da sala de professores cheia de gêneros alimentícios, doação dos professores, solidarizando-se com os funcionários e tentando aliviar as perdas que tinham sofrido. O governo do Estado, percebendo o problema, justificou como erro operacional os descontos e se comprometeu a repor as diferenças em folha suplementar, no prazo de dez dias. O movimento foi desfeito e as atividades da semana cultural foram retomadas.

O resultado dessa motivação pelas questões políticas pode ser constatado na formação dos alunos. Eles falam com desembaraço das questões internas da Escola e de questões sociais da vida da cidade e do país.

Esse espírito cívico, entretanto, se restringe ao aspecto político da vida na Instituição, não sendo capaz de penetrar sua prática pedagógica para transformá-la, no sentido de garantir um ensino de qualidade para os alunos que a freqüentam. Educação e política, conquanto inseparáveis, não são idênticas (SAVIANI, 1983, p.85). A educação tem natureza distinta da prática política e a educação sistemática, o ensino, não a política, é o objeto principal de ação da instituição de ensino. A educação escolar, que se realiza como prática pedagógica, exige uma ação sistemática, que supõe competência profissional em direção a aquisição, pelos alunos, de novos conhecimentos e não se esgota na vivência política, no contexto escolar.

2.6 - Ruptura com o modelo autoritário de direção

No movimento de descentralização ou desconcentração dos sistemas de ensino, que visa adequar as políticas públicas de educação às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, buscam-se novas formas de gerenciamento das unidades de ensino. São enfatizadas novas modalidades de organizar as funções administrativas no interior da escola, ganhando lugar processos de gestão que representam a ruptura com o modelo burocrático e autoritário de direção da unidade de ensino. Na Escola Alfa os dados coletados indicam a ocorrência dessa ruptura que pôde ser percebida através de duas importantes variáveis.

A- A consolidação de um colegiado ativo

O Colegiado da Escola, instituído e organizado segundo as determinações do sistema, se instalou a partir da eleição de seus membros em 5/7/92, conforme referido no item 1. Desde então, vem funcionando regularmente, tendo sido realizadas 110 reuniões³⁶ até 28/5/97.

É significativo observar que as questões do funcionamento interno da Escola predominaram entre os assuntos abordados nessas reuniões, sendo tratadas em 172 ocasiões, o que constitui 50,4% dos itens colocados em pauta. Assuntos referentes ao controle da

³⁶ - Para uma análise da atuação do colegiado procurei identificar os assuntos tratados nas reuniões realizadas através da leitura de suas atas, contabilizando a freqüência com que foram focalizadas questões dentro de algumas categorias que julguei importantes e que brotaram da própria análise. No caso da Escola Alfa as categorias foram: eleições do colegiado, funcionamento do próprio órgão, aplicação de verbas recebidas pela escola e prestação de contas das mesmas, funcionamento interno da escola, avaliações sistêmicas, greves e movimentos de paralisação, reforma e manutenção da rede física, interferências especiais da SRE, protestos contra normas do sistema de ensino, outros assuntos. Foram contabilizados 341 itens de discussão.

aplicação das verbas oficiais recebidas pela instituição, que constituem competências pelas quais o sistema controla e condiciona o recebimento de recursos oficiais pelas escolas, ocuparam 20,23% dos itens abordados, enquanto as discussões sobre o funcionamento do próprio Colegiado, as avaliações sistêmicas, reforma do prédio, movimento grevista e outros assuntos ocuparam os 29,37% restantes. Isso mostra que esse Colegiado tem assumido uma forma de funcionamento que, de fato, o faz participar da administração da Escola.

Assisti a uma reunião do órgão e pude perceber a natureza das discussões levadas a efeito em que a participação de todos imprime o caráter de colegialidade ao seu funcionamento. Essa participação, que simboliza mais que uma consulta institucional (MOTTA, 1984, p.18), não significa, entretanto, controle sobre as decisões mais importantes para o funcionamento da instituição, que são tomadas fora dela, nas instâncias burocráticas do sistema.

A análise das atas dessas reuniões permitiu que se chegasse à identificação dos aspectos do funcionamento interno da Escola, que figuraram com maior frequência nas discussões do Colegiado. O quadro 5 sintetiza esses dados.

Quadro 5 - Escola Alfa: aspectos tratados nas reuniões do Colegiado

Assuntos tratados	Número vezes que aparecem	%	Especificações
Administração de pessoal	25	14,53%	Crítérios de avaliação de desempenho; estabelecimento de critérios complementares para contratação de professores funcionários e especialistas; decisões para dispensa de pessoal contratado e colocação de servidor efetivo à disposição da SRE por problemas de desempenho insatisfatório
Reivindicações	17	9,89%	De pais e de alunos
Organização do ensino	50	29,07%	Currículo, calendário, avaliação do funcionamento dos turnos, normas disciplinares, enturmação de alunos e programação pedagógica,
Segurança	7	4,07%	Segurança do prédio escolar e uso de drogas
Reformulação do regimento	7	4,07%	Atualização do regimento interno
Arrecadação de recursos para a caixa escolar	10	5,81%	Fixação de taxa de contribuição de alunos e realização de festas
Assuntos diversos	56	32,56%	Realização de festividades, funcionamento do xerox, seção de espaço para uso da comunidade, etc.
TOTAL	172	100%	

No que diz respeito à aplicação dos recursos, a prioridade é posta na aquisição de materiais de construção e conservação do prédio, seguindo-se os itens referentes ao material de uso da secretaria e material escolar para alunos, material de limpeza e, em quarto lugar, aparece a aquisição de material didático³⁷.

Na superação dos conflitos oriundos de seu próprio funcionamento, o órgão tem tentado definir os limites de sua ação, num processo de aprendizagem que vem resultando no seu fortalecimento junto à Unidade escolar. Exemplo disso é o fato ocorrido em 1995. A representação de pais eleita naquele ano, ocupando o espaço deixado pela representação dos elementos da Escola, assumiu uma posição de fiscalização da aplicação dos recursos financeiros da Unidade com a realização de uma auditoria nas contas da Instituição e no funcionamento da cantina. Não foram constatadas irregularidades como mostram os registros em ata, embora tenham sido feitas sugestões para melhoria do funcionamento da cantina.

Vendo-se fiscalizados pelos pais, os professores e demais representantes da Escola tiveram uma reação que se expressou na formulação de pedidos de esclarecimentos, a partir de decisões tomadas em assembléia. As discussões na reunião do Colegiado do dia 3/6/95 foram intensas, conforme ficou registrado em ata. Os representantes dos pais tinham sido autorizados a realizarem o levantamento das contas e do funcionamento da Escola, compondo uma comissão da qual também faziam parte os membros da Instituição, que não compareceram para a realização das atividades, permitindo que os pais iniciassem sozinhos o trabalho.

Dos confrontos ocorridos resultou o pedido de afastamento temporário do diretor, para gozo de férias prêmio (note-se que o diretor é o presidente do Colegiado), e, posteriormente, a renúncia dos representantes dos pais ao mandato para o qual tinham sido eleitos no início do ano. Foi então realizada uma nova eleição para reconstituição do órgão. Esse novo colegiado manteve a proposta de continuidade do levantamento da situação administrativa da Escola, compondo nova comissão paritária para esse fim.

Outros fatos confirmam a atuação efetiva desse Colegiado, de modo específico a partir de 1995. Um deles correu em 15/12/95, quando o Colegiado, respaldado na idéia de autonomia da Escola, acompanhou a posição assumida pela assembléia de professores,

³⁷ - Para esse cálculo identifiquei, nas atas, os vários itens de compras da Escola e procedi a uma categorização dos mesmos. Foram considerados os materiais de construção e conservação, materiais de limpeza, móveis, equipamentos, material de secretaria e escolar, material didático, complementação da merenda escolar (a merenda é mantida com verba própria), eletrodomésticos e utensílios de cozinha. Computando os itens de cada

realizada no mesmo dia, e protestou contra as determinações do sistema de ensino referentes à reformulação das grades curriculares do ensino fundamental e médio que reduziram e empobreceram o currículo, sem proporcionar às escolas oportunidade de deliberar sobre o assunto. Nessa situação, o Colegiado se recusou a aprovar as mudanças propostas. O assunto, entretanto, voltou a ser tratado novamente na reunião de 19/3/96, quando um novo colegiado havia sido constituído com a posse dos membros eleitos no início do ano letivo e o órgão se viu pressionado, submetendo-se às determinações do sistema e aprovando as referidas grades, uma vez que dessa aprovação dependiam questões decisivas na vida da Escola como a aprovação do quadro de pessoal para aquele ano letivo³⁸. O fato revela, de modo contundente, que a meta de autonomia da escola, que constitui uma das prioridades do ProQualidade, tem sido desmentida pelo próprio sistema que continua autoritariamente, ditando as normas para as escolas e centralizando a administração do ensino. Nesse contexto, o colegiado fica reduzido à função de referendar as decisões do sistema, passando uma falsa imagem de liberdade democrática e descentralização administrativa do ensino.

Num contexto em que a comunidade se faz representar na administração da Instituição, era de se esperar uma participação expressiva dos pais no cotidiano do estabelecimento. Não é isso, no entanto, o que pude observar no dia-a-dia da Escola Alfa e nem mesmo nas reuniões a que assisti, onde a presença de pais foi inexpressiva. Os horários de reuniões mantidos nos períodos de funcionamento dos turnos diurnos, não favorecem a presença da maioria dos que trabalham. Por outro lado, a Escola não dispõe de local adequado para realização dessas reuniões, sendo usada para isso a biblioteca, local onde não cabem mais que 30 pessoas, mal acomodadas.

B- A eleição do diretor e a formação de um grupo de apoio

O processo de seleção de candidatos à direção das escolas estaduais em Minas Gerais, estabelecido a partir de 1990³⁹, parece consolidado, não obstante as dificuldades por ele criadas na disputa entre os candidatos. Na Escola Alfa, opiniões emitidas, tanto nas situações formais de entrevista, como em conversas informais, confirmaram os avanços de um processo em que há participação da comunidade escolar na escolha de seu diretor. Os dados coletados

³⁸ - Em decorrência das normas estabelecidas pela Resolução 7.762/96 e Instrução 12/96 (Ver nota 18), referentes à organização das escolas as grades curriculares tiveram, obrigatoriamente, que ser alteradas.

³⁹ - A questão do processo de escolha dos diretores de escola no Estado foi tratado no Capítulo I . Ver nota 27 daquele capítulo.

mostraram também que a disputa entre os candidatos ao cargo não se fez de uma forma tranqüila e que seus efeitos se estenderam para além do tempo da escolha, comprometendo a administração da Instituição. Algumas falas retrataram isso de forma muito evidente como procurei mostrar nos itens 2.2 e 2.5. Dois alunos disseram ao serem entrevistados:

“O negócio aqui é o seguinte (...), já que eles ganharam, eles vão querer o quê, ajudar a escola, melhorar a escola. Então vão ajudar, vão pegar firme, vamos tá junto com eles, vamos ajudar, porque aqui não tá no negócio de quem ganha, não é uma eleição. (...) Eu acho que tinha que haver outro jeito de escolher o diretor, pra não trazer tanto transtorno. O Estado devia, o Estado arruma jeito pra tanta coisa, porque não pra arrumar diretor? Avaliar os professores que querem, o estado mesmo avaliar, apesar de que o aluno conhece o professor, mas ter de uma certa forma a rivalidade que teve o ano passado. Isso tá trazendo conseqüências...”

“Agora aconteceu o seguinte; os que ganharam tão tentando trabalhar de tudo quanto é jeito que a gente vê, não é porque eu sou amigo de todo mundo não. É porque a gente vê que tão os três turnos batalhando. E que os professores, eu nem sei quais são todos os que não tão falando, distanciaram. Na assembleia ali foi, quem tava ali, o pessoal da chapa que tava ajudando. E os outros professores que tavam contra, pra onde eles foram ?”

Os membros da diretoria da Escola revelaram os problemas decorrentes do processo pelo qual a candidata derrotada requereu à Secretaria o direito de indicação como vice-diretora do noturno. Esse fato retardou a designação do professor escolhido para o cargo até o mês de junho, quando chegou o parecer do Secretário de Estado da Educação, confirmando a prerrogativa da diretora indicar seus vices. Isso comprometeu o funcionamento desse turno, que ficou sob a responsabilidade da diretora e da vice-diretora da manhã, que se revezaram no atendimento ao mesmo.

Na reunião do Colegiado a que assisti, pude presenciar a discussão de problemas funcionais envolvendo essa mesma professora, que evidenciaram as dificuldades de superação dos atritos criados por ocasião do processo de escolha, acrescidos do fato de ser ela pretendente ao cargo e, também, derrotada em períodos anteriores.

No caso da seleção realizada em 1996, houve a decisão de um grupo em participar do processo. Segundo relato da diretora, esse mesmo grupo que, durante um ano dedicara-se à análise da qualidade da Escola, definiu princípios norteadores de uma ação em favor da melhoria de seu funcionamento e produzindo um documento consistente. Embora sejam muito amplas e ambiciosas as metas estabelecidas, o grupo enumerou ações referentes à administração da Escola, ao aspecto pedagógico e ao relacionamento com a comunidade, constituindo, dessa forma, um programa em torno do qual pode encaminhar sua atuação. Levando-se em conta as características dessa Escola, que parece não chegar a se constituir um grupo que preserva a sua

história e busca construir sua autonomia, a força e a importância dessa nova direção é ter tido um grupo de apoio. O documento apresentado não representa uma proposta individual, mas é produto do trabalho desse grupo. Resta a essa administração, pelo que pode observar, descobrir as formas de, superando as diferenças e os conflitos políticos dentro da Escola, começar a integrar todos os elementos da Instituição na definição de um projeto pedagógico coletivo.

3 - A tentativa de definir a cultura da Escola Alfa

Partindo da perspectiva de que numa escola existem grupos com sub-culturas próprias que vivem em constante processo de interação e considerando como M. J. Sarmiento (1994, p. 94) que a característica cultural de uma organização é aquilo que se revela como o “máximo denominador comum dos processos simbólicos” no seu interior, considero ter reunido elementos para formular uma categorização da cultura organizacional da Escola Alfa. Esses elementos indicam que ela apresenta um **clima aberto**. Sua administração nada tem de autocrática e os elementos que ali atuam têm percepção clara disso, demonstrando certo orgulho pela situação que retrata esse aspecto. No plano das configurações simbólicas sua cultura pode ser vista como fazendo parte de um **contexto cívico**, segundo se pode ver com a observação dos itens contidos no Quadro 1 - Configurações simbólicas da cultura escolar⁴⁰. Nesse contexto cívico, o Estado é a referência, o padrão, o empregador responsável pela política de adequação às exigências do sistema capitalista; o professor é funcionário; o aluno o cidadão que está sendo formado; o interesse geral, a vontade coletiva, deve ser respeitada; a relação com o sistema é de rejeição crítica; e o fator de integração com a comunidade é político.

Esse caráter cívico, que se manifesta no plano político conflita com uma **cultura apática** (SETHIA, VON GLINOW, 1985, p. 408-411) no plano pedagógico, conforme se pode verificar no quadro 3⁴¹. Essa cultura é caracterizada pela atitude de indiferença da Escola diante da sua impossibilidade de dar conta da enormidade dos problemas que incidem sobre ela e para cuja solução ela se sente impotente, refletindo num estado geral de desmoralização da prática escolar e da identidade docente. Sob a capa de democratização da unidade de ensino tem

⁴⁰ - Ver Capítulo V, item 2.

⁴¹ - Ver Capítulo V, item 2.

sido encoberta a ausência de uma liderança forte capaz de realizar a necessária integração dos esforços educativos no seu interior, superando as contradições e conduzindo o processo de sua melhoria em favor dos alunos, de modo a ocupar os espaços abertos pela implantação do ProQualidade. Associando esses traços aos que indicam a inexistência de uma identidade própria da Unidade escolar, à desintegração de sua organização interna, ao mito da autoridade do professor e ao culto à nota, considero a Escola Alfa como uma cultura a ser reconstruída. Ela teve desintegrada sua cultura burocrática e uniformizante do passado, mas ainda não foi capaz de reconstruir uma identidade cultural própria. Nela o discurso da democratização está distante da prática pedagógica que aí se realiza

CAPÍTULO VII

ESCOLA BETA: UMA CULTURA DE LUTA PELAS CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA

Queremos uma escola,
onde a idéia não amarre mas liberte;
A palavra não apodreça, mas aconteça;
A imaginação não desmaie, mas exploda;
O pensamento não repita, mas invente;
um saber novo que é do povo.
Escola oficina da vida, que
se faz saber do bem querer.

Prof. Tiago Adão Lara¹

1- Um esboço de sua realidade

A história da Escola Beta que é conhecida pelos seus profissionais se confunde com a história do conjunto habitacional em que se localiza. A construção desse conjunto criou a necessidade da instalação de uma escola que atendesse as crianças das famílias que se transferiam para o local e que ultrapassavam, em número, a capacidade de matrícula da escola estadual já existente no bairro. Foi por iniciativa desses moradores junto às autoridades locais que se obteve, em 1972, a cessão, pela COHAB/MG à Prefeitura de Juiz de Fora, em regime de comodato, dos dois galpões de obras, distantes um do outro cerca de 1000 m, para funcionamento da Escola, cuja instalação se deu em março de 1973.

Mas o que o pessoal da Escola Beta ignora, e que esta pesquisa conseguiu desvendar, é que, ao instalar uma escola nesse local, o governo do Estado não criava uma nova unidade de ensino na cidade, mas apenas transferia para um bairro da periferia uma escola criada em 1967² junto a um colégio particular, confessional, existente num bairro do centro. Levantando dados a respeito, obtive a informação de que o ato de sua criação se deu em razão

¹ - Epígrafe retirada do Plano de Ação com o qual a diretora da Escola Beta participou do processo de seleção para o cargo.

² - A criação dessa escola se deu com base no art. 22 da Lei n.2.610/62 (MINAS GERAIS, 1962c, p.14) que contém o Código do Ensino Primário, combinada com os Decretos 6.564/62 (MINAS GERAIS, 1962a, p.97) e 6.689/62 (MINAS GERAIS, 1962b, p.218). Esses dois decretos permitiam ao Secretário de Estado da Educação, mediante autorização prévia do governador, celebrar convênios com dioceses e associações diversas com vistas

de compromissos políticos. Para assegurar vaga para uma professora, cujo marido militar havia sido transferido para Juiz de Fora, o deputado que detinha poderes na região³ conseguiu junto da SEE a criação de uma escola combinada⁴. Essa escola levou, inicialmente, o nome do bairro onde foi instalada, tendo sido essa denominação posteriormente alterada para homenagear um pioneiro⁵ da indústria na região, do início do século, e que teve um relevante papel na área de ensino na cidade. Funcionou algum tempo nesse local, tendo sido posteriormente desativada, segundo informações verbais, obtidas de pessoas ligadas ao sistema de ensino na época. Não existem arquivos a respeito na Escola, nem na SRE, nem no colégio particular onde foi instalada por ocasião de sua criação.

Reativada com sua transferência de local ela teve reiniciadas suas atividades em março de 1973, e em maio do mesmo ano foi celebrada pelo pároco local uma missa com a bênção das novas instalações.

É interessante relacionar a seqüência de fatos que marcaram o período que se seguiu à transferência da Escola para seu atual endereço. Em 1974, dado o número de sua matrícula ela transformou-se em Escola de 1^o grau (1^a à 4^a série)⁶. Em 1984, em razão da construção de mais dois conjuntos habitacionais no local, foi criada uma outra escola de 1^o grau (1^a à 8^a série), com vistas ao atendimento da demanda. As duas escolas funcionaram separadamente até 1986, quando se deu a fusão das mesmas, passando a Escola Beta a ministrar o ensino completo de 1^o grau (1^a à 8^a série).⁷ Em 1985, através do diretor-presidente da COAHB/MG, foi doado à Escola o terreno onde está localizado seu prédio principal e, no ano seguinte, 1986, os contratos de comodato que eram renovados a cada dois anos foram substituídos por outro de prazo indeterminado.

Essa Escola está localizada num dos dezesseis bairros que compõem o setor urbano noroeste de Juiz de Fora, comumente chamado zona norte. Essa região vem passando

³ - As informações foram obtidas através de entrevista com a professora beneficiada na época.

⁴ - A Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto Lei n. 8.529/46 (BRASIL, 1946 a , p.10-19), no seu artigo 28, estabeleceu uma tipologia para as escolas primárias denominando escola isolada as de uma só turma de alunos, entregue a um só docente, escolas reunidas aquelas constituídas de duas a quatro turmas e número correspondente de professores e grupo escolar às de cinco ou mais turmas e professores. Em Minas Gerais, o artigo 22 do Código do Ensino Primário, Lei n. 2.610/62 (MINAS GERAIS, 1962c , p. 14) adaptou essa tipologia, denominando escolas singulares as de uma só turma e acrescentando a categoria de escolas combinadas, para aquelas constituídas pelo conjunto de escolas singulares de uma localidade, funcionando num mesmo prédio ou distantes até três quilômetros.

⁵ - A alteração da denominação da Escola se deu em conformidade com a Lei 5132/ 68 (MINAS GERAIS dezembro/ 68).

⁶ - A Resolução n. 810/74 (MINAS GERAIS, 1974 p, 9) alterou a tipologia adotada pelo sistema de ensino.

⁷ - O Decreto 26.952/87 (MINAS GERAIS, 1987n, p.9) determinou a fusão das duas unidades de ensino.

por um processo intenso de expansão nos últimos anos, em função de uma série de benefícios que visam consolidá-la como zona industrial da cidade. Seu contingente populacional caracteriza-se como de renda baixa (média de 2,3 salários mínimos), sendo que 53,7% de seus chefes de família recebem até 2 salários mínimos, havendo significativa concentração de moradores que trabalham nas indústrias desse setor urbano (JUIZ DE FORA, 1996, p. 100-104)⁸.

Instalada em prédios distantes um do outro, a Escola Beta continuou desde então funcionando em condições muito precárias, como é o caso de considerável número de escolas no país⁹, tendo, ao longo do tempo, recebido melhorias e adaptações imprescindíveis, graças aos esforços dos seus administradores que, na maioria das vezes, usam recursos arrecadados na própria comunidade.

O prédio sede¹⁰, aquele onde se situa a diretoria e a secretaria da Escola, funciona nos turnos da manhã, tarde e noite e está situado num terreno que ocupa todo um quarteirão, com 2.117m². É um prédio pequeno, do tipo pré-fabricado. Possui quatro salas de aula, banheiro de alunos (masculino e feminino) um banheiro de professores e funcionários, uma biblioteca e uma varanda à frente das salas, em toda a extensão do prédio.

A secretaria, sala da direção, sala de professores e cozinha constituem divisões feitas num espaço correspondente a pouco mais que três salas de aula. Esses ambientes são interligados de modo que para se chegar à cozinha é preciso passar pela secretaria e pela sala de professores. Nenhum desses ambientes tem qualquer privacidade, o que ocorre na secretaria é ouvido na sala de professores e na cozinha, assim como os barulhos e odores desta são sentidos nos demais espaços.

As salas de aula, embora não sejam grandes (38m² cada) são claras e arejadas, com janelas dos dois lados. Entretanto, a cobertura de amianto faz com que sejam muito quentes, apesar de terem o teto forrado com madeira. Não existe refeitório, nem pátio coberto,

⁸ O bairro onde se localiza a Escola Beta possui um pequeno comércio, posto de saúde, linha de ônibus, um clube, uma escola estadual de ensino fundamental e médio, uma escola municipal infantil, duas igrejas católicas grandes e outras menores de outras crenças. Recentemente foram inauguradas uma área de lazer, próxima a um dos conjuntos habitacionais e uma quadra de escola de samba da cidade. A necessidade de maior segurança é apontada pela Escola e pelos moradores como urgente, uma vez que os arrombamentos de residências e da própria Escola constituem uma ameaça freqüente.

⁹ - Em Minas Gerais, o Plano de Implantação do ProQualidade acusa a existência de 296 escolas estaduais sem condições e espaço físico mínimo para atendimento dos alunos matriculados (MINAS GERAIS, 1994c, p.90).

¹⁰ - Para distinguir as duas construções adotarei neste capítulo a denominação usada pela própria Escola: prédio sede ou, simplesmente, sede, para o prédio principal onde se situa a secretaria e a diretoria da Escola, e prédio II para o outro.

sendo a merenda distribuída para os alunos na varanda. As crianças merendam com os pratos na mão, assentadas nos bancos debaixo das árvores ou mesmo no chão do pátio. Também não existe nenhuma sala para reuniões, trabalho de alunos ou de professores, nem para projeções de vídeo e TV. A biblioteca, instalada numa sala anexada ao prédio, foi construída e mobiliada pela direção da Escola com recursos arrecadados pela Caixa Escolar, à revelia da Secretaria. Todo o prédio, devido aos desgastes do tempo, apresenta necessidades de reparos no forro e no telhado, assim como em toda sua rede elétrica.

O terreno vago existente em toda a volta da construção é ocupado à frente por um grande pátio asfaltado e, ao lado direito, por um campo de futebol. Na parte de trás, separados por cercas de arame, existem uma horta e uma quadra cimentada, onde são feitas as aulas de Educação Física. O restante do terreno se estende até a rua, no limite do quarteirão e constitui uma grande área livre entregue, em sistema de parceria, para uso de um comerciante do bairro que negocia material de construção. As cercas de arame e a precariedade da construção deixam o espaço e o prédio da Escola muito sujeitos a invasões e assaltos como o que ocorreu em junho de 1997¹¹.

O prédio II apresenta condições ainda mais precárias que aquele, apresentando paredes descascadas e chão de cimento grosso. Sendo aproximadamente do mesmo tamanho, tem o mesmo formato que o outro, com as salas dispostas ao longo de uma varanda. São quatro salas de aula, dois banheiros (um feminino e um masculino) uma cozinha com um pequeno espaço reservado para servir a merenda e uma sala para uso dos professores. Toda essa área construída necessita de reparos¹². Nesse prédio, funcionam quatro turmas de primeiras séries pela manhã, sendo cedido o espaço, no turno da tarde, à uma escola infantil da rede municipal de ensino, que aí mantém quatro turmas de pré-escolar. Esse fato cria um complicador a mais no funcionamento da Escola e traz a necessidade de divisão de espaços para acomodar os materiais de ensino e armazenagem de gêneros para merenda dos alunos de cada unidade. Ao contrário do primeiro, o terreno desse prédio é bem menor, estando limitado a um pátio de 396m² na frente das salas e uma área de iguais dimensões na parte de trás. Uma cerca de arame separa o terreno da Escola da rua, deixando o prédio sujeito a constantes invasões.

¹¹ - Os aparelhos de TV e vídeo, guardados na sala da diretora, lugar supostamente mais seguro da Escola, foram levados num arrombamento.

¹² - Em junho de 1997, após uma visita ao bairro o Prefeito se comprometeu a realizar a reforma do telhado desse prédio. A obra foi realizada em julho daquele ano, com a participação do Grupo Pró-Educação, ligado à administração municipal.

O funcionamento da Escola em dois prédios acarreta enormes dificuldades para sua administração, prejudicando a integração de alunos e professores e exigindo da sua direção e coordenação pedagógica o atendimento simultâneo aos dois locais, além de requerer o deslocamento de funcionários para cuidarem especificamente da limpeza e do preparo da merenda, a duplicação de equipamentos e de materiais didáticos indispensáveis. A construção definitiva de um novo prédio ou, pelo menos, a ampliação do prédio sede constituiu o alvo da luta de todas as diretoras que estiveram à frente da Escola, permanecendo como a grande meta da atual administração. Essa situação também cria sérios problemas de comunicação que a administração tenta superar de várias formas.

Os quadros murais colocados na varanda dos dois prédios e na sala dos professores são recursos bem explorados para esse fim. Neles são afixados avisos, recortes de jornais freqüentemente atualizados, cartazes promocionais da SEE divulgando ações do governo, propagandas de cursos, etc. Além disso, principalmente no prédio sede, as paredes da varanda, são muito usadas para expor trabalhos de alunos em diferentes disciplinas.

A realidade precária não constitui impedimento para que A Escola Beta seja um ambiente agradável. Pude observar que tudo é mantido sempre muito limpo e bem cuidado, enfeitado com vasos de flores naturais. Na cozinha, onde prateleiras substituem os armários, a existência de cortinas denota capricho e bom gosto. Do lado esquerdo do pátio asfaltado, na frente do prédio sede, há um recanto aprazível com algumas árvores, “bancos de praça” e canteiros floridos. Também o prédio II, apesar de suas condições insuficientes é limpo e bem cuidado. Talvez por ser uma Escola com poucos alunos e dispor de bastante espaço livre, não observei em nenhum momento algazarra, também não percebi preocupação com o controle direto dos alunos, não havendo funcionários com atribuição específica de realizar esse controle sobre eles. Parece haver um ambiente de liberdade e confiança.

Tem havido por parte da administração dessa Escola a preocupação com a aquisição de equipamentos e materiais didáticos para a Instituição procurando dotá-la de melhores condições de funcionamento¹³.

¹³ - Além dos equipamentos básicos de secretaria, sala de direção, sala dos professores e cozinha, a Escola dispõe de antena parabólica com receptor, fitas de vídeo educativas (adquirida com verba específica do FNDE - Programa TV Escola), máquina xerox, máquina de escrever, dois mimeógrafos à álcool, um quadro branco, atlas histórico, atlas geográfico, mini - dicionários para uso em sala de aula, dicionário de símbolos, vários títulos de livros de literatura juvenil, jogos pedagógicos, blocos lógicos, bolas de borracha e de couro para a prática de Educação Física e rede de vôlei. No ano de 1997 a Escola adquiriu um fogão industrial com a primeira parcela da verba recebida do governo do Estado os conjuntos de livros para compor os cantinhos de leitura para as turmas de primeiras séries com verba específica do ProQualidade, e ainda aparelho de som e material esportivo com recursos arrecadados pela própria Instituição.

Os documentos consultados indicam que além dos alunos provenientes dos conjuntos habitacionais que lhe deram origem, a Escola passou, com o tempo, a receber uma clientela que vive em situação miserável, residindo à beira do rio Paraibuna e em um novo loteamento realizado na região, nos últimos anos. Recebe ainda alunos de bairros vizinhos. Percentagem relevante dos pais desses alunos é sub-empregada¹⁴, havendo um pequeno contingente de metalúrgicos. A maioria é analfabeta, poucos possuem o 1º grau (completo ou incompleto).

Funcionando nos turnos da manhã, tarde e noite, a Escola tinha, em 1997, uma matrícula de 447 alunos, distribuídos em 15 turmas de 1ª à 8ª série do ensino fundamental. O quadro 6 mostra a distribuição conforme o nível de ensino e o turno.

Quadro 6 - Matrícula da Escola Beta em 1997

Nível	Manhã	Tarde	Noite	Total
1ª-à 4ª série	117	117	-	234
5ª- à 8ª- série	113	-	100	213
Total	230	117	100	447

Comparando os dados de matrícula dos últimos anos percebe-se que não vêm sendo registrados crescimentos constantes. Ao contrário, o número de alunos matriculados em 1996 teve uma queda da ordem de 5,88%, se comparado com a matrícula de 1995. Em 1997 ocorreu uma recuperação, com um crescimento na matrícula de 3,47% em relação aos dados de 1996.

Os resultados finais de aproveitamento dos alunos, relativos ao ano de 1995 revelam-se melhores em termos de aprovação que os de 1996¹⁵. A Escola apresentou naquele ano de 1995 uma aprovação geral de 75,68%, sendo as turmas de 5ª e de 7ª série aquelas em que registraram os piores resultados de promoção, 50% e 52,5% respectivamente. No ano de

¹⁴ - Entre eles se encontram os que fazem biscates, os ajudantes de serviços de pedreiro, os aposentados e os empregados em pequenas casas comerciais locais e dos bairros vizinhos.

¹⁵ - Os cálculos foram feitos excluindo-se os alunos do CBA, conforme procedimento usado na análise referente à Escola Alfa, a fim de permitir a comparação dos resultados. Ver nota 13 - Capítulo VI.

1996, seu resultado final caiu para 65%. Houve queda nos índices das várias turmas exceto da 6ª e 7ª séries. A 5ª série apresentou um desempenho ainda mais baixo que no ano anterior, registrando apenas 33,4% de aprovação. Ao contrário, a taxa de evasão que em 1995 foi de 13,94% caiu para 5,48% no ano de 1996.

Por ocasião da realização da pesquisa, o quadro de pessoal da Escola Beta era composto de trinta e dois funcionários, dos quais vinte professores¹⁶. Além da diretora, que é professora efetiva e assumiu o cargo em fevereiro, tendo sido selecionada conforme os critérios em vigor no sistema estadual de ensino, a Escola contava com uma supervisora pedagógica contratada, uma secretária efetiva, duas auxiliares de secretaria contratadas e sete funcionários para atender aos serviços de limpeza e cantina, todos efetivos.

Os dados do quadro 7 mostram a composição do pessoal docente da Instituição conforme sua situação funcional.

Quadro 7 - Docentes em exercício na Escola Beta em 1997

Nível de ensino	Pessoal efetivo	Pessoal contratado		TOTAL
		Habilitado	Não habilitado	
1ª - à 4ª- série	7	1	-	8
5ª - à 8ª- série	-	11	1	12
TOTAL	7	12	1	20

Os professores contratados atingem 65% do total. Chama a atenção o fato de que estão nesta categoria 100% dos docentes das séries finais do ensino fundamental, existindo entre eles um não habilitado (não licenciado). A diretora, doze dos vinte professores e seis funcionários residem em bairros próximos à Escola.

Dadas as peculiaridades dessa Escola, funcionando em três turnos e dois prédios, percebe-se que esse quadro é insuficiente para garantir uma educação de qualidade aos alunos que a frequentam.

O regimento da Escola, que foi reformulado e protocolado na SRE em dezembro de 1996, esteve, durante o ano de 1997, em fase de análise pelos profissionais daquele órgão, para correções e ajustamentos por parte da Escola. Essa reformulação teve o mérito de

¹⁶ - É interessante registrar que apenas dois desses profissionais são do sexo masculino, um professor e um funcionário de serviços gerais.

incorporar as alterações e emendas introduzidas ao longo do tempo e que haviam convertido o antigo regimento numa colcha de retalhos.

No que diz respeito à administração da Escola, o novo regimento apresenta algumas inconsistências ao deixar de relacionar, na estrutura estabelecida, funções por ele contempladas posteriormente. O colegiado é incorporado como parte da direção da Escola com funções consultivas e deliberativas. Semelhante *status* é atribuído também ao conselho de classe, sem maiores delimitações do âmbito de competências de cada órgão. Nos itens referentes ao estabelecimento das atribuições dos ocupantes das funções de diretor e especialistas, o regimento apenas transcreve itens de medidas legais que tratam da matéria.

No que se refere aos objetivos, entretanto, esse documento apresenta uma formulação que não se limita à reprodução dos fins e objetivos da educação traçados nas leis de ensino. Assim no art. 5º desse documento pode-se ler que a Escola Beta

“concebida como instituição social e política, tem por finalidade a formação dos educandos para o exercício pleno da cidadania, fornecendo-lhes o instrumento necessário a transformação das condições de vida, através da produção e transmissão do saber historicamente acumulado”.

A partir disso são traçados objetivos específicos, alguns voltados para as reais necessidades da Escola.

“I- possibilitar ao educando oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidades tendo em vista o atendimento às diferenças individuais; II- proporcionar atividades aos alunos do ensino fundamental (CBA à 8ª série) que possibilitem uma sondagem de aptidões; III- preparar o educando para raciocinar com espírito crítico, com objetividade e coerência de pensamento; IV promover cursos de aperfeiçoamento e de reciclagem para professores; V promover em todas as séries do ensino fundamental (CBA à 8ª série) atividades que desenvolvam no aluno o aperfeiçoamento e a preparação para o trabalho; VI- realizar pesquisas e experiências pedagógicas que objetivem o aprimoramento do ensino; VII manter intercâmbio comunidade-escola, oportunizando a integração do aluno no seu meio físico-social”.

Sendo uma Instituição de ensino fundamental, o regimento da Escola mantém um currículo que está limitado aos conteúdos obrigatórios, conforme orientações da Lei 5692/71, enriquecido com a introdução de Desenho Geométrico de 5ª à 8ª série e Inglês na 7ª e 8ª séries¹⁷.

O regimento Escolar estabelece que a Escola seguirá os programas de ensino da SEE com adaptações. Entretanto, num item seguinte, o mesmo documento define como

¹⁷ - A carga horária desse currículo obedece às determinações do sistema. Ver nota 19 do Capítulo VI.

atribuição dos professores e especialistas a elaboração desses programas. A verificação do rendimento escolar é tratada nesse regimento como instrumento de aperfeiçoamento do processo de ensino, sendo enfatizado o aspecto qualitativo da aprendizagem a ser considerado pelas avaliações que devem ser contínuas e de variadas formas.

Caixa Escolar e Centro Cívico são as instituições mantidas pela Escola Beta. A Caixa Escolar que, nas palavras da diretora, constitui um fundo cuja finalidade é ajudar aos alunos, é constituída de recursos provenientes do Estado, contribuições de matrícula, contribuições mensais dos alunos¹⁸ e recursos resultantes de promoções. O total dos recebidos não vinculados recebidos pela Escola no ano de 1996 foi de R\$3.348,82. Pelo fato de estar localizada num bairro pobre e atender a uma população pobre, as arrecadações da Caixa Escolar são muito baixas, embora as atividades promocionais sejam numerosas durante o ano escolar¹⁹. O exame dos dados do livro caixa revelou que em 1996 os recursos arrecadados pela Caixa Escolar com a venda de xerox e com a contribuição voluntária dos alunos foi de R\$1.305,00. Com esse recurso a Escola fez face às despesas de consumo não cobertas pelas verbas oficiais recebidas. Essas despesas custeadas pela própria Unidade totalizaram naquele ano um valor de R\$1.330,15, ultrapassando, portanto, as arrecadações, enquanto o total de recursos não vinculados recebidos da SEE naquele ano foi de R\$3.348,82.

A organização e o funcionamento da Escola Beta obedecem ao modelo cristalizado na cultura escolar brasileira. Desde a organização dos tempos de aula, de recreio, de ensino e de provas, até a disposição das carteiras nas salas de aula, tudo é comandado pela rotina ritualística que nos acostumamos a ver e a esperar do funcionamento de uma escola. Apesar dos esforços para introduzir inovações no processo de ensino a Escola não chega a romper com esse modelo conhecido de organização escolar.

¹⁸ - Dado o nível sócio-econômico dos alunos, a contribuição mensal voluntária em 1997 foi estipulada em R\$1,00.

¹⁹ - A Escola Beta não conta com uma cantina que lhe permita arrecadar algum recurso com a venda de merenda aos alunos. Segundo a diretora não há condições, em termos de pessoal e de espaço, para uma iniciativa desse tipo.

2- Os traços marcantes de sua cultura

Na análise dos dados dessa Escola sobressaíram indicadores que permitem visualizar certa coerência entre as propostas e o trabalho que tem sido desenvolvido na Instituição em direção ao atendimento dos seus alunos. Isso não elimina a existência de conflitos e contradições que perpassam sua organização interna e definem seus limites e suas virtualidades.

Nessa análise foram identificados seis traços característicos do funcionamento dessa Escola: **o espírito de luta para transformar um galpão de obras numa escola; a integração como fundamento da sua prática administrativa; os esforços de inovação em meio à persistência de formas tradicionais de ensino; o “familismo”; uma identidade em construção; a ruptura com o modelo autoritário de direção.**

2.1- Espírito de luta que transforma um galpão de obras numa escola

A história da Escola Beta revela o permanente esforço em torno do objetivo de obter condições adequadas de funcionamento. Pode-se dizer que a consecução deste alvo constituiu um importante motor do trabalho realizado e de construção da cultura da Escola. Encontra-se na base da constituição de um modo particular de percepção e de ação que o grupo tem adotado para lidar com seus problemas (SCHEIN, 1991, p.9).

Da perseguição dessa meta, expressa em todos os documentos produzidos pela administração da Escola nos últimos anos, resultou em seus profissionais um espírito combativo, uma “garra” que deve ser percebida como a luta pela própria sobrevivência. Ele se expressa, em primeiro lugar, nos esforços para reverter a precariedade das instalações físicas da Escola, mas está também presente na busca de superação das dificuldades criadas por um quadro de pessoal em número insuficiente para garantir o atendimento de suas reais necessidades. A conjugação desses dois fatores coloca em evidência esse espírito de luta que marca a cultura dessa Escola.

A- A importância conferida às condições físicas e à aparência do ambiente

A Escola nasceu numa típica situação de apadrinhamento político, prevalecente no cenário da administração pública brasileira dos anos sessenta, principalmente na área da

educação em Minas Gerais. Nessa época, ela foi alojada num prédio de escola particular, do centro da cidade, não tendo tido, presumivelmente, problemas quanto às suas instalações físicas. Anos mais tarde, superados os compromissos políticos que lhe deram origem, a Escola foi desativada, para renascer mais tarde noutra local, noutra situação bem diversa, atendendo às reivindicações dos moradores de um conjunto habitacional recém construído. Transportada do centro para um bairro da periferia, foi instalada em galpões de obras e abandonada à própria sorte, melhor dizendo, à pouca sorte da clientela a que serve, e é essa a parte de sua história que será considerada neste trabalho.

Inaugurada a Escola, teve início a constante luta de seus profissionais para a construção do seu prédio definitivo. Os dados coletados mostram que o problema de melhorar, adequar, ampliar e recuperar o prédio tem constituído, desde a sua instalação, uma responsabilidade assumida, não pelo Estado, que tem o dever de garantir educação, mas pelos profissionais que ali trabalham. Durante todos esses anos eles vêm atuando numa situação de grande precariedade, atendendo a alunos carente. Para isso tiveram que dispor de tempo para “correr atrás” de verbas oficiais que cobrissem os custos da realização de pequenas obras e encontrar alternativas para obter recursos financeiros da própria comunidade a que servem. Os vinte e cinco anos de sua existência foram ocupados com os esforços para melhorar as suas instalações colocando-a em condições de funcionamento, com um mínimo de conforto e segurança para professores e alunos. Foram essas providências que, paulatinamente, transformaram o antigo galpão de obras em Escola, com o aspecto humano e agradável que ela atualmente apresenta.

Diante desse longo tempo de espera e dos esforços fracassados para obtenção de um prédio adequado para a Escola, se é levado a concordar com a afirmativa de T. T., Silva (1994, p. 20) quando diz que escolas desse tipo não contam com as condições e os recursos de que deveriam dispor para funcionar adequadamente “porque a população a que servem está colocada numa posição subordinada em relação às relações dominantes de poder”.

A valorização do espaço constitui um condicionante da relação pedagógica (ESTRELA, 1994, p. 38). Esse poder de influência do ambiente, artefato visível na ótica de Schein (1991, p.25), parece ser percebido e valorizado pelos profissionais da Escola Beta. Tanto as flores no jardim e nos vasos, como as cortinas e o aspecto de limpeza com que são mantidas todas as dependências, simbolizam o apreço pelas pessoas que ali estudam e trabalham. Diante da impossibilidade de contar com um prédio adequado, o recurso que a

Escola tem encontrado é o de melhorar as condições existentes, criando o ambiente familiar e agradável que ali existe.

O fato de a Escola estar dividida em dois locais distantes um do outro condiciona, como já mencionado, seu funcionamento. Nessa situação a ampliação do prédio sede é sentida como uma necessidade constante. O depoimento de uma professora das séries iniciais do ensino fundamental que trabalha no prédio II evidencia a percepção dos docentes a respeito.

“E podiam ser construídas quatro salas a mais nesse terreno que nós temos aqui. Então nós temos um espaço ocioso enorme e passando por essa dificuldade, entendeu, em comunicação e relacionamento. Porque a gente, às vezes, de repente precisa de alguma coisa aqui embaixo [no prédio sede] então você tem que parar, planejar, providenciar pró dia seguinte, (...)”

Além das dificuldades criadas na realização do trabalho cotidiano, a precariedade das condições da Escola influem no próprio sentimento de professores e alunos, como se pode perceber pela fala de uma outra professora das séries finais do ensino fundamental.

“Mas aqui, eu acho que o único problema da Escola, é o preconceito que eles têm por a Escola ser pequenininha, sabe, a diferença que eles sabem das outras escolas. Se eu tivesse numa outra eu daria o mesmo tipo de aula, trabalharia do mesmo jeito que eu trabalho. Mas eles não entendem isso ainda, eles acham que o tamanho da escola, mede o tamanho da capacidade dos professores sabe. Então a única coisa assim que atrapalha é o preconceito que eles têm, eles chamam aqui de *grupinho* [Grupo Escolar pequeno] ”.

As professoras se identificam com a Escola (SARMENTO, M. J., 1994, p. 103). Na citação anterior, ao falar sobre o espaço existente para a expansão do prédio, foi dito “nós temos aqui”, identificando-se o terreno da Instituição como coisa própria. Nessa última citação, outra professora se recente do preconceito que os elementos de fora revelam em relação à Unidade de ensino e busca recuperar essa imagem. Além das condições mínimas de trabalho, é a própria imagem da Instituição que está em jogo. Sua credibilidade é posta em questão, não por causa dos resultados que ela possa produzir, mas pela sua aparência. E essa aparência é uma das razões que pode influenciar sua própria produtividade (DEAL; KENNEDY, 1983, p.15).

A luta pela construção da Escola está bem retratada no artigo preparado pela sua administração para publicação num jornal local em 1993. Listando as pessoas que estiveram na direção do estabelecimento, o documento enumera as realizações de cada uma no sentido, inclusive, de obter a posse definitiva do terreno onde se localiza. Essa luta continua. Referências à meta de construção do prédio ou de reforma e ampliação do mesmo aparecem em todos os

seus planos e projetos dos últimos anos, quer sejam de âmbito administrativo, quer sejam específicos da área pedagógica. Em épocas anteriores, esperou-se que governo do Estado viesse a realizar as obras, cumprindo uma escala de prioridades estabelecidas para reforma e construção de prédios escolares na cidade. No ano em que a Escola Beta seria atendida, essa escala foi desrespeitada e os critérios técnicos foram postos de lado, prevalecendo os interesses político-partidários. Segundo informações da sua direção, esses interesses políticos levaram o governo a se comprometer com o diretor de outra unidade de ensino, alterando as prioridades. As reivindicações da Escola Beta foram preteridas. Atualmente a política do sistema é municipalizar o ensino fundamental, ficando cada vez mais difíceis as construções de prédios escolares desse nível de ensino.

B - A tentativa de suprir as carência do quadro de pessoal

Para atendimento a uma população pobre, uma Escola pobre! E essa pobreza também se expressa na escassez de recursos humanos com que a Escola pode contar para realização de seu trabalho.

A constituição da cultura supõe a existência de um grupo e a história de experiências compartilhadas desse grupo (SCHEIN, 1997, p.39). O desenvolvimento e a sobrevivência dessa cultura depende do processo permanente de aprendizagem coletiva que inclui a incorporação dos novos membros. Nesse sentido, a constituição do quadro de pessoal da organização escolar apresenta-se como de fundamental importância para a compreensão da cultura da Escola, devendo ser objeto especial de atenção.

O quadro de pessoal da Escola Beta é incapaz de atender às condições de seu funcionamento. Apresenta-se como insuficiente em termos de número de profissionais, além de constante rotatividade dos docente das últimas séries do ensino fundamental, uma vez que 60% deles são constituídos de contratados, ou seja, pessoal sem estabilidade na função. A insegurança dos contratados afeta o funcionamento da Escola e impede qualquer planejamento de trabalho antecipado. A esse respeito é ilustrativa a fala de uma professora do CBA ao ser entrevistada.

“(...) esse ano estou trabalhando com 1ª série. Comecei a trabalhar aqui (...) em 1º de abril de 1985 e trabalhei com (...) todas as séries, de 1ª a 4ª, (...). Sou contratada. Particpei de dois concursos, passei em todos os dois, mas até hoje nada. (...) eu tô nessa porque realmente, é a minha vida, então todo ano [é] aquela mesma história (...) vem o início do ano, fevereiro não [tem vaga] aí vai a (...) [fulana] em março... aí de março em diante... Aí,

no outro ano é a mesma história sabe, não tá dando a oportunidade assim de você continuar, assim direto. Porque teve um ano (...), acho que foi em 88, eu estava trabalhando, aí ele [o governo] cortou, mandou, as [professoras] efetivas. Vinham de longe, aí aquele trabalho que eu comecei com os alunos, eles já estavam acostumados com o meu ritmo, as mães já estavam acostumadas com meu ritmo, tiveram que se adaptar totalmente a outra (...). Então as crianças sentiram bastante né, e eu morando aqui, a gente sempre percebe isso. Então é uma falha também seríssima que a gente vê, esse sistema de contrato de professor. Que ele começa um trabalho, mas ele não vê o resultado, não pode continuar, porque ele não sabe se ele vai ser contratado de novo”.

A Escola está, a cada ano, recebendo vários professores novatos e tendo que refazer todo processo de adaptação dos mesmos ao seu modo de trabalho, à realidade específica em que atua. Os reflexos disso no ensino podem ser percebidos na fala de um aluno do curso noturno.

“ O que a gente tem conversado até, é falar, não digo que vai acontecer isso, por causa da mudança dos professores, mas eu acho que influiu um pouco sim, porque os professores, os antigos, todo mundo já sabia como funcionava o negócio, todo mundo conhecido, (...). Agora, eu achei que influenciou muito a mudança dos professores”.

No que se refere à montagem do quadro geral do estabelecimento, a Escola Beta, apesar de seu funcionamento em dois prédios diferentes e em três turnos, apresentava, no ano de 1997, uma defasagem em relação aos cargos que lhe foram conferidos pela Lei n. 9.381/86²⁰, ainda em vigor. De acordo os critérios de “conveniência administrativa” estabelecidos pelo sistema²¹ a Escola perdeu o direito a dois cargos de vice-diretor, dois de auxiliar de biblioteca escolar, um de especialista de educação, três de assistente de turno e um de professor eventual. Através de medidas legais o Governo do Estado, com sua lógica economicista de racionalização dos custos da educação, reduziu o número de profissionais nas escolas, sobrepondo-se à lei que regula a matéria e elegendo o total de matrículas como único parâmetro para definição do número de cargos nas unidades estaduais de ensino. Feitos os cálculos do número de cargos, cabe à administração de cada escola fazer opções entre os cargos a serem mantidos na Instituição.

Na Escola Beta coube à direção, com a aprovação do Colegiado, escolher entre manter um cargo de supervisão pedagógica ou um de vice-diretor. A opção recaiu sobre o primeiro e trouxe para a diretora a incumbência de assumir sozinha todas as tarefas

²⁰ - Ver nota 14 - Capítulo I.

²¹ - Esses critérios foram estabelecidos pelas Resoluções 7.763/95 (MINAS GERAIS, 1996b pp34-36) e 7.856/96 (MINAS GERAIS, 1996d, p. 21-33) que dispõem sobre a organização do quadro de pessoal nas escolas estaduais.

administrativas nas condições que caracterizam o funcionamento dessa Escola. As críticas às normas do governo e às dificuldades acarretadas por essa carência de pessoal estão expressas com clareza na fala da ex-diretora da Escola.

“Eu nunca vi uma escola que não tem uma professora eventual, não existe isso, tem que ter um professor eventual. Um professor passa mal dentro de sala de aula, o que você faz com os meninos? O diretor vai pra sala de aula? já fui muitas vezes..., o supervisor vai pra sala de aula? O professor precisa se atrasar alguns minutos, tem que ter uma outra pessoa pra ficar, o serviçal [funcionário de serviços gerais] vai pra sala de aula... Quer dizer, essa é uma escola de qualidade? Não é, não pode ser ! (...)”

A biblioteca, construída com o empenho e esforço da própria Escola, constitui um recurso que deveria ser explorado por qualquer unidade escolar, mais ainda quando situada num bairro pobre. Entretanto essa biblioteca permaneceu fechada no ano de 1997, por falta de pessoal para garantir seu funcionamento. Pelas normas do sistema, a Escola Beta não tinha direito de contar com um professor para atuar na biblioteca. Numa das visitas à Escola, encontrei uma professora que, por iniciativa própria, usava seus horários de folga entre as aulas para organizar um pouco o acervo da biblioteca, de modo a permitir a utilização do mesmo nas pesquisas dos alunos. Noutra ocasião, presenciei grupos de alunos assentados em torno de um banco, no pátio, fazendo trabalho de pesquisa, por falta de um local que pudesse ser usado para isso. Impedida de funcionar, a biblioteca tinha passado a ser usada, naquele momento, como sala de recuperação de alunos do CBA. Quando marcado algum trabalho de pesquisa, os professores devem informar ao diretor e ao supervisor pedagógico para que esses separassem os livros necessários e os deixem na secretaria para uso dos alunos.

É contraditória a ação de um governo que proclama a melhoria da qualidade de ensino como meta prioritária de sua ação e impede, em decorrência dos cortes de pessoal, que alunos carentes de uma escola carente tenham acesso a uma biblioteca construída e equipada graças aos esforços da própria comunidade,

Sem condições físicas adequadas e sem pessoal suficiente, o funcionamento dessa Escola tem, no espírito de luta de seu pessoal, seu fundamento básico. Graças a ele se transformou um galpão de obras em um ambiente escolar. Em torno dele se constrói e se reforça sua cultura. A essa história de luta, que como se sabe, não é exclusiva da Escola Beta, mas que se repete por inúmeros rincões deste país, devem ser computados os verdadeiros méritos da abertura da escola brasileira às populações mais carentes. Graças a ela o processo de ensino se faz apesar das barreiras criadas pelo próprio sistema.

2.2 - Integração: fundamento da sua prática administrativa

Como qualquer organização burocrática, o espaço escolar reúne, “ao lado das relações oficialmente previstas”, outras que “nascem da própria dinâmica do grupo social escolar”(CANDIDO, 1977, p.107). Sendo um sistema sócio-cultural, constitui-se a partir da interação de grupos que compartilham no cotidiano de sua existência os “códigos e sistemas de ação” (TEIXEIRA M.C.S., PORTO, M. do R. S., 1996, p. 1), criando e recriando seu próprio modelo de funcionamento.

A cultura delinea o caráter da organização, diz Morgan (1996, p.121). Nesse sentido, o espírito de luta, nascido das contingências que sempre cercaram a existência da Escola Beta, constitui o elemento de coesão entre seus membros, criando um *ethos* que caracteriza sua existência. Esse espírito se forma na integração de esforços e fortalece, ao mesmo tempo, as bases do trabalho compartilhado no interior da Escola, de modo que a integração pode ser percebida como outro traço de sua cultura, que se traduz como participação, compartilhamento e cooperação. As características desse processo foram identificadas no âmbito interno da organização escolar, no seu relacionamento com a comunidade, no plano das propostas e no da ação.

A - A integração como meta

A intenção de promover a integração dos esforços e ações pode ser identificada em todos os planos e projetos da administração da Escola nos últimos anos. Em documentos da gestão que se encerrou em 1996, tanto como nos da diretora que a sucedeu, aparecem referências explícitas à busca de integração. No Plano de Desenvolvimento da Escola, PDE, relativo ao ano de 1996 figura como objetivo geral:

“Integrar a comunidade escolar com a comunidade em geral, realizando um trabalho com bases sólidas, buscando um ensino adequado à realidade”.

No Plano de Ação formulado para participar do processo de seleção ao cargo, a diretora que iniciou sua gestão em 1997 indicou a busca de integração na formulação de diferentes metas para o setores administrativo e pedagógico e, ao final do documento, assim expressou seu pensamento a respeito:

“E grande também é a certeza de que qualquer que seja a estratégia seguida não será possível sem que haja o engajamento dos professores, a adesão dos pais e o envolvimento de toda a comunidade escolar. Somente através de uma gestão totalmente participativa é que conseguiremos: *uma escola oficina da vida, que se faz saber do bem querer*” (grifo da autora)²²

Coerente com esse pensamento o PDE, insere em suas propostas, metas que favorecem um trabalho integrado, entre as quais se destacam: a reativação do serviço de monitoria nas séries finais do ensino fundamental, buscando integrar os alunos no esforço de melhoria da qualidade de ensino e dos resultados finais da Instituição; a promoção dos “sábados esportivo-culturais” visando a abertura da Escola para atividades com a participação da comunidade, enquanto busca diminuir as distâncias entre alunos e professores e a intenção de efetivar maior aproximação com a Sociedade Pró-Melhoramento do bairro, visando um trabalho conjunto.

Percebe-se igualmente que a idéia de integração perpassa várias metas do Projeto Pedagógico, PPE, da Escola Beta, com destaque para a programação das reuniões pedagógicas e das reuniões de pais, e para as promoções que buscam integrar os professores do CBA aos de 5ª à 8ª série e o serviço de supervisão pedagógica com os professores de modo geral.

A importância atribuída ao trabalho integrado no interior da Escola Beta se acha traduzida nos critérios estabelecidos para avaliação do desempenho de seus profissionais²³. Conforme pude verificar, o item integração/cooperação está presente nos formulários elaborados para a avaliação das diferentes categorias de seus profissionais: pessoal administrativo, especialistas, docentes e funcionário. A capacidade dos profissionais da Escola de se integrarem ao grupo e trabalharem de forma cooperativa constitui elemento a ser levado em conta na avaliação de todos eles.

Ao identificarem aspectos valorizados no trabalho dos docentes daquela Instituição duas professoras entrevistadas mostraram ter consciência desse aspecto. Uma delas deu ênfase ao compromisso do profissional com a Escola e com seus alunos.

“(…) Eu acho que é vestir a camisa da Escola. Tem que ter boa vontade com as coisas, não ficar assim fazendo muita conta. Porque eu sei que a gente não ganha além do que a gente faz. Mas acho que o que a gente faz além, contribui pró clima de trabalho, pró clima com os alunos. Acho que é tudo a favor, a gente só não ganha dinheiro, mas ganha as outras coisas. Então eu acho que o quê a Escola valoriza é quando veste a camisa é disposta a ajudar né. Eu e (...) [nome da colega] estamos vindo a tarde pra ensaiar quadrilha com os meninos né.

²² - A frase sublinhada no original, constitui referência aos versos de Tiago Adão Lara que abrem o documento e foi escolhido como epígrafe deste capítulo.

²³ - Cf. Anexo 1, p. 100.

Ela deixa a loja dela e eu venho num horário que eu não teria de estar aqui né, pra ajudar né (...). Então eu acho que é isso que valoriza, quando a gente veste a camisa mesmo e quer contribuir pra Escola melhorar. Porque eu sei que... as vezes eu fico pensando que eu tô trabalhando pró Azeredo [Governador do Estado], de graça né. Mas eu acho que se o clima da Escola melhorar, se tiver uma condição melhor, quem sabe a gente não vai conseguir construir uma sala, esta sala que a gente tá querendo pra trabalhar com os meninos num ambiente diferente. Quem sabe a gente não vai conseguir e não vai ser melhor pra gente. Então a gente não ganha dinheiro, mas ganha por outro lado né. Eu acho que o valor vem aí, quando a gente veste a camisa mesmo, não fica assim com muita má vontade pra fazer uma coisa além do nosso horário”.

O espírito de luta identificado no item anterior é alimentado por essa concepção de que a Escola depende da ação do grupo, por esse compromisso com os alunos e a causa da educação que parece impregnar o pensamento e as ações dos seus profissionais.

B - Exemplos de integração na prática cotidiana

O funcionamento de uma escola deixa transparecer sinais, artefatos culturais (SCHEIN, 1991, p. 14), perceptíveis de sua cultura interna. Esta constitui-se como um conjunto de significados e quadros de referência partilhados pelos membros do grupo (NÓVOA, 1995, p. 29). Ao atribuir importância à integração de esforços para fazer face às contingências que lhe são impostas no seu funcionamento diário, a Escola Beta rompe com as divisões rígidas de trabalho, tecendo uma rede de relações que acolhe e requer as mais diversas formas de participação, reforçando, nos elementos envolvidos, os significados das ações compartilhadas.

Parece haver por parte de seus funcionários um compromisso com o bom nome da Instituição expresso no atendimento ao público e no tratamento dado aos alunos, como pude observar em diferentes ocasiões. Segundo informou a diretora, o plano com o qual ela se candidatou ao cargo contou com a participação da maioria dos seus profissionais. Os diferentes cargos e funções são exercidos num trabalho de cooperação, sem rígidas divisões. A diretora e a supervisora pedagógica trabalham juntas na elaboração de planos, projetos, relatórios e demais documentos solicitados pela SRE. A diretora assume a coordenação de reuniões pedagógicas e de reuniões de pais, assim como conta com a colaboração da supervisora nas tarefas referentes à tesouraria da Caixa Escola e à coordenação dos vários projetos em desenvolvimento na Escola.

No mês de março de 1997 os funcionários foram chamados a participar, junto com os professores, da reunião pedagógica, em que foram apresentados o PDE e o Projeto Pedagógico da Escola. Nas palavras da diretora, essa era uma forma de integrar todos no trabalho. Nessa ocasião foram dadas orientações gerais, unificando medidas práticas no que diz respeito ao trato com os alunos.

“Todos têm responsabilidade no processo, todos precisam saber o que se passa, o que está sendo proposto, conhecer os alunos. Tem que haver o comprometimento de todos”.

Nessa linha a diretora acrescentou:

“trabalhamos muito, ganhamos pouco, fizemos uma opção e precisamos procurar trabalhar bem procurando atingir e interessar os alunos para garantir a aprendizagem.

Nas entrevistas realizadas com alunos ficou evidenciado que também eles são chamados a participar. Eles disseram:

“Eu acho que a diretora deixa a gente participar um pouco da vida escolar. (...), pede a gente para ajudar, igual na festa junina, a Dona (...) [nome da supervisora] me chamou para ajudar, eles deixam a gente participar mais tanto aqui, como na sala de aula”.

“Eles dão oportunidade, né? Explicam as coisas”

Pude identificar situações em que professores e funcionários trabalhavam juntos na preparação e realização das atividades extras, como bazar da Escola, gincana da solidariedade e festa junina. Nessa festa uma riqueza de símbolos dessa integração puderam ser percebidos. Os professores contribuíram com dinheiro para a aquisição de um grande número de prendas interessantes para as várias barracas. Os enfeites para o pátio foram preparados por funcionários e professores, enquanto familiares da diretora, de professores e funcionários também prestaram sua colaboração na preparação e na realização da festa. Procurou-se gastar o mínimo possível com a organização da festa, a fim de que tudo fosse vendido a preços acessíveis aos alunos para que eles pudessem aproveitar.

No dia da festa, todo o pátio, enfeitado e iluminado, estava cheio de gente e grande animação. Alunos, familiares e pessoas da comunidade compareceram. Se não todo, quase todo o pessoal da Escola compareceu, muitos em companhia da família. Diretora, professores e funcionários se vestiram com camisetas brancas, na quais se podia ler o nome da Escola em cores, seguido da frase, “Educando para a vida”. Todos vestindo a camisa da Escola, no sentido real e figurado. Trabalhavam nas várias barracas, todas elas muito enfeitadas, nas quais eram vendidas comidas, bebidas, brincadeiras e jogos. Na apresentação das costumeiras danças de quadrilha, com alunos vestidos à moda caipira, algumas professoras e funcionárias vestidas à caráter, formaram par com alunos das séries mais adiantadas. Todos pareciam felizes ali. Era um ambiente de confraternização em que professores, funcionários e alunos participavam juntos.

Contraditoriamente, essa comunidade que lutou para conseguir a criação de uma escola no bairro, não tem tido uma participação ativa no seu funcionamento, mantendo-se bem afastada do que ocorre na prática cotidiana da Instituição. Entre as metas traçadas pela direção da Escola Beta nos seus planejamentos gerais e pedagógicos figuram intenções de promover maior aproximação com os pais e com a comunidade em geral, visando garantir melhor acompanhamento dos trabalhos escolares dos alunos. Nesses documentos há referências a pouca atenção dada pelas famílias ao que ocorre com seus filhos na Escola, não comparecendo às reuniões convocadas periodicamente. Essa ausência dos pais foi confirmada em diversas oportunidades, em forma de queixa, tanto pela direção da Escola, como pelos professores. À reunião de pais de alunos das turmas de 4ª série a que assisti estiveram presentes 21 pais, o que corresponde a 40% dos alunos dessas turmas. Nessa reunião, a diretora procurou enfatizar a importância do trabalho conjunto entre a Escola e as famílias com vistas à melhoria dos resultados da aprendizagem²⁴.

2.3 - Esforços de inovação em meio à persistência de formas tradicionais de ensino

A meta de oferecer educação de qualidade para todos, traçada pelos agentes internacionais de política e financiamento da educação no mundo contemporâneo, permite perceber que, no atual processo de mudanças, as escolas, sem regredirem dos avanços quantitativos alcançados, devem proceder a uma “espécie de mutação qualitativa” (HUTMACHER, 1995, p. 47). Qualquer proposta dessa natureza na área da educação, entretanto, suscita o confronto com a inércia burocrática e administrativa que tem caracterizado o funcionamento das instituições de ensino, colocando “em questão aspectos fortemente enraizados nas mentalidades, relacionados com o modo de vida escolar (...)” (ibid., p.52). Explicitando resistências, confrontam diferentes concepções e abrem espaço para conflitos de pensamento e formas de ação.

Aos esforços de inovação numa instituição com as características da Escola Beta se interpõem ainda às contingências ditadas pela sua própria realidade, exigindo alternativas capazes de superar as carências econômicas e culturais de seus alunos, numa situação precária

²⁴ - Essa reunião foi realizada no horário de 7 às 8 horas da manhã, o que dificulta a presença dos pais.

de funcionamento. Esses esforços não caracterizam um processo homogêneo e progressivo, mas integram elementos contraditórios, mantidos no jogo de poderes que perpassam o funcionamento cotidiano da Instituição.

A - Uma atenção especial ao aluno

Propostas e ações desenvolvidas no cotidiano da Escola Beta evidenciaram uma atenção especial aos alunos. Coerente com isso e partindo do princípio de que o aluno constitui o centro do processo ensino-aprendizagem, sua direção tem conduzido uma ação que visa tornar o espaço escolar agradável e interessante aos seus usuários, local onde eles sejam respeitados e valorizados, para que também passem a conhecer e respeitar os professores.

Para a diretora, os alunos têm problemas e a Escola tem que saber que não vai resolver todos esses problemas, mas tem que cativar os alunos. A Escola

“(...) ainda é um lugar importante na educação dele [o aluno] ”,

disse a diretora numa reunião pedagógica, enquanto argumentava sobre o fato de que, na condução do processo, a responsabilidade é de todos que atuam na Instituição. Todos estão comprometidos com a tarefa de atingir e interessar os alunos, para garantir a aprendizagem.

“ A Escola tem que representar alguma coisa para esses alunos”.

Nessa mesma reunião foram transmitidas orientações na busca de garantir certa uniformidade às normas de trabalho na Unidade escolar, visando a valorização do alunos, tais como: fazer a chamada nominalmente e não usar apenas o número dos alunos, evitar a colocação do aluno para fora de sala de aula, valorizar todos os trabalhos do aluno, dentro e fora de sala de aula, atribuindo ao conjunto desses trabalhos 50% do total de pontos do bimestre, no mínimo, etc.

Sendo uma Escola pequena e com vários de seus professores e funcionários residindo nas proximidades, o conhecimento dos problemas e dificuldades vividas por muitos dos alunos torna-se facilitado. Isso é levado em conta no funcionamento da Instituição. Há, entretanto, uma preocupação de que os problemas desses alunos não sejam motivo para que os mesmos sejam desvalorizados sendo tratados como “coitados”. A palavra da diretora a esse

respeito é ilustrativa. Ela considera que eles devem ser levados a se sentirem conscientes da sua realidade e também a conhecerem e a valorizarem os esforços dos professores.

“Eu sempre gostei deles, eu sempre procurei tratá-los com respeito (...). Eu propus que nós fizéssemos uma Escola mais próxima da realidade deles e prazerosa; que eles têm que conhecer um pouco do lado verdadeiro do professor para que eles comecem a nos respeitar. Esses sábados culturais que nós propusemos, são exatamente para isso, para nós virmos aqui brincar e conversar com os meninos fora da sala de aula, para que eles saibam que nós somos humanos iguais a ele, que nós também temos problema. Pois o menino chega aqui e pensa que só ele tem problema. (...) Coitadinho,!. Eu trabalho o dia inteiro! Mas eles esquecem que o professor também trabalhou o dia inteiro e que ele não é um coitadinho e sim um privilegiado, pois ele trabalhou e conseguiu vir para a escola noturna, que tem uma porção de gente ainda que ... Mesmo que não seja a melhor Escola, mas eles têm que ver que eles são pessoas privilegiadas por estar na Escola”.

No sentido de promover a valorização dos alunos, uma série de atividades extracurriculares foi planejado e estava sendo cumprida, tais como visitas programadas e orientadas a diferentes instituições da cidade, ida ao teatro, etc. O projeto “olho vivo”, ligado à área oftalmológica, e o projeto “sabiá”, referente à aplicação de flúor, também foram adotados pela Escola.

Alvos dessa atenção, os alunos gostam da Escola. Embora persista entre os professores a idéia da existência de um certo preconceito contra a Escola, os alunos demonstraram uma atitude de estima por ela. Na opinião deles ela ministra um ensino de boa qualidade e as atividades extras escolares são percebidas como importantes instrumentos de aprendizagem.

Continuam, entretanto, apresentando resultados de aprendizagem baixos, e no mês de junho de 1997, o número de faltosos nas turmas do noturno era muito grande²⁵.

Um aluno do turno da manhã, das séries finais do ensino fundamental, ressaltou o valor das atividades extras promovidas pela Escola.

“Eu acho também os passeios que os professores fazem com a gente são bons, colocam a gente, vamos supor, unidos com a natureza ... Ontem, por exemplo, a gente foi no Parque Florestal, aí foi bom, porque a gente conheceu os pássaros, conhecemos como são os animais ... Melhor do que você ficar preso na sala de aula, só ali, todo dia estudando. Você vai para um lugar, você coloca em prática, fala para uma amiga o que você pensa ...”

²⁵ - Segundo informações da diretora os resultados das avaliações do primeiro bimestre revelaram que muitos alunos não haviam conseguido atingir a média de pontos previstos .

A idéia foi complementada por outros dois alunos que participavam da mesma entrevista.

“ As palestras também (...) São ótimas, as palestras, as visitas, os passeios, são atividades que enriquecem o ensino, né?”

“ Eu acho que o aluno forçado ali, ele não aprende tanto quanto livre para perguntar, perguntar as coisas que ele quer perguntar mesmo. Igual no Parque Florestal, ele pergunta o que ele quiser, o que ele achou interessante, não fica forçado dentro da sala de aula, ele dá a opinião dele também. Acho isso importante”.

Percebe-se que o desenvolvimento de projetos e atividades extras representa na Escola um esforço de criação de oportunidade de aprendizagem, embora requeiram um pessoal em número suficiente para a condução desses trabalhos. Na situação de carência de profissionais que caracteriza sua realidade, qualquer promoção extra na Escola Beta significa aumento da sobrecarga de tarefas já assumidas pelo seu pessoal, principalmente a diretora e a supervisora, a quem cabe a coordenação de tais atividades.

A política de atenção primordial às necessidades dos alunos constituiu elemento fundamental na tomada de decisão em, pelo menos dois momentos importantes no início do ano de 1997. Num primeiro momento, a opção de manter uma supervisora pedagógica na Escola, em lugar do cargo de vice-diretor, teve como objetivo garantir a existência de uma coordenação pedagógica que auxiliasse os docentes na realização de um trabalho em direção à melhoria da qualidade do ensino oferecido. Num segundo momento, na decisão sobre o uso dos recursos obtidos com a realização do bazar, optou-se por destinar parte dos mesmos à compra de gêneros alimentícios, dado o atraso das verbas oficiais e a necessidade de garantir atendimento aos alunos, já que alguns deles dependem dessa merenda para suprir suas necessidades diárias de alimentação. Inicialmente os recursos dessa promoção estavam destinados à aquisição de dois quadros de giz, vistos como necessários em duas salas de aula.

O pressuposto que pode ser identificado por trás da idéia de atenção que a Escola Beta demonstra ter para com os alunos é o de que cabe à instituição escolar tentar suprir, ou pelo menos minorar, as carências dos mesmos. Nesse sentido ela busca, ao mesmo tempo, tornar o ambiente agradável aos alunos e melhorar a aprendizagem. Essa forma de tratar a relação com o aluno acaba por dar origem a um tipo de raciocínio que permite à Escola explicar seus resultados insuficientes em termos de promoção e se torna, ao mesmo tempo, um obstáculo à percepção e análise do papel que exerce sobre eles e da sua responsabilidade na realização desse processo de aprendizagem. Enfraquece, portanto, sua capacidade de analisar

sua própria organização interna e buscar formas alternativas em direção à melhoria do ensino que oferece e, conseqüentemente, dos seus resultados em termos de promoção e permanência do aluno na Instituição. Não bastam as atividades extras para atrair o aluno. Toda a organização da unidade escolar e do processo de ensino precisam ser revistos se se deseja conquistar o envolvimento e a participação efetiva do aluno no seu processo de aprendizagem. A realidade em que vivem esses alunos exige um tipo de escola com uma estruturação diferente da que lhes tem sido oferecida e com recursos suficientes para atrair os alunos e ajudá-los a superarem suas deficiências.

B - O uso de recursos alternativos na prática docente

A percepção da responsabilidade de todos em tornar a Escola atraente aos alunos parece suscitar, de alguma forma, a preocupação com o uso de recursos alternativos na prática de alguns docentes. Planos e projetos da Escola explicitam sugestões de formas mais concretas e/ou dinâmicas de trabalho em sala de aula. Questões relativas aos resultados finais dos alunos no ano anterior, aos conteúdos de ensino e às técnicas mais adequadas para o trato com os mesmos, foram abordadas em discussões realizadas por ocasião do Dia “D” da 5ª série e do Dia do CBA, eventos realizados em conformidade com as determinações do sistema²⁶. Essas discussões propiciaram o surgimento de propostas de trabalho visando a adaptação do ensino à realidade dos alunos. No plano das ações práticas foi possível visualizar iniciativas pontuais de uso de recursos alternativos na prática de alguns docentes. Presenciei professores preparando material didático e ouvi, no horário de recreio, na sala dos professores, relato de atividades realizadas em salas de aula. As entrevistas criaram espaço para que os professores falassem sobre suas experiências nesse sentido.

“Eu tenho trabalhado ultimamente, desde 95, com o construtivismo. Então eu trabalho com jornal, com revistas e os meninos têm aceitado bem, apesar de que eles não dão muito retorno. Às vezes a gente prepara uma atividade super diferente, interessante né. Eles não têm visto quase a gramática, mas eles ficam cobrando: Professora que dia você vai dar matéria? Eles acham que o quê a gente tem trabalhado, os conteúdos de compreensão, não são matéria que a gente pode cobrar dele. Aos poucos é que eles estão entendendo que a gente explica, vai conversando. Mas alguns ainda tão acostumados com o ritmo antigo da gramática, então eles não dão muito retorno. Mas a maioria acho que tem melhorado o nível de compreensão das coisas. Quanto à Escola, ela é pequena e tem né poucos recursos mesmo”:

²⁶ Sobre a realização de tais eventos, ver nota 22, Capítulo VI.

“Sabe, aqueles joguinhos pra colorir né, atingindo essas duas áreas, [de Matemática e Desenho Geométrico] eles começam a fazer muito bem sabe, eu já trouxe até uma musiquinha, eles começam a falar na música, eles querem aquela música do jeito deles. (...) Ah! Professora abaixa isso aí. No final eles acabam aceitando e no finalzinho acham até gostoso, fazendo aquele exerciciozinho de Matemática, aquela musiquinha suave, aquele fundinho. E, já tentei trabalhar com música, né, expressões numéricas que eles acham um problemão né, eles nesse trabalho eles teriam que fazer um *rap* né, com expressões numéricas. Eles têm que seguir aqueles passos pra resolver e tal (...). Não fizeram, entendeu?... Então a gente tenta trazer alguma coisa, porque eu acho o que a (...) [nome da colega] falou. Quanto à Escola a gente ter material, não ter isso, ter aquilo, acho que isso não tem nada a ver, entendeu. Quando você quer fazer, você corre, você vai atrás, você não precisa de material. “Ah! Tem que ter isso, tem que ter aquilo.” Acho que quando você quer fazer, você consegue”.

“Então foi um trabalho assim que eu achei que não fosse surtir tanto efeito quanto surtiu. Nós tínhamos que montar, nós montamos um livrinho na sala sobre um namoro no jardim; histórias de duas lagartas. Pra mim não ia ter o sucesso que teve pelo seguinte, porque eu achei (...) que os meninos já estavam cansados de ver a lagarta, a borboleta, aquela transformação, aquela coisa toda, que é a coisa mais comum de se ver. Então eu pensei de montar com eles num aquário né desativado, colocar ali uma lagarta, as florzinhas e tudo, e prórs meninos verem, presenciarem essa transformação, e ao mesmo tempo eles passarem pró livro, porque o livro era sem texto”.

Também nas entrevistas dos alunos essas atividades foram lembrados com prazer.

“O teatro que nós fizemos, (...) na 6ª série... e não viram o texto [os professores], não fizeram nada, deixaram que nós fizéssemos assim. Aí depois que acabou, eles deram oportunidade da gente fazer mais (...)

“Eu acho isso bom, [a experiência do teatro] porque coloca a idéia da pessoa em prática. Porque o teatro ele dá a fala do ator, você se torna até um artista naquele momento”.

A existência de alternativas inovadoras no trabalho docente na Escola Beta não tem sido suficiente, entretanto, para alterar a prática docente na Instituição onde predomina um modelo tradicional de condução do processo de ensino e do tratamento dado por alguns docentes às questões de indisciplina dos alunos.

C - A persistência de modelos tradicionais de organizar a prática docente e a relação com os alunos

A adoção de formas mais dinâmicas de organização das escolas capazes de favorecer um processo de ensino em que o aluno participe criativamente, supõe condições de espaço, recursos materiais e humanos adequados, de que a Escola Beta não dispõe. Além disso, qualquer mudança desse tipo coloca em questão aspectos fortemente arraigados nas mentalidades relacionados com o modo de vida da escola, que Hutmacher (1995, p.52) compara a um inconsciente coletivo. Esses aspectos “sagrados” (CORBETT, FERESTONE,

ROSSMAN, 1987, p.37) que são mantidos, não obstante as sucessivas reformas do sistema escolar, constituem o coração de uma cultura que nos foi transmitida com a força dos séculos de sua existência. As resistências à inovação não devem, portanto, ser buscadas individualmente nos professores, mas nas representações dominantes do senso comum escolar que os docentes também herdaram e que são determinantes na organização do quadro institucional da prática de ensino (HUTMACHER, 1995, p. 52.).

Na Escola Beta pode-se perceber a existência de uma reflexão sobre o produto do trabalho docente em termos de resultados dos alunos. Os registros de análises desses resultados, no que se refere à promoção, reprovação e evasão de alunos nas várias turmas estão consubstanciados nos PDE e PPE dos anos de 1996 e 1997. Os dados estatísticos, principalmente no que se referem às séries finais do ensino fundamental, são tomados como objeto especial de discussão, tendo em vista as atividades levadas a efeito sem êxito, no sentido de aperfeiçoamento do processo de ensino. O resultado dessa análise, entretanto, se detém nas contingências do sistema e na culpabilização do aluno, com as carências econômicas, sociais e culturais de suas famílias, sua falta de interesse pela Escola e suas dificuldades de aprendizagem. A Escola tenta suprir com a atenção especial ao aluno as carências deste, mas em nenhum momento chega a abordar as questões de sua estruturação interna, nem da organização do conteúdo de ensino que ministra ou dos métodos e técnicas mais adequados para o atingimento dos fins estabelecidos no seu próprio regimento. Não chega a formular um projeto político pedagógico próprio com força para romper com as formas cristalizadas de trabalho reinantes na Instituição. Nessa situação, persistem as formas tradicionais de pensar e conduzir o processo de ensino centrado na transmissão de conhecimentos aos alunos pelos professores. Nessas circunstâncias, a “escola oficina da vida” capaz de criar espaço para “um saber que é do povo” (versos assumidos como lema do trabalho da diretora) não se concretiza, perdendo-se na intenção do discurso teórico.

Nesse sentido, os poucos recursos didáticos de que a Escola dispõe não são aproveitados na prática pedagógica cotidiana. Segundo informações da diretora, do material adquirido com verbas do ProQualidade, apenas os livros de literatura vinham sendo utilizados. Até mesmo os materiais para o ensino de Ciências, como os microscópios, vinham permanecendo sem uso. Na sua percepção a não utilização desses recursos deve ser atribuída ao fato de que seu uso implica em aumento de trabalho e o professor não dispõe de tempo para isso, não ganha o suficiente para essa dedicação. Essa resistência à mudança é identificada pela diretora como mais forte entre os professores das primeiras séries que são efetivos e que já

possuem um longo tempo de experiência, alguns deles encontrando-se em fase de requerer suas aposentadorias.

D - O culto à nota

A questão da avaliação da aprendizagem e o apego à função de atribuição de notas aos alunos, o culto à nota, também estão presentes na organização interna da Escola Beta de tal modo que, no início de 1997, a aprovação automática dos alunos do segundo ano de escolaridade constituía um elemento de grande insegurança e ansiedade para os professores das primeiras séries, em razão da extensão do CBA ao terceiro ano. A marcação de datas de provas bimestrais pela secretaria indica que, embora a adoção de variadas formas de avaliação sejam propugnadas, permanece a valorização da prova como importante medida de aprendizagem dos alunos.

A persistência desse modelo tradicional de ensino também pode ser percebido no trato dado à questão da disciplina dos alunos por alguns professores da Escola Beta. Alguns deles mantêm o hábito de expulsar alunos de sala e exigir que a direção tome providências chamando os pais ou responsáveis pelos mesmos à Escola. Há casos de professores que, ao colocar alunos fora de sala, lhes atribuem tarefas como leitura e cópia de texto, noutros, os alunos simplesmente aguardam o término da aula para retornar à sala, ou irem para casa. Numa dessas situações a professora exigia a presença dos pais de um aluno com mais de dezesseis anos que, por já trabalhar, se achava responsável por si mesmo, não suportando a idéia de levar o pai para tratar de um problema de mau comportamento seu em sala de aula. O caso se prolongava com o aluno proibido de assistir aulas daquele conteúdo e a diretora se sentia impotente para decidir a respeito.

A clientela da Escola Beta é de nível sócio-econômico muito baixo como já evidenciado. Ela inclui alunos que, conforme relato de algumas professoras, praticam pequenos furtos em lojas do centro da cidade e contam seus feitos em sala de aula, uns para os outros, vangloriando-se deles. A bebida, o uso de drogas, as brigas e a marginalidade fazem parte dos mundos em que muitos deles vivem. Seus padrões de comportamento não obedecem aos critérios da “boa educação” que ainda perpassam muitas vezes as exigências das instituições escolares. Conforme pude observar em dois diferentes momentos, ignorando o ritual próprio de uma instituição de ensino as alunos mantiveram o comportamento que é natural neles, ao qual McLaren (1992, p. 131-132) denomina “comportamento de esquina de rua”, em lugar de adotar atitudes próprias de estudante no desempenho de suas atividades escolares. Por outro

lado a Escola Beta espera deles atitudes “civilizadas” e trata como fatos casuais os problemas disciplinares, não tendo uma proposta abrangente capaz de dispor sua organização interna com vistas às características de seus alunos. Embora a diretora, ao tratar desses casos, leve em conta as dificuldades da vida desses alunos, não há força nem condições concretas para reverter a situação.

2-4- “Familiismo”: confraternização, cooperação e compromisso

A relação entre a família e o universo da produção é apontada por Colbari (1996, p. 208-) como tendo sido sempre muito estreita. A vida familiar forneceu a substância para um tipo de configuração ética fundada na figura do provedor, o pai de família, que foi decisiva para o triunfo da concepção moral do trabalho. Se o “familismo” (ibid, p. 211) foi importante para a constituição da cultura da fábrica, sua presença se faz mais compreensível na escola, herdeira da tarefa educativa da família.

O fato de ser uma unidade escolar pequena, localizada em bairro onde as pessoas se conhecem, tendo vários de seus professores e funcionários residindo em bairros próximos, acrescido da luta pelas condições de sua existência e o esforço para realização de um trabalho integrado, faz da Escola Beta um contexto no qual estão presentes vários traços desse “familismo”. São características que definem uma forma de organização a que Rui Gomes (1993, 82-84) denomina como contexto doméstico, no quadro de suas configurações simbólicas e que constituem, segundo o autor, a extensão das relações familiares para o âmbito de uma unidade escolar.

A - A perspectiva conferida à tarefa administrativa

É significativo observar que a abordagem técnica não se faz presente na perspectiva com que as tarefas de administração da Escola são assumidas pela diretora e pela professora que a antecedeu no cargo²⁷. Tanto uma como outra, compara sua função de administrar a Instituição com a de gerenciar uma casa.

²⁷ - Vale observar que nos dois casos, essas pessoas são portadoras de cursos de licenciatura, não dispoendo de formação teórica na área de Administração Escolar.

“Então eu pensei, pensei, pensei ... e essa parte de arrumar casa é muito comigo, porque eu gosto muito de fazer essas coisas sabe, de obra, de coisa ... então eu fui sempre muito empolgada com isso”.

Assim se expressou a ex-diretora ao descrever seu trabalho, no sentido de realizar as obras de melhoria das condições do prédio sede, com recursos arrecadados por meio de festas e campanhas que envolveram, não só o pessoal da Escola, alunos, pais, professores e funcionários, mas a comunidade próxima e até mesmo a família de seus profissionais. Foi mediante ações e cuidados de características bem domésticas, valorizando as plantas, mantendo as dependências limpas e arrumadas, providenciando cortinas para encobrir prateleiras improvisadas, que com o esforço e criatividade de seus profissionais o aspecto físico da Escola, um galpão, foi convertido num ambiente aprazível para se trabalhar. Nesse ambiente se percebe um clima de harmonia, mesmo existindo posições divergentes.

O símbolo da dona de casa também foi usado pela diretora para se referir ao grande número de tarefas rotineiras que lhe cabia executar no início do ano de 1997, sem que lhe sobrasse tempo suficiente para dar a atenção às questões pedagógicas da Escola como era sua intenção antes de assumir o cargo.

O tratamento dispensado aos alunos pela diretora e pelos funcionários está impregnado de atenção para ouvi-los e atender suas solicitações com cuidado e carinho. É esse o significado que atribuo a atitudes como a de uma funcionária cuidando de limpar a camisa de um aluno que, ao receber o prato de merenda, teve sua roupa manchada por um pouco do alimento por ela derrubado. Com uma toalha molhada, abaixada na frente do aluno, ela, cuidadosamente, lhe tirou da roupa o sujo que lhe havia provocado, numa atitude de típico cuidado maternal. Essa mesma funcionária, num outro momento, foi vista por mim auxiliando carinhosamente um grupo de alunos menores a alcançarem o bebedouro para tomarem água, ao término do recreio.

Por parte dos alunos pude observar atitudes de igual carinho para com as pessoas da Escola, principalmente a diretora, a quem eles tratam pelo diminutivo de seu nome, antecedido por um solene “Dona”. Há um tom de liberdade e confiança nesse tratamento a ponto de as crianças menores se chegarem a ela, interrompendo sua passagem pelo pátio, para beijá-la e pedir uma informação qualquer.

Tanto os alunos das séries iniciais como os das últimas séries, ao serem entrevistados disseram gostar da Escola, não tendo sido revelado nas entrevistas sinais do preconceito contra ela que os professores disseram existir. Embora considerem que ela ministra

um bom ensino, o que mais destacaram foi a forma como são tratados, com respeito, seriedade, sem distinções ou privilégios e o ambiente de amizade onde todos se conhecem.

A preocupação em atender às necessidades dos alunos, principalmente das séries iniciais, simboliza sentimento semelhante. A supervisora relatou, numa reunião de pais, que alguns alunos do turno da tarde estavam recebendo merenda no início das aulas. Descobriram que uma criança estava chegando para a aula sem almoço e providenciaram-lhe uma refeição. No dia seguinte eram cinco as crianças que procuraram merenda ao chegarem à Escola. Desde então passaram a atender aqueles que neste horário estão sem alimento, além da merenda regularmente distribuída a todos no horário do recreio.

Em todas essas situações percebe-se que há um espírito de solidariedade, de colaboração, de zelo e compromisso que permeia as relações entre as pessoas da Escola, muito próprio das relações que se desenvolvem no ambiente familiar.

B - Os rituais de confraternização

Sem aprofundar sobre a natureza etimológica da palavra confraternizar, vale lembrar que a força dos sentimentos domésticos impregna sua significação: ligar, unir, tratar como irmãos, conviver ou tratar fraternalmente (FERREIRA, 1986, p.452) estes são seus sentidos mais imediatos. Na Escola Beta, no período que realizei as visitas de observação aconteceram quatro momentos típicos de confraternização. O primeiro deles ocorreu na quarta feira anterior à Páscoa, por ocasião da realização da primeira reunião do colegiado eleito para a gestão de 1997, quando se discutiu a composição da diretoria da Caixa Escolar. Ao término dessa reunião a diretora brindou os presentes com bandejas de salgados e suco, que ela frisou ser oferta sua, não implicando despesas para a Escola. O segundo, ocorrido no dia seguinte, por ocasião da realização de reunião pedagógica, na manhã de quinta feira da Semana Santa, envolveu todos os profissionais da Escola e teve o caráter de comemoração antecipada da Páscoa. Nessa ocasião, os presentes foram convidados a se dirigirem à biblioteca onde as mesas estavam arrumadas com café, suco, um bonito bolo confeitado e uma bandeja de bombons, onde cada um encontrou seu nome em um cartão com votos de feliz Páscoa²⁸.

Os outros dois momentos, a missa de Páscoa e a festa julina, tiveram uma abrangência maior e envolveram também a comunidade externa. A Páscoa da Escola²⁹, foi

²⁸ - Também nesta ocasião a diretora fez questão de frisar que era um oferecimento seu aos presentes, não implicando gastos para a Escola.

²⁹ - A missa de Páscoa da Escola constitui prática anual que já faz parte do calendário da Instituição.

celebrada numa igreja do bairro, no final do mês de abril. Nessa solenidade, com a presença da direção da Escola, professores, funcionários, alunos, familiares desses e pessoas da comunidade, consolidava-se a integração e a solidariedade de todos em nome da fé em Cristo, posto como uma razão maior de união dos homens. A festa julina, conforme já referido no item 2.2-B, criou o espaço de descontração característico das comemorações folclóricas, permitindo maior aproximação de todos e simbolizando a integração da família em que estava convertida a Escola.

O valor que se pode perceber nesses rituais é sempre a unificação do grupo. É esse o significado que atribuo aos momentos de confraternização dos quais pude participar. Esses rituais servem para fortalecer emocionalmente alunos e professores, fazendo parte (MCLAREN 1992, p. 127) dos rituais de revitalização, cujo objetivo é injetar uma renovação de compromissos nas motivações e valores dos participantes. É importante atentar para a força da religião católica na vida da Instituição, mantendo práticas e orientando ações no sentido da fraternidade entre irmãos, não tendo sido percebidos indícios da influência de outras religiões nesse mesmo sentido.

C - A formação do espírito de solidariedade

Na tentativa de suprir as enormes carências econômicas e culturais dos alunos e da comunidade em geral, a Escola reforçou a programação de atividades extras, adotando no ano de 1997, um calendário de promoções denominadas “sábados esportivo-culturais”, com a finalidade de atrair os alunos para o espaço escolar, descobrir e valorizar talentos e aproximar alunos e professores. Exemplos disso foram a promoção do bazar da Escola e a “gincana da solidariedade”, realizados nos meses de abril e maio daquele ano, respectivamente.

A realização da “gincana da solidariedade” como ponto culminante da Semana do Patrono da Escola esteve impregnada de significados. Planejada para encerrar aquela comemoração, a gincana envolveu alunos de diferentes turmas com a proposta de cumprimento de numerosas tarefas, várias delas de considerável valor cultural. As equipes não se mobilizaram em responder a todas essas exigências e, das várias tarefas, a única que foi cumprida por todos foi a de angariar gêneros alimentícios, não perecíveis, para posterior distribuição entre famílias carentes do bairro. Foram arrecadados cerca de 300 quilos de alimentos que a equipe vencedora doou posteriormente. É importante atentar para o fato de ser essa uma Escola que

apresenta as carências que foram inúmeras vezes referidas nos itens anteriores, localizada num bairro pobre do qual se origina seu alunado.

O significado que parece destacar da realização dessa atividade é, sem dúvida, o de formação do espírito de solidariedade, mais que de aprendizagem de elementos culturais e propriamente intelectuais. Uma população de estudantes pobres a quem a Escola ensina o valor de ser solidário com seus irmãos mais necessitados³⁰. Uma vez mais são valores cristãos que orientam para a ação formativa da Escola.

2.5 - Identidade em construção

Conforme já foi dito, os sistemas de ensino centralizados e fortemente burocratizados atribuíam às escolas o espaço restrito das ligações hierárquicas de controle e supervisão, no qual elas eram encaradas como agências de aplicação das diretrizes estabelecidas nas instâncias mais elevadas de sua administração (HUTMACHER, 1995, p.55). O processo de mudanças do qual a Unidade escolar tem sido alvo aponta na direção da autonomia do estabelecimento de ensino que, progressivamente, passa a ser concebido como uma organização social com identidade própria.

Entendendo-se que a construção da identidade de uma escola resulta da sua capacidade de diferenciar-se do modelo uniformizante que lhe foi imposto do exterior pelo sistema de ensino e a partir do qual ela moldou sua própria organização interna, pode-se perceber que este é um processo complexo. No jogo cotidiano do funcionamento de uma instituição de ensino se entrelaçam diferentes elementos, alguns dos quais claramente conflitantes. Sem que se possa falar na existência de uma identidade claramente estabelecida, na Escola Beta foram percebidos elementos que têm concorrido para conferir certa diferenciação à sua forma de organizar-se internamente, lançando as bases da construção de uma identidade a ser firmada.

³⁰ - Segundo comentário da diretora, as famílias escolhidas para receber esses gêneros seriam famílias de seus próprios alunos.

A - A história de lutas e a lembrança de seus principais personagens

A Escola Beta não possui, em arquivo, o registro dos acontecimentos da sua história, sendo desconhecidos pelo seu pessoal os fatos ligados às medidas oficiais de sua criação, referidos no item 1. Entretanto, no documento produzido em 1993, para publicação num jornal local, a que já me referi no item 2.1-A, a direção da época recuperou parte dessa história, ordenando fatos e listando seus principais atores. Nesse documento foram referidos os nomes das autoridades da COAHB/MG responsáveis pela autorização para uso dos galpões e pela doação definitiva do terreno à Escola. Dele consta igualmente uma cronologia dos fatos mais importantes da vida da Instituição, com especial destaque para o nome dos profissionais que estiveram à frente de sua administração e suas principais realizações. É significativa nesse documento a apresentação do logotipo da Escola em destaque, sobrepondo-se à fotografia do prédio sede, que deixa à mostra as condições precárias da construção.

Em diferentes momentos das visitas ouvi dos profissionais da Escola referências às diretoras anteriores, principalmente às três últimas, contando histórias a respeito, indicando uma árvore plantada, uma reforma realizada. Também foram destacados alguns nomes de pessoas, professores ou funcionários, que se distinguiram.

Uma vez que um grupo adquire história, diz Schein (1991, p.39) ele também adquire cultura, adquire identidade própria. Em sua obra, o autor enfatiza (ibid., p.50-51) o papel de destaque dos fundadores e líderes no processo de construção da cultura nas organizações. No caso das escolas públicas, muitas vezes esse fundador está personificado na figura de um político da cuja influência se deve a criação da Unidade escolar. Não foi esse o caso da história conhecida com relação à Escola Beta. A comunidade que trabalhou pela sua instalação no bairro não deixou registro dos personagens que tiveram papel importante naquele momento e a Escola relegou o fato ao esquecimento. As influências decisivas para a constituição de sua cultura podem ser tributadas, em grande parte, às pessoas que, como dirigentes, assumiram o papel de líderes na instituição, exercendo o que Max Weber (1991, p. 128) chama de dominação legal.

Numa escola pública também aparece a imagem do patrono que, ao dar o nome à instituição, constitui para ela figura tutelar cuja função é manter vivas as tradições e o culto cívico dos heróis. Seu valor simbólico é, por isso mesmo, de grande importância. Na Escola Beta essa figura é alvo de destaque. É interessante registrar que a Escola não possui uma fotografia do patrono emoldurada num quadro, como é costume nestes casos. A foto exibida nos murais dos seus dois prédios consiste em cópia de uma fotografia de jornal, envolvida em

material plástico transparente. Tão pobre como a Escola a que ele dá seu nome! Como um personagem importante na história da cidade, é lembrado por seu pioneirismo na área da indústria têxtil, sendo sua influência no setor da educação relegada a segundo plano ou mesmo desconhecida de muitos. Ao reverenciar sua figura, promovendo uma semana em sua homenagem, a Instituição apresenta aos seus alunos um personagem histórico, um exemplo de homem empreendedor a ser imitado. Divulgando sua biografia³¹, exposta no mural da Escola, orientando a realização dos trabalhos das diversas disciplinas e séries, a Escola valoriza seu nome diante dos alunos, justificando um certo sentimento de orgulho por ele.

Outros símbolos foram identificados na Escola Beta. Entre esses destaca-se o uniforme, cujo uso foi incentivado no ano de 1997, tendo sido feito grande empenho para que os pais o adquirissem e se comprometessem em zelar pelo uso do mesmo por seus filhos. Como justificativa foi lembrado o fato de ser ele um elemento de identificação da Escola, além de fator de economia que representa³² para as famílias.

Além do logotipo, que figura em documentos da Instituição e na camisa de uniforme dos alunos, foram encontrados lemas exibidos em diferentes locais e situações. O verso que a diretora da Escola usou em seu Plano de Ação e transcrito por mim como epígrafe deste capítulo foi retomado por ela no final do documento, conferindo-lhe um sentido de lema da sua proposta. Duas frases, foram por mim identificadas na Escola com um valor de lemas por ela adotados. A primeira fixada no mural do prédio II

“Filosofia da escola: uma escola voltada para a realidade da comunidade”

O segundo escrito nas camisetas de malha que foram preparadas para a festa julina e usadas pelos profissionais da Instituição.

“Educando para a vida”

Trata-se, nos dois casos, da reprodução de pensamentos encontrados com certa frequência nos manuais de pedagogia e nos documentos que têm abordado as questões de reformas na área da educação, contudo essas frases simbolizam uma direção para o trabalho da

³¹ - Em 1977 uma síntese dessa biografia escrita com pincel atômico em folha de papel pardo formava um grande cartaz que ficou exposto na varanda durante a Semana do Patrono.

³² - Pequenas confecções localizados no próprio bairro produziram peças do uniforme vendendo a blusa a R\$5,50 e a bermuda a R\$9,00, preços considerados pela direção da Escola acessíveis às famílias dos alunos.

Escola, no sentido de atendimento às necessidades específicas de seus alunos, coerente com a postura observada na Instituição e referida anteriormente.

B - A dependência do sistema

As relações da Escola Beta com o sistema estadual de ensino revelam-se complexas, dadas as condições de seu próprio funcionamento. O fato de não ter atendidas as reivindicações feitas por seus dirigentes ao longo de seus vinte e cinco anos de existência, no sentido de garantir as condições imprescindíveis para funcionar adequadamente, provocou no pessoal da Escola um sentimento de “independência forçada”, a certeza de que deve buscar a partir de seus próprios meios, as soluções para suas carências. Essa atitude está expressa na fala da ex-diretora quando se referiu à construção da biblioteca, realizada sem autorização da SEE.

“ah! não..., eu não vou esperar ninguém fazer por mim, não! Então nós fizemos feijoada, rifa, festa junina, fomos fazendo um monte de campanhas entendeu, com os meninos, e conseguimos erguer aquela sala ali [a biblioteca]. Não é uma sala enorme, nem muito confortável, mas...”.

Por outro lado, a constatação da mudança dos critérios técnicos para políticos no momento em que a Escola deveria ser contemplada com a pretendida construção do seu prédio definitivo, deu origem a um sentimento de crescente insegurança, a partir da percepção de que com o desencadeamento do processo de municipalização, o governo do Estado se descompromete, cada vez mais, com o ensino fundamental, não investindo em construções de prédios escolares para esse grau. Enquanto isso, o Município, que possui uma extensa rede de escolas desse grau de ensino na cidade, também não sinaliza na direção da rápida absorção da rede de estabelecimentos estaduais e, menos ainda, na indicação de assumir responsabilidades de construir, ampliar ou reparar seus prédios escolares. Disso resulta, um sentimento de desorientação e desânimo no pessoal da Escola.

Contraditoriamente, a Escola Beta se submete obedientemente à observação criteriosa das normas do sistema. Esforça-se por cumprir e fazer seus professores cumprirem as determinações, respondendo nos prazos às exigências da burocracia. Planos, projetos e relatórios são elaborados, documentos são preenchidos e entregues no tempo devido, atividades são realizadas. É facilmente compreensível essa submissão ao sistema. Não poderia mesmo ser de outro modo, já que a Escola é formalmente subordinada a ele, ainda mais que, pela

precariedade de seu próprio existir, ela necessita de conquistar a simpatia e a boa vontade da burocracia estatal na expectativa de vir a receber alguma forma de favorecimento.

Uma crítica constante perpassa, entretanto, as avaliações que elementos dos vários segmentos da Escola fazem da realidade vivida e das propostas que o governo do Estado vem implantando. É ilustrativo apresentar as percepções de alunos das séries finais do curso noturno a esse respeito, ao serem entrevistados.

“Esse ano que até eu faço parte do Colegiado e vejo que é muito problema, né? É verba que sempre atrasa..., as coisas não são fáceis igual eles mostram na televisão não”.

“É, na nossa Escola, [a propaganda] praticamente é enganosa”.

A resistência e a descrença podem ser percebidas nas falas das professoras que, apesar disso, também apontam aspectos positivos de diferentes medidas em implantação. A respeito do CBA, elas concordam que, em princípio, a proposta é boa, mas acreditam que as constantes mudanças trazem insegurança, além de não levarem em conta as próprias limitações impostas pelo sistema, com a redução no quadro de pessoal de unidades de ensino menores, como é o caso da Escola Beta. Reconhecem o valor dos materiais didáticos e equipamentos que os recursos oriundos desses projetos propiciaram à Escola, mas consideram ser isso insuficiente para que haja melhoria na qualidade de ensino.

As posições de uma professora das primeiras séries são importantes nesse sentido.

“(...) por enquanto o ensino de qualidade na íntegra, ainda não chegou não. Não chegou porque o professor continua ainda: o médico da sala de aula, o psicólogo da sala de aula, o enfermeiro da sala de aula, a mãe na sala de aula, o fonoaudiólogo da sala de aula, entendeu. O professor continua sendo isso tudo na sala de aula. O professor sozinho é insuficiente para dar um ensino de qualidade para o aluno, mesmo tendo vídeo, mesmo tendo cantinho de leitura, entendeu. Mesmo tendo, a Escola sendo ótima, maravilhosa (...). Um ensino de qualidade, seria aquele que o professor teria condições de trabalhar apenas numa escola com dedicação exclusiva. Pra ele ficar na escola o tempo necessário, pra ele planejar sua atividade, pra ele pesquisar, pra ele dar sua aula. Que ele vivesse ali só, não na correria, tá na hora, eu tenho que ir pra outro emprego, eu tenho que tomar banho agora, meu ônibus passa agora. Tchau, já tô indo, já tô voltando morta de cansaço, eu tenho que deitar pra descansar, porque amanhã eu tenho que começar de novo. Aí estaria um dos fatores (...) pra escola de qualidade, começaria também por aí, pró professor não precisar ficar procurando dois três empregos”.

Críticas também foram formuladas por professoras das séries finais do fundamental, durante a entrevista em grupo. Naquela ocasião, elas consideraram que os recursos adquiridos com as verbas oriundas dos novos projetos têm trazido melhorias para a Escola, mas eles já

deveriam existir na instituição, sendo pois obrigação do governo equipar as unidades de ensino adequadamente, não se justificando tanta propaganda, tantos gastos com a sua divulgação, enquanto outras necessidades das escolas continuam sem atendimento. Alguns momentos dessa conversa estão retratados nas falas que se seguem.

“Eu acho que melhora sim, mas não tinha que ter essa propaganda toda, esse nome todo, tinha que ser uma coisa já incluída no processo educativo. Não fazem mais do que a obrigação fazer isso tudo né. Mas acho que não teriam [que] dar tantos nomes e propaganda.

“ Quanto dinheiro eles não gastaram nessa viagem³³ como todos os diretores né, dois de cada escola.... Quanto que eles não gastaram com isso, e a gente sem aumento há quantos anos?”

“Eu acho que eles tinham que equipar uma biblioteca boa, que na biblioteca a gente trabalharia do jeito que precisasse trabalhar (...)”.

Numa avaliação mais abrangente, a diretora da Escola considerou que a propalada autonomia das escolas não tem se concretizado, continuando a prevalecer as imposições legais do sistema burocrático, situação na qual nada cabe à Escola senão obedecer. Referiu-se especificamente à extensão do CBA à 3ª série, determinada ao término de 1996, exigindo que a adoção dos novos critérios de avaliação final dos alunos fossem imediatamente aplicados com relação às turmas de dois anos de escolaridade, o que reverteu, em muitos casos, resultados de alunos até então considerados reprovados. A esse respeito a diretora criticou as imposições do governo no sentido de melhorar as taxas de produtividade das escolas.

“(...) o Estado agora tem que assumir o ensino fundamental, então não pode ter repetência no ensino fundamental, tem que trabalhar a auto-estima do menino, porque a repetência é um problema, tem que acabar com a evasão, porque quanto menos aluno ficar... Eu acho que está muito complicado ... está muito difícil, ...”

Na percepção da diretora, o crescente desinteresse dos alunos resulta, em parte dessa situação de mudanças impostas.

“(...) eles estão recebendo em sala de aula professores inseguros e eles estão notando isso. Os professores estão misturando a nova proposta [curricular] com a proposta antiga e no final o pessoal está se perdendo e eles sabem, eles falam e estão sentindo que o professor está inseguro em sala de aula. E o professor está insatisfeito e ele não está conseguindo mais

³³ - Referência à viagem dos diretores e um outro membro das escolas, por dois dias a Belo Horizonte para visita à exposição de livros e aquisição do acervo para os cantinhos de leitura. Com os catálogos produzidos pelas editoras a opinião era de que as requisições poderiam ser feitas direto às editoras, sendo dispensável a viagem.

fingir com o menino que ele está insatisfeito (...) E a gente vai e despeja nos menino, o Estado fez isso, isso e isso (...) O Estado não manda dinheiro, não manda verba (...) ele faz propaganda bonita, mas não corresponde àquilo que ele faz na propaganda. A gente passa isso pra eles e eles sabem que o Estado não está preocupado e eles (...)”.

Um elemento comum em todas essas críticas é o uso das carências da Escola como parâmetro para as avaliações. Ao invés de posições exaltadas, são apresentadas considerações que buscam explicar a realidade que lhes é imposta face às novas propostas do sistema e revelam suas resistências frente à mudança em curso.

Análises dessa natureza figuram tanto nos planos e projetos da Escola como nos relatórios de discussões sobre o CBA e a 5ª série nos dias instituídos pela SEE para esse fim³⁴. Nesses dois documentos, a Escola não se esquivou de apresentar as críticas ao sistema, indicando sua real situação e as dificuldades que comprometem o êxito pretendido pela SEE em cada um desses segmentos do ensino. O número grande de alunos nas turmas, os baixos salários e, conseqüentemente, o desânimo dos professores diante da necessidade de uma dupla jornada de trabalho que não lhes deixa tempo para a necessária dedicação, a inexistência de espaço físico adequado, além das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos foram os elementos apontados como dificuldades relativas ao CBA. No que se refere à 5ª série as críticas centraram-se mais especificamente na situação dos alunos, vítimas da desestruturação familiar, e carência de pessoal humano na Escola para garantir-lhes o necessário atendimento. Em nenhum desses casos se chegou a formular qualquer proposta alternativa de ação, embora sejam, no caso do CBA, sugeridas formas de trabalho para o trato de alguns conteúdos.

O processo de avaliação de desempenho proposto pelo sistema foi implantado pela Escola Beta a partir do ano de 1996. Embora seja considerado pela diretora como incompleto e insuficiente, não foram evidenciadas resistências a respeito. A partir da definição coletiva de critérios para as diferentes categorias de servidores, foram elaboradas fichas específicas que passaram a ser utilizadas após aprovação do Colegiado escolar.

C - A inexistência de um projeto pedagógico próprio

Os dirigentes da Escola Beta têm tido preocupação com a elaboração detalhada do PDE nos últimos anos, completado pelo seu plano pedagógico, PPE. Os documentos relativos ao ano de 1997 são bem elaborados, partem do diagnóstico da realidade existente e levam em conta as deficiências do espaço físico as limitações do quadro de pessoal. Avaliam os resultados

³⁴ - Ver nota 25 deste Capítulo.

alcançados em termos de aprovação, reprovação e evasão dos alunos nos diferentes turnos e séries mantidos pela Instituição, definem ações a serem realizadas e estabelecem competências e cronogramas de ação. Esses documentos, que indicam as prioridades e traçam a programação a ser desenvolvida, não chegam, no entanto, a estabelecer os objetivos que devem orientar o ensino na Instituição nem definem uma ação abrangente e concreta para atingi-los

Nesse sentido pode-se dizer que a Escola não dispõe de um projeto político pedagógico, tal como está sendo considerado neste trabalho, ou seja, instrumento que resulta de uma construção coletiva e que mobiliza a ação de todos na Instituição de ensino. Pelo que pude observar por ocasião da reunião pedagógica na qual o PDE e PPE foram apresentados, o nível de participação dos elementos da Escola na elaboração dos mesmos não chegou a criar o comprometimento com o que ali foi estabelecido. Além do mais nenhuma proposta alternativa da ação pedagógica da Escola foi traçada de modo a exigir dos professores decisão no sentido de aperfeiçoamento de sua prática cotidiana. Não mobilizam e não orientam a ação da Escola.

Sem um projeto próprio, fica difícil para a Escola Beta firmar sua identidade, diferenciando-se do modelo uniformizante que o sistema impõe, mesmo sabendo-se que as especificidades de sua existência exigiram dela uma organização interna muito peculiar, conforme se procurou demonstrar com os dados analisados nesse item.

2.6- A ruptura com o modelo autoritário de direção

Na busca de adequação das políticas públicas de educação às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, ganham força novas formas de gerenciamento das unidades de ensino que denotam rompimento com modelos autoritários de organização e direção das escolas prevalentes no passado. Dois elementos são importantes nesse processo. O primeiro deles diz respeito à instalação e ao funcionamento do colegiado escolar, o segundo refere-se à consolidação do processo de escolha do diretor com participação dos profissionais da Instituição e da comunidade. A análise dos dados coletados na Escola Beta permitem compreender como esses elementos se conjugam na forma de organização por ela adotada.

A - O empenho em fortalecer o funcionamento do Colegiado

No que se refere ao funcionamento do Colegiado³⁵, órgão instituído pelo sistema estadual de ensino como principal instrumento de participação de funcionários, alunos e pais de alunos na direção das unidades escolares, essa atuação tem sido pouco expressiva. No PDE de 1997, a direção da Escola afirmou que a participação do Colegiado tinha sido modesta até então, uma vez que

“este tem se limitado a comparecer, só quando solicitado pela direção da Escola, pra priorizar a verba recebida e aprovar os gastos da mesma”.

Pela análise das atas das reuniões³⁶ realizadas desde a efetiva instalação desse órgão na Escola Beta, até 12/5/97, pude perceber que ele não teve um funcionamento dinâmico capaz de discutir temas e questões internas da Unidade escolar referentes à organização do ensino. No período foram realizadas 59 reuniões. Nelas a preocupação com as verbas foi dominante, estando presente em 83,05% das reuniões realizadas. Dos 98 assuntos tratados nessas reuniões, 57,14% deles foram relativos ao estabelecimento de prioridade para aplicação das verbas recebidas ou arrecadadas pela Escola, e da prestação de contas dos gastos realizados. Isso se justifica pelas carências da Escola e da comunidade onde ela se localiza. Justifica-se ainda na medida em que a assinatura dos membros do Colegiado constitui exigência do sistema para aprovar as listas de prioridades estabelecidas pela instituição para uso das verbas, assim como nas prestação de contas dos recursos recebidos. Sem isso a escola não se habilita a receber novas parcelas de recursos da SEE.

Os aspectos do funcionamento interno da Escola, no que se refere ao ensino e ao atendimento aos alunos, representou apenas 15,30% dos assuntos tratados. O quadro 8 permite identificar os aspectos abordados.

³⁵ - O primeiro Colegiado da Escola foi instalado em 17/2/90, quando foi realizada uma eleição para sua composição. Não há, entretanto, registros de seu funcionamento nesta época, apenas uma reunião foi realizada em 1991, para recomposição do calendário (provavelmente em decorrência de alguma greve). De fato, pode-se considerar que o Colegiado teve seu funcionamento regular a partir de 2/2/92, quando foram eleitos os membros para sua funcionamento no período 1992/94.

³⁶ - A metodologia de trabalho adotada na análise das atas das reuniões do Colegiado seguiu os procedimentos já descritos no Capítulo VII, nota 22.

Quadro 8 - Aspectos do funcionamento interno da Escola Beta abordados nas reuniões do seu Colegiado

Itens	Nº de Ocorrência	%
1- Calendário	7	7,14
2- Merenda	2	2,04
3- CBA	1	1,02
4- Currículo	1	1,02
5- Avaliação de alunos/ recuperação	1	1,02
6- Distribuição de turmas	1	1,02
7- Comportamento de alunos	1	1,02
8- Situação da 5ª série	1	1,02
Total de ocorrências	15	15,30

Considerando que a questão das verbas sempre insuficientes para atender às necessidade da Escola foi o principal fator que mobilizou as discussões do Colegiado, julguei importante verificar as prioridades estabelecidas para o uso dos recursos não vinculados³⁷ transferidos à Unidade escolar pelo sistema. O quadro 9 retrata as prioridades estabelecidas para as compras realizadas.

Quadro 9 - Estabelecimento de prioridades na Escola Beta para o uso das verbas oficiais do sistema

Itens	Nº de ocorrências	%
1- Material de construção e manutenção	20	22,22
2- Móveis e equipamentos	17	18,89
3- Material de secretaria	15	16,67
4- Material de limpeza	15	16,67
5- Material pedagógico	10	11,11
6- Gêneros para complementação da merenda	9	10
7- Material escolar para uso dos alunos	4	4,44
Total de ocorrências	90	100

Dada a situação de precariedade do prédio compreende-se a presença prioritária dos itens que dizem respeito à construção e manutenção da Escola e de aquisição de móveis e equipamentos.

³⁷ - São consideradas verbas não vinculadas aquelas que podem ser empregadas em bens e serviços destinados aos alunos, aparelhamento e manutenção da unidade de ensino.

Da atas analisadas, duas referem-se a reuniões nas quais foram tratadas dificuldades específicas enfrentadas no funcionamento da Escola, que exigiam uma posição do Colegiado. Uma foi convocada para discutir especificamente a postura e o desempenho inadequados de um professor contratado, tendo sido tomada a decisão de não renovar na Escola, no ano seguinte, o contrato desse professor³⁸. Outra tratou do problema da mãe de um aluno que agrediu e ameaçou uma professora. O Colegiado, após discutir o assunto resolveu pela exclusão do aluno da Instituição. Teve, entretanto, que voltar atrás, uma vez que tal atitude contrariava as normas do Estatuto da Criança e do Adolescente, não podendo o aluno ser culpabilizado pelas atitudes de sua mãe.

Os números exibidos nos dois quadros permitem confirmar a percepção de que a situação de carência da Escola Beta fez com que a discussão do uso de recursos que podiam minorar suas necessidades mais imediatas constituísse o mote principal das reuniões do seu Colegiado. A existência desse órgão e seu funcionamento continuado a partir de 1992 revelam que ele não assumiu a dimensão política de sua existência como componente da estrutura administrativa da Escola. Funciona de forma burocrática, sendo insuficiente para constituir-se num instrumento de participação efetiva da comunidade no funcionamento interno da Instituição e, especialmente, no processo de melhoria do ensino que ministra. Representa, entretanto, um elemento de rompimento com o modelo autoritário de direção da unidade de ensino que centrada na figura do diretor.

B - A consolidação do processo de escolha do diretor da Escola

Em fevereiro de 1997 iniciou-se o mandato da sétima diretora da Escola Beta, que assumiu o cargo após seleção conforme as normas do sistema³⁹. Das seis diretoras anteriores, uma foi eleita de forma direta pela comunidade escolar em 1989, por iniciativa da própria Escola, tendo estado no cargo por dois anos. A outra, que assumiu em 1992, se submeteu ao processo de seleção estabelecido pelo governo do Estado, tendo sido reconduzida ao cargo em 1993, para um novo período que se encerrou em janeiro de 1997.

As informações obtidas na Escola confirmaram as observações de que o processo de seleção do diretor tem ocorrido na Escola dentro da normalidade, não ocasionando rixas e desentendimentos que ultrapassam o nível da competição e provoca seqüelas de efeitos

³⁸ - O fato ocorreu no final do ano letivo.

³⁹ - Sobre o processo de seleção dos diretores de escolas na rede estadual de ensino ver nota 27 do Capítulo I.

destrutivos na integração do grupo. O último processo eleitoral disputado em 1996, contou com duas pretendentes, sendo que a candidata derrotada já havia ocupado o cargo em gestão anterior. Por ocasião da realização das visitas à Escola pude observá-la na função de professora regente de uma turma de primeiras séries, participando e colaborando nas diversas atividades programadas pela Instituição. Em nenhum momento identifiquei indícios de rivalidade ou animosidade contra a atual diretora, que ao ser entrevistada confirmou essa percepção.

“Nós não tivemos problema nenhum, nós sempre fomos colegas, parece que não estávamos disputando nada. Estávamos cada uma defendendo (...) [suas propostas] e agora quando eu assumi a gente conversou (...) e ela trabalha sem problema nenhum (...)”.

A fala dessa diretora e os fatos observados no funcionamento da Unidade escolar constituem indicadores suficientes para se poder falar na absorção, pela comunidade escolar, do processo de seleção do diretor de escolas implantado na rede estadual de ensino.

3- A tentativa de definir a cultura da Escola Beta

Vale insistir que neste trabalho adotou-se o pressuposto básico de que numa organização como a instituição escolar a dinâmica das relações impõe aos subgrupos culturais existentes formas comuns de pensar e de agir, sem que isso signifique a extinção dessas sub-culturas. Nesse sentido, a cultura escolar foi tomada como decorrente do que tem significado comum para o grupo, não como fator de homogeneização.

Assim, pode-se perceber que os dados reunidos sobre a organização interna da Escola Beta constituem elementos que permitem formular uma categorização da sua cultura organizacional. Esses elementos mostram que nela prevalece um **clima aberto**. Há um tom de naturalidade e liberdade no trato entre as pessoas e, no que diz respeito aos alunos, não existem controles rígidos, embora haja normas disciplinares a serem observadas.

No plano das configurações simbólicas⁴⁰ sua cultura pode ser caracterizada como fazendo parte de um **contexto doméstico**. Esse contexto se constitui como extensão das relações existentes na família para o âmbito da Escola. A família constitui o quadro de

⁴⁰ - Ver quadro 1, Capítulo V, item 2.

referências que determina uma racionalidade ditada pelos laços afetivos, pelas amizades. Na Escola Beta isso se evidencia de forma marcante como se procurou mostrar no item 2.4. As figuras de pai, mãe, filho, amigo se acham perfeitamente simbolizados nos profissionais da Instituição e nos sentimentos que orientam análises e ações no seu interior. Esse contexto é preservado das intromissões da burocracia externa a que a Escola se submete formalmente, sem deixar de emitir uma crítica moderada que toma como parâmetro sua própria realidade. Amizade e cooperação constituem os ingredientes de sua busca de aproximação com a comunidade que a cerca.

Esse contexto doméstico se harmoniza com a **cultura cuidadosa**⁴¹ que marca a organização interna e o funcionamento da Escola Beta. A preocupação com o bem-estar de seus membros, característica desse tipo de cultura, está expressa, no caso dessa Escola, na luta pela sua própria existência e pela melhoria de suas condições de funcionamento. Esse traço que perpassa toda a história da Unidade escolar e se intensificou nos últimos anos produz, como decorrência, a integração do grupo e a organização de um trabalho com base na amizade, na cooperação. Como é típico deste tipo de cultura, não são impostos altos padrões de desempenho a alunos e professores. Ao identificar as carências dos alunos como causa do desempenho insatisfatório dos mesmos, a Escola lança mão de argumentos que acabam se sobrepondo às iniciativas de inovação que ela tenta implantar. Ao mesmo tempo esses argumentos, de certa forma, dispensam a Escola de aprofundar a análise sobre suas próprias responsabilidades na organização do processo de ensino e a definição de uma proposta pedagógica consistente com a realidade em que atua. De igual modo, justificam a ausência de maiores exigências quanto ao desempenho mais satisfatório do seu pessoal em termos de resultados finais dos alunos. Em nome da precariedade de suas condições de funcionamento firma-se a postura paternalista, que a caracteriza.

A percepção desses traços associados às atitudes de luta para a solução de seus problemas mais imediatos me permite considerar a Escola Beta como uma cultura que busca firmar as bases de construção de sua própria identidade.

⁴¹- Ver quadro 2, Capítulo V, item 2.

CAPÍTULO VIII

ESCOLA DELTA: UMA CULTURA CONSOLIDADA

O diálogo não pode existir sem esperança

Paulo Freire

1- Um esboço de sua realidade

A Escola Delta, localizada também num bairro do setor urbano noroeste, zona norte de Juiz de Fora, ministra atualmente o ensino fundamental e médio. Tendo sido criada em 1960¹ como uma instituição de ensino primário, passou, no ano de 1990, a oferecer a segunda etapa do ensino fundamental e, a partir de 1994, iniciou a implantação do ensino médio.

Conforme mencionado no capítulo anterior, a região noroeste de Juiz de Fora vem se consolidando como pólo industrial da cidade, região em intenso processo de expansão, que abriga uma significativa concentração de moradores que trabalham nas indústrias, embora, venha sendo crescente o número de habitantes não industriários. O setor possui boa infraestrutura de abastecimento de água, coleta de esgoto, serviços de limpeza pública, rede elétrica, pavimentação e transporte coletivo, embora apresente grande déficit de equipamentos de lazer e esporte. Seu contingente populacional caracteriza-se como de renda baixa² (JUIZ DE FORA, 1996, p. 100-104).

O bairro onde está localizada a Escola possui um centro comercial bem desenvolvido com bares, lojas, mercados, farmácias, escritórios, etc. Possui igrejas, um posto médico, um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, CAIC. Nele também está instalada a CEASA-MG, Centrais de Abastecimento Regional Mantiqueira (Ibid.).

¹ - O Decreto n. 5.766 de 10 de março de 1960 marcou a criação oficial da Escola Delta.

² - A média é de 2,3 salários mínimos, sendo que 53,7% dos chefes de família recebem até 2 salários mínimos (JUIZ DE FORA, 1996, p. 100-104).

A Escola Delta dispõe de instalações adequadas ao seu funcionamento, contando com 17 salas de aula, uma biblioteca comunitária, uma quadra de esportes e demais dependências ³.

Sua construção, formada de 4 blocos, é muito simples. Dela se tem uma visão do conjunto logo ao entrar no espaço da Escola. Uma varanda acompanha toda a parte da frente do bloco central que é separado do que lhe fica à esquerda, localizado num nível mais elevado do terreno, por um espaço gramado onde existem algumas árvores e onde são cultivadas folhagens, roseiras e outras espécies florais. Entre o bloco central e o que lhe fica à direita há um espaço cimentado com canteiros, floridos e bem cuidados. Aos fundos, no sentido horizontal, fica o último bloco.

No bloco central estão localizadas a cozinha, refeitório, banheiros, dependências administrativas e a biblioteca. No da esquerda, que é construído em dois pavimentos, estão, na parte de cima, as salas de aula, e em baixo o galpão coberto. Os blocos da direita e dos fundos são constituídos de salas de aula. A quadra de esportes fica num espaço reduzido entre o muro da frente e os blocos central e da direita.

As salas de aula do primeiro bloco são amplas e arejadas. Tendo sido reformadas recentemente, exibiam, em 1997, pisos novos de cerâmica, paredes pintadas, quadros de giz ladeados por murais nos dois lados. As do bloco dos fundos são menores, suas paredes estão desgastadas e, devido o tipo de cobertura utilizado, são muito quentes, enquanto as do bloco à esquerda apresentam problemas de ventilação e luminosidade.

O espaço gramado, delimitado apenas por uma corrente sustentada por suportes de ferro, é respeitado pelos alunos e mantido sempre muito limpo e bem cuidado, como todas as demais dependências da unidade escolar. Os jardins conferem ao ambiente uma beleza singela que o torna extremamente agradável. O cuidado e o bom gosto se completam com as toalhas nas mesas, vasos com plantas e jarras, às vezes improvisadas, com flores naturais na sala da diretora, na secretaria e na mesa do refeitório das crianças.

A Escola Delta possui os equipamentos básicos necessários ao seu funcionamento, apresentando carência de recursos didáticos específicos para as últimas séries do ensino

³ - Em 1997 a parte física da Escola, além das 17 salas de aula e da biblioteca, era constituída de secretaria, sala de direção, sala de professores, banheiros de alunos professores e funcionários (masculino e feminino), galpão coberto que funciona como refeitório, cozinha, despensa, pátio coberto onde existe um pequeno palco e quadra de esportes

fundamental. Apesar de possuir uma sala construída para abrigar um laboratório de Ciências, não dispõe dos equipamentos para tal, sendo ela então usada como sala de professores⁴.

A secretaria e as demais dependências administrativas estão montadas com os móveis e equipamentos essenciais para o desempenho de suas funções. A cozinha é bem provida⁵ e o galpão que serve como refeitório oferece as condições adequadas para que os alunos tenham ali suas refeições.

A matrícula inicial da Escola Delta, no ano de 1997 registrou um total de 1612 alunos, distribuídos em 48 turmas, nos turnos da manhã, tarde e noite. Essa clientela é classificada pela direção da Instituição como constituída, na sua maioria, de alunos carentes. O quadro 10 permite identificar a distribuição desses alunos conforme o turno e o nível de ensino.

Quadro 10 - Escola Delta: Matrícula inicial em 1997

Graus	Manhã	Tarde	Noite	Total
Fundamental - 1ª à 4ª série	-	553	-	553
- 5ª à 8ª série	504	-	268	772
Ensino médio	-	-	287	287
Total	504	553	555	1612

A Escola Delta tem registrado, nos últimos anos, crescimento no número total de sua matrícula, enquanto ocorre uma queda no número de alunos das séries iniciais do ensino fundamental. De 1995 para 1996, o crescimento total foi de 2,16%. Embora nas primeiras séries tenham diminuído em 10,16% o número de alunos, a matrícula das séries finais aumentou 3,33%, e a do ensino médio, criado em 1994, cresceu 52,34% com a instalação da sua primeira

⁴ - Até o encerramento das visitas à Escola, ela dispunha de 2 aparelhos de TV e vídeos, antena parabólica, fitas de vídeo, 1 retroprojektor, 1 micro computador, aparelho de som, 2 mimeógrafos à álcool, jogos e materiais didáticos para as turmas de primeiras séries, mapas, globo terrestre, bolas, redes, e outros materiais para a prática de esporte, e uma biblioteca comunitária bem mobiliada e com um pequeno acervo de obras de referência e de literatura. Estavam sendo instalados 5 micro computadores adquiridos com verbas do ProQualidade.

⁵ - A cozinha está montada com um grande fogão industrial, geladeira, freezer, liquidificador grandes panelas de alumínio, pratos e talheres também de alumínio para os alunos e louças para uso de professores e funcionários. O galpão, que serve como refeitório, possui bebedouros com água filtrada para os alunos, amplas mesas ladeadas por bancos para as refeições dos mesmos, além das mesas onde são colocadas as vasilhas com os alimentos, livremente servidos pelos próprios alunos.

turma de 3ª série. Essa mesma tendência foi registrada em 1997. Tendo havido um aumento de 6,89% no número total de matrículas, a primeira etapa do ensino fundamental teve queda de 7,67%, enquanto a segunda etapa cresceu 18,91% e o aumento no ensino médio foi de 26,43%. Vale assinalar que, com a instalação no bairro de um CAIC, que pertence à rede municipal de ensino e mantém turmas regulares do ensino fundamental, foi possível equacionar a distribuição de matrículas na região, de modo a que Escola concentre seu atendimento nas séries finais do ensino fundamental e no curso médio⁶.

No que diz respeito ao aproveitamento dos alunos, os resultados de 1996, com 76,19% de promoção, revelaram-se superiores aos de 1995, quando foram registrados 74,09% de alunos aprovados⁷. Chama a atenção o fato de que os índices de promoção em todas as séries do ensino fundamental, em 1996, foram bastante altos, com exceção da 5ª série, onde a reprovação ficou em 43,30%⁸ dos alunos. No ano anterior a aprovação nessa série alcançou 81,21%,⁹ enquanto outras séries apresentaram resultados menores.

A evasão de alunos ao longo do ano de 1996 foi de 7,75%, inferior aos 10,84% relativos ao ano anterior, embora tenham sido registrados ainda índices bastante altos de abandono em turmas do turno da noite, atingindo 20% na 8ª série.

Ministrando o ensino fundamental e médio, a Escola Delta mantém um currículo restrito às orientações do sistema estadual de ensino. No que se refere ao ensino fundamental esse currículo é composto dos conteúdos mínimos obrigatórios conforme as orientações derivadas da Lei 5.692/71, enriquecidos com Desenho na 5ª e 6ª séries e Inglês na 7ª e 8ª, como disciplinas da parte diversificada¹⁰.

Funcionando nos turnos da manhã, tarde e noite, a Escola Delta possuía, em 1997, um quadro com 106 servidores, o que era considerado pela própria administração, adequado às suas necessidades. Na parte administrativa, a Escola contava com uma diretora, que assumiu o

⁶ - Através da Resolução n. 8.085 de 6 de novembro de 1997, que dispõe sobre a expansão de oferta de vagas no ensino médio na rede estadual de ensino, no ano de 1998 (MINAS GERAIS, 1997g, p. 9-10) a SEE racionalizou a oferta desse grau de ensino em todo o Estado, definindo um processo de nucleação que extinguiu cursos em algumas escolas, concentrando a matrícula em outras, conforme planejamento elaborado, em cada município, com a participação da administração municipal. No caso da Escola Delta, confirmou-se a tendência em curso, mantendo o ensino médio e prevendo-se o crescimento de sua matrícula na proporção em que for diminuindo o número de novos alunos no ensino fundamental.

⁷ - Para esse cálculo foram excluídos os alunos do CBA, conforme procedimento usado com os dados das Escolas Alfa e Beta. Ver notas 13 - Capítulo VI.

⁸ - No que diz respeito ao ensino fundamental esses índices foram de 87,85% na 3ª série, 94,20% na 4ª, 93,19% na 6ª, 88,31% na 7ª e 95,89% na 8ª série.

⁹ - A 6ª série teve em 1995, 64,59% de aprovação, enquanto a 7ª série ficou em 58,65% de aprovações.

¹⁰ - A carga horária obedece às determinações do sistema. Ver nota 19 do Capítulo VI.

cargo em 1994, selecionada conforme as normas do sistema e reconduzida em 1997 para seu segundo período à frente da Escola; duas vice-diretoras, sendo uma contratada¹¹, responsáveis, uma pelo turno da manhã, outra pelo da noite; uma secretária, efetiva e sete auxiliares de secretaria, todas contratadas. Seu quadro de especialistas¹² é constituído de cinco profissionais, todas contratadas. São quatro supervisoras pedagógicas, duas delas atuando no turno da tarde com as turmas das séries iniciais do ensino fundamental, uma pela manhã com as turmas das séries finais do ensino fundamental, outra à noite, com as turmas de ensino médio e as de 5ª à 8ª série, e uma orientadora educacional que atua no noturno.

O quadro de docentes em 1997 era constituído de 65 professores, cuja distribuição em termos de nível de atuação e situação funcional figura no quadro 11.

Quadro 11 - Escola Delta: Pessoal docente

Série /Grau	Pessoal efetivo	Pessoal contratado		Total
		Habilitados	Não habilitado	
Fundamental -1ª à 4ª	7	11	-	18
5ª à 8ª	11	17	3	31
Ensino médio	2	7	7	16
TOTAL	20	35	10	65

O número de professores contratados representava 85,07% do total. Destes 26,66% eram novatos na Escola em 1997. Chama atenção o fato da existência de 10 professores não habilitados (não licenciados) no quadro da Escola, o que representa 15,38% do total. Destes, 3 atuavam nas turmas de 5ª à 8ª séries e os demais no ensino médio.

No ano de 1997, atuavam na Escola 25 funcionários de serviços gerais. Desses, apenas 6 (24%) eram efetivos. Esse quadro se completava com a existência de uma assistente

¹¹ - Em 1997, uma das vice-diretoras não pertencia ao quadro da Escola, tendo sido contratada no início do período letivo. De modo geral a função de vice direção é ocupada por pessoal da própria unidade, não sendo comum a contratação de profissional estranho à Instituição para o cargo.

¹² - Sobre a denominação de especialistas ver nota 15 Capítulo VI.

de turno¹³, efetiva, uma auxiliar de biblioteca, também efetiva¹⁴ e duas professoras designadas para a função de ensino do uso de biblioteca.

É importante ressaltar que na ocasião da pesquisa, 5 professores e 12 funcionários residiam no próprio bairro e vários outros moravam em bairros próximos, na zona norte da cidade.

A Escola Delta conta com um regimento aprovado no ano de 1985, ao qual foram incorporados adendos e emendas que, ao longo do tempo, retificaram alguns de seus preceitos e o atualizaram conforme a legislação vigente. Tendo sido elaborado imediatamente após a realização do Congresso Mineiro de Educação, parece que esse regimento incorporou o espírito de abertura da escola, que constituiu a tônica daquele movimento, prevendo uma estrutura que rompe com a prática da administração centralizada e autoritária do diretor escolar. Nos termos desse regimento a estrutura administrativa da Escola Delta já apresentava, desde 1985, a figura do colegiado escolar como componente da sua estrutura administrativa, ao lado da direção da Escola (diretor e vice-diretor). Os preceitos regimentais atribuem a esse órgão funções de natureza representativa, consultiva e deliberativa nos assuntos da vida da Escola, bem como nos que se referem ao seu relacionamento com a comunidade. Sua composição prevê a participação, além do pessoal da Instituição, de pais, de alunos líderes eleitos em assembleias da diretoria da Caixa Escolar e representantes da associação local de moradores. Os objetivos desse órgão, suas competências e as normas de seu funcionamento se aproximam das orientações recentes da SEE para os colegiados escolares. Embora regimentalmente previsto desde 1985, parece que a constituição formal desse colegiado¹⁵ só ocorreu em 11/3/92, em obediência às determinações do sistema.

Conforme o modelo de regimento usado à época de sua elaboração, o documento reafirma os fins da educação nacional e os objetivos do ensino de 1º grau, conforme os preceitos traçados respectivamente nas Leis n. 4024/61 e 5.692/71 e estabelece os fins e objetivos específicos para a ação da Escola. No artigo 4º deste regimento é firmada a concepção de que a escola estadual é uma instituição social e política, tendo como finalidade a formação dos

¹³ - Embora considerando suficientes os recursos humanos de que dispõe, na visão da administração da Escola seria benéfico poder contar com mais dois cargos de assistentes de turno, para assegurar atendimento a todos os alunos.

¹⁴ - De acordo com a Resolução 7.763/95, os cargos de auxiliar de biblioteca e de assistente de turno serão desativados quando se der a aposentadoria de seus titulares não havendo possibilidade de contratar pessoal para tais cargos Ver nota 21 - Capítulo VII.

¹⁵ - Sobre o colegiado escolar ver notas 4 e 5 - Capítulo I e nota 16 - Capítulo VI.

indivíduos para o exercício pleno da cidadania¹⁶. Os objetivos específicos de sua ação estão previstos no artigo 5^o.

“Tendo em vista os fins da Educação Nacional e os objetivos do ensino de 1^o grau, a (...) [Escola Delta] se propõe a alcançar os seguintes objetivos:

- I- propiciar um ambiente alegre, estimulando a criatividade e a espontaneidade;
- II- explorar o potencial “curiosidade” do educando e do educador;
- III- conscientizar numa responsabilidade solidária todo o pessoal envolvido no processo educativo;
- IV- dinamizar o relacionamento Escola x Comunidade, oportunizando a integração do aluno ao seu meio físico e social”.

Esses objetivos expressam a preocupação em tornar a Escola agradável para os que dela fazem parte, num processo dinâmico e participativo, integrado com a comunidade.

Chama atenção na leitura desse regimento, o fato de nele estar prevista, desde 1985, a realização de estudos de recuperação ministrados durante o período letivo, no momento em que se manifestarem as deficiências de aprendizagem dos alunos, além da recuperação obrigatória, no final do ano letivo, em época reservada para tanto no calendário escolar, para os que não lograrem aprovação, No ano de 1996, obedecendo orientações do sistema, foi proposta uma emenda a esse regimento, a de n. 04/96, aprovada em 26/5/96, que, coerente com a atual política do sistema, no sentido da busca de melhoria dos índices de promoção dos alunos, dá ênfase ao processo de recuperação paralela, tornando-a obrigatória na Escola.

Em contradição com esses aspectos em que apresenta uma percepção atualizada da organização da Escola e do processo de ensino, o regimento, ao traçar as competências dos professores, revela uma normatização excessivamente formal. Está previsto, por exemplo, que os professores devem:

“(…) apresentar-se no estabelecimento no horário de início das aulas vestido adequadamente; (...) proceder, diariamente, à chamada dos alunos em livro próprio; (...) verificar diariamente como as tarefas para casa estão sendo executadas; (...) usar uma linguagem condigna com seus alunos (...)”.

Tais preceitos parecem inspirar-se em documentos que regulavam a vida das instituições de ensino no Estado nas décadas de 50 e 60 e que definiam autoritariamente todo o modelo de funcionamento da instituição de ensino nos seus mínimos detalhes¹⁷.

¹⁶ - Esse mesmo enunciado aparece no regimento da Escola Beta que se encontrava em processo de reformulação, o que leva a supor a existência de uma fonte comum de inspiração.

¹⁷ - Um exemplo desses documentos é o manual denominado *Atribuições e Deveres*, publicado em Minas Gerais em meados da década de 60, pela Professora e técnica educacional Helena Jorge, onde se pode encontrar as

A Escola Delta possui uma Caixa Escolar legalmente instituída, que além das verbas oriundas das fontes de financiamento oficiais do ensino, movimenta recursos arrecadados pela própria Instituição, através da contribuição de seus professores e das promoções feitas com esse fim¹⁸. É importante registrar que, embora atenda a uma clientela carente, foram arrecadados, no ano de 1996, R\$9.921,18 em promoções realizadas pela própria Escola, enquanto as verbas oficiais não vinculadas por ela recebidas somaram R\$9.611,00.

2- Os traços marcantes de sua cultura

A Escola Delta revela, na sua organização e no seu funcionamento, a existência de uma multiplicidade de traços que se combinam na constituição de uma cultura bem definida. A análise do material coletado permitiu identificar sete traços marcantes dessa cultura: **a coesão como princípio e base do grupo, a integração com a comunidade, a exploração favorável do espaço físico, as bases tradicionais da organização do trabalho, a ausência de uma identidade própria, os padrões tradicionais da ação pedagógica e a ruptura com o modelo autoritário de direção.** Uma riqueza de símbolos reveladores dessa cultura puderam ser observados. Alguns deles parecem decorrer uns dos outros, constituindo uma conseqüência e um reforço dos mesmos. Outros se apresentam de forma aparentemente contraditória e persistem numa relação complexa com os demais. A identificação desses traços constitui uma tarefa difícil, na medida em que a força dessa cultura parece encobrir alguns elementos, importantes para compreensão do todo.

2.1- A coesão: princípio e base do grupo

A constituição de um grupo definido, com uma significativa história comum, é estabelecida por Schein (1991, p. 7) como condição para a formação da cultura, vista pelo

atribuições do professor primário da rede estadual de ensino redigidas num grau de formalismo semelhante ((JORGE, s/d. p. 36-38).

¹⁸ - A Escola não recolhe contribuição voluntária dos alunos para a Caixa Escolar. Ela também não dispõe de uma cantina montada formalmente, mas prepara diariamente alimentos para venda aos alunos e professores, o que constitui uma das suas principais formas de arrecadação de recursos.

autor como o resultado da aprendizagem e da experiência compartilhada. Uma organização, qualquer que seja ela, não nasce como cultura, mas ao transformar-se em cultura (TAVARES, 1991, p. 29) cria comportamentos que lhe garantem sobrevivência, manutenção e crescimento. No caso da Escola Delta, a existência de um grupo de base é revelada pela sua história através de algumas evidências significativas.

A- Um passado de lutas conhecido e preservado através da saga dos pioneiros.

A perspectiva histórica da organização constitui um elemento importante para compreensão da cultura, que emerge e diferencia-se como resultado no quadro de evolução do processo social interno e na sua relação com o contexto em que está inserida (SARMENTO M. J., 1994, p.114-115). A Escola Delta surgiu por iniciativa de moradores do bairro em que se localiza. Estes, em fins de 1958, solicitaram ao Prefeito Municipal a criação de uma escola para atender às crianças da localidade. Nos meses de outubro e novembro daquele ano, funcionou em local arranjado pelos próprios moradores, como uma unidade municipal. Procedida a matrícula para o ano de 1959, foram constituídas 4 turmas que funcionaram como anexas a uma escola estadual do bairro de Benfica, durante aquele ano. Sua criação oficial se deu em março de 1960, como Escola Isolada, com o nome do seu bairro. Em 1962 passou à categoria de Escolas Combinadas e em 1964 de Escolas Reunidas¹⁹. Sua primeira diretora foi nomeada em 9 de abril de 1975 e em janeiro de 1967 a Escola recebeu sua atual denominação²⁰, em reconhecimento à diretora da escola que acolheu como anexas as suas primeiras turmas, filha do emérito professor que lhe doou o nome²¹.

Até 1975, quando foi transferida para o prédio novo, no atual endereço, a Escola Delta funcionou em casas alugadas e improvisadas como estabelecimento de ensino. Pessoas da comunidade doaram os lotes²² onde foi erguido seu prédio. A própria construção desse prédio, que se fez por etapas, foi fruto de outros tantos esforços conjuntos do pessoal da Escola, apoiado pela comunidade.

¹⁹ - Sobre a tipologia das escolas em Minas Gerais ver nota 4 do capítulo VII. A Escola Delta, que começou a funcionar em 1960 tinha mais de quatro turmas quando foi oficialmente criada, embora tenha sido classificada como uma escola isolada.

²⁰ - Através do Decreto n. 252/67 publicado no Minas Gerais de 25 de janeiro de 1967 a Escola Delta recebeu sua atual denominação.

²¹ - O patrono da Escola foi um juiz deforano culto, professor e diretor de escolas, que teve atuação em diferentes cidades do Estado no início do século, não, sendo, no entanto, figura das mais conhecidas na história da cidade.

²² - Foram doados 6 lotes pelos moradores do bairro e um pela Prefeitura, resultando numa área de 3.451 m².

Essa história, que mostra a congregação de esforços em torno da Instituição, é conhecida e preservada pelo seu pessoal²³ e narrada por ele como uma verdadeira saga²⁴. Ao descrever determinados acontecimentos considerados quase heróicos, centra-se no desempenho de alguns indivíduos, cuja participação é ressaltada. Sua preservação constitui, sem dúvida, um fator de identificação e de fortalecimento do grupo. As histórias, assim como os mitos e os heróis, contribuem para a sustentação dos valores culturais que estão subjacentes ao sucesso de uma organização (MORGAN, 1996, p. 131) e estão na base da sua vida cotidiana.

B- A reverência aos principais personagens de sua história

A permanência, na Instituição, de profissionais que vivenciaram momentos importantes das lutas iniciais de instalação da Escola e construção de seu prédio, faz com que essa história esteja muito viva em suas narrações e possa ser por eles transmitida aos novos membros do grupo. A celebração do centenário de nascimento do patrono da Escola, ocorrida em 7/4/97, foi um momento propício para que esses fatos fossem revividos festivamente. Mais que reverenciar o patrono²⁵, a ocasião se prestou como um momento de confraternização e de homenagem às pessoas que lutaram pela existência da Instituição.

O evento foi programado para reunir, além do pessoal da Escola, familiares do patrono a quem se desejava render justas homenagens. Estiveram também presentes o antigo líder da comunidade, a quem são atribuídas as iniciativas para a criação da Escola e que doou alguns dos lotes que permitiram a construção do seu prédio definitivo. Esse senhor, já bastante idoso, fazia-se acompanhar de sua esposa, uma das primeiras professoras a trabalhar na Escola. Também estavam presentes ex-diretoras e professoras aposentadas. Essas pessoas, recebidas com carinho, foram homenageadas ao término da missa celebrada no pátio da Escola e no coquetel servido em seguida, abrindo-se espaço para os discursos emocionados em que os fatos foram vivamente narrados e revividos.

Nesse evento, os alunos não estiveram todos presentes como era de se esperar, mas foram representados por grupos de diferentes turmas especialmente designados para isso, tendo em vista o grande número de alunos e a limitação do espaço onde ocorreu a cerimônia.

²³ - Além de documentos arquivados, há várias versões dessa história escrita para diferentes celebrações promovidas na Instituição.

²⁴ - Para M. J. Sarmiento (1994, p.108) as sagas são narrativas baseadas na história, que descrevem acontecimentos considerados heróicos, usando detalhes para descrever desempenhos únicos numa linguagem emocionalmente carregada, centrada numa figura heróica.

²⁵ - A figura desse patrono, que tem seu retrato exibido na sala dos professores, não é alvo de maiores atenções na Escola.

C- O carisma de uma liderança duradoura

A cultura organizacional é considerada por alguns autores, entre os quais se destaca Schein (1991), como fator e consequência de um processo socializador, produto da ação de seu fundador ou de seus líderes. A liderança, para Schein (1991, p. ix), é o processo fundamental pelo qual a cultura organizacional é constituída e mudada. Percebendo a cultura como resultante de um processo complexo de interações no interior da organização escolar, considero que o contexto social influi na sua gênese e no seu desenvolvimento, condicionando e submetendo a própria ação de seus líderes e exigindo deles competência para responder às determinações de cada momento histórico.

Na Escola Delta pude identificar, incorporada a sua história, a marca de uma liderança forte, de um carisma que soube integrar o grupo nascente, unindo-o e fortalecendo-o, na medida que construía a forma de organização e de funcionamento dessa Instituição. Não estando presente no momento da instalação da Escola, a professora, que por muitos anos exerceu essa liderança, assumiu sua direção na década de 70 e esteve a frente da mesma por cerca de 20 anos, tendo se aposentado em 1991. Seu afastamento da Escola e sua morte repentina, cinco anos mais tarde, não apagaram a marca de sua influência.

O reconhecimento da importância dessa liderança pôde ser sentida nas entrevistas realizadas com os profissionais que atuavam na Escola por ocasião da pesquisa. Seu nome foi lembrado por todos os entrevistados, que ressaltaram, ora suas qualidades humanas, ora sua firmeza e competência à frente da administração da unidade escolar. A forma de organização e de funcionamento que a Escola mantém está carregada de princípios e soluções por ela adotados. A ela é também tributada a coordenação dos esforços para a obtenção dos meios para construção, a ampliação do prédio escolar, assim como a integração interna do grupo e o sentimento de apego a ele, assim como sua adaptação ao ambiente externo. Algumas falas de professores e funcionários expressam essa influência marcante.

Uma professora das primeiras séries, falando sobre o que faz com que tenham tanto amor e tanto afeto pela Escola, disse:

“Tudo está ligado a Dona (...) [fulana] . [Ela] foi uma excelente diretora, amiga das professoras, das crianças. Ela brigava pela gente, uma saía! [deixava a escola] ela chorava... a gente chorava atrás... É isso, que me prendeu mais aqui, foi a Dona (...)”.

O valor dado por ela às relações humanas, não apenas no interior da Escola, mas também no trato com as pessoas da comunidade, é lembrado por uma das atuais vice-diretoras.

“(...) Que a Dona (...) [fulana] foi uma pessoa assim fora de série, humana demais, tudo (...). De cada professor ela sabia a data dos aniversário, dos filhos da gente sabe... Ela foi assim marca maior dessa Escola, porque ela ficou muito tempo né? Ela ficou muito tempo na Escola e ela conhecia aluno por aluno. Lúcia Helena, ela sabia o problema dos alunos, problema de professor, tudo que você chegava pra ela, ela sempre tinha uma palavra pra te falar, pra te ajudar sabe. Tudo o que ela pôde fazer pra ajudar todo mundo (...)”.

A percepção desse traço, aliado ao sentido de autoridade que o cargo lhe conferia, aparece no pensamento expresso pela professora que a sucedeu como diretora:

“(...) Mas nunca ela abriu a boca para falar mal de funcionário publicamente.... Ela chamava a pessoa.... Se tivesse que tomar atitude também ela tomava, enérgica! Ela ia para a Delegacia, ela pedia pra transferir, ela fazia. Mas assim perante a comunidade, não, sabe! Então acho que isso criou esse respeito da comunidade com todo mundo dentro da Escola e o pessoal da Escola que ela exigia que todo mundo tratasse bem qualquer pai, mãe, aluno que viesse aqui”.

Seu comportamento e sua forma de ação na direção da Escola tiveram o efeito de guia, de orientação que preparou futuras lideranças e está bem simbolizado na palavra “moldado” usada por uma das vice-diretoras, consciente dessa influência formadora.

“Todo mundo aqui, acho que foi moldado por ela (...)”.

Esse reconhecimento também está presente na expressão de outras pessoas entrevistadas. Para o funcionário de serviços gerais, essa influência é percebida em termos da continuidade do modelo. Uma especialista do noturno usou a figura do mestre para traduzir essa visão.

“(...) eu acho que a Dona (...) [fulana] foi, realmente, o nosso mestre. Se alguém teve um mestre, eu acho que nós tivemos. Porque todos nós que estamos aqui, nós passamos por ela. Quem não passou por ela, passou por alguém que foi preparado por ela, entendeu? É isso, eu acho que tudo começou (...) realmente começou ali com ela. A estrutura que ela nos deu, entendeu? (...) Que um era a base do outro. Então eu acho que isso a gente carrega dela e que vem passando (...). Apesar dela ser aquela diretora do passado, aquela diretora enérgica, mas ela tinha aquele lado do ensinamento, o lado da humanidade, da pessoa, do ser humano. Porque aqui nós temos o profissional e o ser humano (...)”.

Buscando em Max Weber (1991, p. 128-141) os fundamentos de legitimidade da obediência a um determinado mandato, a que o autor chama dominação, é possível distinguir três tipos de liderança, conforme referido no Capítulo II. A legal, cuja base está firmada no estatuto, a tradicional, que se assenta na crença das ordenações e dos poderes senhoriais, e a

carismática, que está apoiada na devoção afetiva à pessoa e a seus dotes pessoais. No caso da Escola Delta a liderança formal conferida pela investidura no cargo de direção se somou ao carisma natural que essa pessoa exerceu sobre o grupo por um longo período, de modo que se faz ainda presente na continuidade impressa pelos seus seguidores. Numa abordagem que envolve “o mais que racional” (TAVARES, 1991, p, 16), a figura carismática dessa ex-diretora revela a riqueza do elemento simbólico que está em jogo no cotidiano da vida dessa Instituição e que responde às exigências éticas políticas e igualitárias, fundadas numa racionalidade material, consubstanciada em postulados éticos (WEBER, 1994, p.52).

D- A consciência e a satisfação de pertencer ao grupo da Escola

A cultura de uma organização pode ser percebida através do comportamento de seus membros. Ela lhes possibilita criar os elementos que distinguem o grupo e, através de um conjunto de mensagens e indicações nela contidos, permite que cada um identifique os comportamentos aceitáveis e os indesejados (SARMENTO M. J., 1994, p.103-104). Cria para eles o sentimento de que pertencem ao grupo, o que lhes confere satisfação e segurança. Na Escola Delta, a sua história e o tipo de liderança que tem estado à frente da mesma, foram criando esse sentimento em relação ao grupo que ela constitui. Nos documentos escritos e na fala das pessoas passa sempre uma percepção otimista, positiva que têm da unidade escolar. As pessoas, professores, funcionários e alunos, gostam da Escola e exprimem isso de uma forma vibrante. Há um sentimento claro de afeto, de satisfação e, até, certo orgulho por ser parte dela.

Uma professora contratada, que trabalhava na Escola há alguns meses apenas, captou de forma muito expressiva esse sentimento, dizendo ao ser entrevistada:

“(...) eu gosto muito dos alunos, até da própria comunidade, acho que tem uma... as pessoas se pertencem aqui. É tipo como se você tivesse no quintal da sua casa. É uma sensação de pertencimento que as pessoas têm umas com as outras, então eu acho que isso ajuda muito (...)”.

Ao ressaltar esse sentimento de grupo não se pretende esconder ou anular a existência de críticas e de percepções diferentes no interior da Escola. Elas existem e foram percebidas entre funcionários e professores. Essas críticas e as resistências apresentadas que foram expressas em diferentes momentos serão exploradas mais adiante. Elas revelam a existência de sub-culturas dentro da instituição que, todavia, não anulam a existência de uma

cultura predominante, de um denominador comum, na linguagem de M. J. Sarmiento (1994, p. 94).

E- A valorização dos seus profissionais e as ações em favor da preservação do grupo

O sentimento de pertencimento ao grupo parece criar, como consequência o comportamento natural de valorização própria e de auto-defesa. Essas funções parecem ter sido assumidas de uma forma decisiva na Escola Delta pela diretora-líder, a quem os próprios profissionais atribuem a constituição do modelo de organização que nela permaneceu. Falas colhidas em entrevistas e apresentadas em itens anteriores mostram que essa ex-diretora era capaz de brigar pelo seu pessoal, defendê-lo publicamente, mesmo que em particular viesse a chamar sua atenção, buscando corrigir eventuais falhas.

A análise dos dados levantados permitiu perceber a existência de preocupação com a continuidade do grupo e, com ela, do modelo de organização consagrado na Escola. A expressão da ex-diretora, que vê no crescimento pelo qual a unidade vem passando nos últimos anos, um perigo de perda de suas características originais evidencia esse receio.

“(...) e acho que pelo tamanho da Escola também vai sendo difícil organizar as coisas...e que não pode perder esse sentido de união. A escola começa [a ficar] muito grande em muitos horários [funcionando em três turnos] começa a se dispersar, como é que uma diretora consegue ... ainda tenta essas festas, como tem a festa de final de ano, a festa do professor. É um conagraçamento, chamam as que já saíram, chamam as já aposentadas pra que não percam esse elo. Você vê que elas voltam à Escola, convida vem... Inspetoras antigas..., diretoras antigas..., chamam todo mundo, então eles [os novatos] dão valor a esse pessoal que já saiu”.

Persistem na administração da Escola Delta atitudes que buscam preservar o quadro de pessoal da Instituição. Por outro lado, pude perceber uma certa dificuldade de alguns dos recém contratados se integrarem ao grupo, revelando comportamentos de insegurança e isolamento.

No que diz respeito aos professores, a direção considera ser melhor manter aqueles que já trabalham há mais tempo ali, pois já conhecem o jeito e os costumes adotados no trabalho. Os novatos, segundo a diretora, chegam, não conhecem a maneira da Escola, começam a faltar e desestruturam tudo.

No caso das contratações de pessoal, a continuidade desse modelo de proteção ao grupo e de preservação do mesmo é posto em confronto com as normas do sistema. Apesar da

propalada autonomia, as escolas devem seguir uma série de normas para contratação de seu pessoal²⁶, tanto no início do ano letivo, como nos casos de licenças e afastamentos mais prolongados. Essas normas, que buscam assegurar a igualdade de direitos dos candidatos²⁷, não levam em conta os interesses e necessidades das escolas, nem os direitos pessoais dos profissionais em questão. Criam com isso situações difíceis de serem administradas numa instituição que busca valorizar a experiência e a adaptação do profissional à organização de trabalho adotada. A ausência, no Estado, de uma política continuada de recursos humanos constitui um complicador a mais, gerando uma grande instabilidade do quadro docente, representado por um elevado número de contratados. Esses não têm assegurado os direitos de permanência na Escola, pois estão sempre sujeitos a perder a vaga com a chegada de um outro profissional efetivo ou, no início de cada ano letivo, de um outro candidato que satisfaça mais que ele às exigências do sistema²⁸.

Na Escola Delta pude identificar o caso de duas professoras das séries iniciais do ensino fundamental que trabalhavam na Instituição, uma há 20 anos, e outra há 18 anos, como contratadas e que perderam, em 1997, o direito de renovação de seus contratos. A primeira havia prestado concurso há muitos anos tendo sido aprovada. Não conseguiu ser nomeada, o concurso perdeu seu tempo de validade, obrigando-a a prestar novo exame, no qual ela não logrou aprovação. A chegada de candidata ao cargo com aprovação em concurso a fez perder a chance de renovação de seu contrato, apesar de todos aqueles anos de trabalho na Instituição. A perda do local de trabalho gerou tal desequilíbrio emocional que a professora entrou em crise de depressão estando, desde então, sob cuidados médicos. A outra professora também havia feito concurso, tendo sido igualmente aprovada. Não sendo nomeada, prestou novo exame e mais uma vez conseguiu aprovação, mas obteve uma classificação baixa e a chegada de uma postulante ao cargo, com classificação melhor que a sua, resultou na perda de sua chance de renovação do contrato na Escola.

Foi possível constatar que a direção da Escola Delta se preocupa com situações como essa, com as conseqüências desses fatos para a vida dessas pessoas que são parte do “seu

²⁶ - Ver nota 14 - Capítulo I e nota 21 do Capítulo VII.

²⁷ - Antecedendo o início do ano letivo são publicadas pelo sistema as normas gerais de contratação do pessoal nas escolas, que realizam tais contratações a partir de editais por elas divulgados, obedecendo às normas gerais, acrescidas das prioridades estabelecidas pelo seu próprio colegiado.

²⁸ - A cada início de ano os contratados, professores, especialistas e funcionários, estão sujeitos a não terem renovados seus contratos. Devem por isso solicitar contratação também junto a outras escolas. É criado um clima de competição, incerteza e insegurança.

grupo”, pessoas cujo trabalho ela conhece tendo dele uma avaliação positiva. Além disso, a direção percebe que muitas vezes os novos contratados não possuem experiência e levam tempo para se adaptarem à organização da Escola, o que redundaria em prejuízo para o ensino. Embora haja situações inevitáveis como as descritas, percebe-se que, essa direção procura cumprir formal e cuidadosamente as determinações legais mas, na medida do possível, busca aproveitar as brechas deixadas pela legislação, para conservar aqueles profissionais que são considerados competentes e cuja permanência na Escola é percebida como importante. Essa forma de agir é criticada por pessoas da unidade escolar. Uma delas fez referência à existência de uma “máfia” a esconder as vagas, nas escolas da rede estadual de ensino, para os professores e funcionários protegidos ou apadrinhados. A situação envolve uma tal complexidade de fatores que qualquer generalização a respeito se torna perigosa, mas fica evidente que o peso da tradição e da cultura da Instituição não pode ser desprezado na análise desses fatos.

2.2- A integração com a comunidade

Além da integração dos membros no interior da organização, a cultura tem a função de assegurar sua sobrevivência buscando sua adaptação ao ambiente externo (SCHEIN, 1991, p. 50). Por isso mesmo, as modalidades de interação com o meio social constituem um dos componentes importantes na análise da cultura organizacional da escola (NÓVOA, 1995, p. 33). No caso da Escola Delta, diferentes características de seu funcionamento revelam as estreitas relações existentes entre a instituição de ensino e a comunidade a que serve e estão simbolizadas nas falas de diferentes atores da unidade escolar.

A- As relações estreitas com sua comunidade

O bairro onde se localiza a Escola Delta abriga uma população de classe trabalhadora que constitui uma comunidade integrada e revela certo grau de participação política e de decisão na solução de seus próprios problemas. Há quarenta anos atrás a mobilização dessa comunidade em torno da necessidade de garantir a existência de uma escola para suas crianças resultou em providências concretas das autoridades educacionais do Estado com a conseqüente criação da Escola. Mais de dez anos depois, diante da necessidade, ainda não atendida pelos poderes públicos, de dotar a Escola de um prédio próprio e adequado ao seu

funcionamento, as lideranças dessa comunidade, abrindo mão de bens próprios, fizeram a doação dos lotes²⁹ para a construção desse prédio, o que foi conseguido em 1975, quando a Escola pôde, finalmente, se instalar em caráter definitivo no seu atual endereço. Esse prédio³⁰, entretanto, logo se mostrou insuficiente para atender ao crescimento constante da matrícula, exigindo sua ampliação. Novamente foi com recursos arrecadados na própria comunidade que a Escola construiu mais um bloco de 4 salas de aula, ampliando sua capacidade de matrícula com a formação de um maior número de turmas.

Essa comunidade, a quem deve ser tributado o mérito pela criação da Escola, construção e ampliação de sua sede, nutre por ela sentimento de posse e de orgulho. Nesse sentido continua colaborando³¹ para sua manutenção.

Daí se pode perceber que há um compromisso da comunidade com a Escola cuja criação ela própria reivindicou. Isso não significa que não ocorram invasões e depredações do espaço escolar por pessoas da região. Exemplo disso ocorreu no início do ano de 1997, quando jovens do bairro invadiram a Escola para usar a quadra de esportes e a danificaram. Entretanto, na avaliação da ex-diretora, não se pode falar em vandalismo, se comparada com a situação de outras escolas.

“(…) e nós sempre falávamos, poucas escolas não tem tanto vandalismo. Tem já aconteceu de vir aqui pra roubar o vídeo (...) E teve sim, que umas turminhas que vivem disso. Agora você não vê janelas quebradas, você não vê aquele vandalismo grande aqui dentro da Escola....”.

No que foi possível observar, um significativo número de pais comparece às reuniões convocadas pela Escola³². Inúmeras vezes presenciei, em diferentes turnos, a presença de pessoas conversando com a diretora, com professores ou funcionários. Essas pessoas foram sempre atendidas sem qualquer formalidade, e, em alguns casos, percebi ser uma conversa entre

²⁹ - As certidões de doação passadas em cartório datam de 1969.

³⁰ - O prédio inicialmente era composto de dois blocos construídos pela CARPE, Comissão de Construção, Ampliação e Reconstrução de Prédios Escolares, o órgão que cuidava das construções escolares no Estado e foi extinta em 1987 pela Reforma de Emergência do Governo Newton Cardoso, passando suas funções para a Secretaria de Obras, articulada com a SEE/MG (GENTILINI, 1993, p. 202).

³¹ - Documentos consultados fazem referência às doações feitas por comerciantes locais para as promoções da Instituição. No ano de 1996, os recursos arrecadados pela Escola, conforme foi referido no item 1, foram superiores aos que ela recebeu como verbas não vinculadas do governo estadual. É com esses recursos que a administração da Escola faz frente às despesas correntes da Unidade escolar.

³² - Na turma de 7ª série do turno da manhã, em que assisti a uma reunião no início do ano letivo, compareceram pais de 70% dos alunos.

amigos, passando de um assuntos um para outro, contando casos e dando notícias de pessoas conhecidas.

Se essa comunidade se empenha em colaborar com a Escola, ela também lhe faz cobranças. Dois exemplos mostram o quanto ela está atenta e luta pelos seus direitos.

Em minha primeira visita à Instituição presenciei a discussão de um pai que se negava a pagar R\$2,00 pelo exame médico do filho, se não lhe fosse fornecido o recibo correspondente. Argumentava que o governo tinha obrigação de suprir a Escola com o que é necessário ao seu funcionamento e que, se o exame médico era necessário, tinha que ser custeado pelo governo. Depois fui colocada a par da situação. O exame médico dos alunos, que sempre foi realizado para autorizar a prática de Educação Física, não constitui mais uma exigência do sistema e, por isso, não é pago por ele. A Escola, entretanto, desejando se precaver de problemas nessa área, vinha adotando a prática de chamar um médico para fazer os exames recebendo uma quantia por aluno. A Instituição recolhia o dinheiro e o repassava ao médico. O pai do aluno, no entanto, não aceitava ter que pagar, alegando ser obrigação do sistema. A Escola teve que abrir mão do pagamento desse aluno. No curso noturno, alunos não dispensados das aulas de Educação Física, também não concordaram em pagar pelo exame.

Noutro momento presenciei a reação de uma mãe cujo filho, aluno do curso noturno, tinha sido suspenso de aulas e, conseqüentemente, impedido de fazer uma prova. Esse aluno, por um problema disciplinar, tinha sido suspenso na véspera, devendo comparecer no dia seguinte acompanhado dos pais ou responsáveis, caso contrário não poderia assistir às aulas. Uma vez que a mãe trabalha o dia todo fora, o aluno não tinha estado com ela antes de ir para a Escola e resolveu mentir informando que a mesma não podia comparecer naquele dia, mas iria assim que pudesse. Quando não lhe foi permitida a entrada, e sabendo que perderia a prova marcada para a primeira aula, foi em casa em busca da mãe. Esta chegou nervosa exigindo explicações e defendendo arduamente o filho. Na sua opinião, a Escola não podia impedir um rapaz de 16 anos, que já trabalhava e sempre tinha sido bom aluno, de realizar uma prova. Não era justa, na sua percepção, a penalidade que lhe estava sendo aplicada. Ela não entendia porque a Escola deixava que problemas disciplinares ocorressem em sala de aula por omissão de uma professora, e ainda era capaz de prejudicar um aluno por uma exigência de comparecimento dos pais à instituição. Seu filho trabalhava, era responsável por si mesmo, enquanto na Escola ficava sujeito ao comparecimento dos pais para resolver um problema

disciplinar³³. A vice-diretora não foi capaz de apresentar uma argumentação convincente. Por mais que tentasse explicar não conseguiu convencer aquela mãe, que só se acalmou depois de lhe ter sido assegurado que seu filho teria uma segunda chance de realizar a prova.

B- O bom relacionamento e a abertura para a comunidade

A tradição firmada pela diretora que esteve muitos anos à frente da Escola é a de garantir um tratamento atencioso aos pais de alunos e demais pessoas da comunidade. Referindo-se à maneira como ela fazia questão de que todos fossem tratados pelos profissionais da unidade escolar, a professora que a sucedeu no cargo disse que as pessoas sabiam que podiam recorrer à Escola quando necessitavam de preencher um formulário, datilografar um documento, escrever uma carta. Ela mandava que o funcionário parasse o serviço que estivesse fazendo e atendesse o que estava sendo solicitado. Fazia questão que todos fossem respeitados e bem tratados na Escola.

Esse espírito de respeito às pessoas da comunidade e a consciência de que a Escola necessita dela, parece continuar sendo cultivado pela administração da Instituição. Sendo informada por uma funcionária de que um comerciante próximo estava fornecendo *hamburger* aos alunos, no horário do recreio a preços mais baixos que os vendidos na Escola, num processo de concorrência que ela não podia vencer, a diretora aconselhou a não criar nenhum atrito. Segundo ela, a Escola precisa desse pessoal, e a questão deveria ser vista e tratada buscando-se a solução de forma harmoniosa. Lembrou da proibição de venda de mercadorias na porta das escolas devido o perigo do tráfico de drogas. Essa era a questão que deveria ser colocado em causa orientando a busca de solução para o caso.

A integração da Escola com sua comunidade também se faz através da liberação desse espaço para uso de pessoas da comunidade. Além das promoções e festividades por ela organizados e abertos à participação de pais de alunos e pessoas da comunidade, suas dependências são cedidas a grupos religiosos, associação de bairro e outras agremiações que ali realizam de reuniões e promoções diversas. A ex-diretora falou a respeito citando fatos.

“(…) E quando eles precisam pra uma reunião de jovens (…) tem aí uma senhora que trabalha com excepcionais, todo domingo a Escola era dela [era emprestada a ela], pra encontrar com os pais. (…) reuniões do pró-melhoramento [associação de bairro], são aqui

³³ - Observei maior incidência de problemas disciplinares entre os alunos do noturno. A vice-diretora responsável pelo turno revelou certa insegurança, inflexibilidade e inabilidade no trato desses casos, talvez por ser contratada e novata na Escola.

dentro, (...), a Igreja [igreja católica] foi consertada, as missas todos os domingos eram aqui.(...)”.

A única exigência da direção é de que uma pessoa fique como responsável. Nessas ocasiões, procura-se assegurar também a presença de um funcionário da unidade escolar no local. Muitas vezes os promotores do evento contratam funcionários da Escola para ajudar na promoção.

C- Exemplos de parcerias

Ao propor a autonomia da escola, as políticas públicas que vêm sendo recentemente implementadas em diferentes partes do país incentivam a celebração de sistemas de parcerias, com a iniciativa privada e as comunidades locais. A providência de buscar ajuda junto a outros órgãos públicos mais bem aquinhoados de recursos ou junto à iniciativa particular e às comunidades locais, sempre foi utilizada por algumas instituições de ensino, premidas pela carência de recursos, pela precariedade de suas condições de funcionamento e pelo empenho em garantir a melhoria das condições de atendimento de seus alunos.

A Escola Delta é um exemplo disso. Ao longo de sua existência ela tem sabido captar colaborações desse tipo. Segundo relato da ex-diretora, que também atuou na vice-direção da Escola por vários anos, uma corporação do Exército sediada na região, através dos seus soldados, ajudava na limpeza e capina do terreno da Escola sempre que tal serviço lhe era solicitado. Ela também colaborava ensaiando os alunos para os desfiles da semana da Pátria, do qual as escolas de Juiz de Fora participavam na década de 70.

A Escola, por um certo tempo, recebeu de uma empresa de transporte com sede na região, uma doação mensal de um salário mínimo em gêneros alimentícios e material de limpeza. Essa doação cessou quando a Instituição foi incluída num projeto pelo qual passou a receber atendimento de uma grande empresa metalúrgica da cidade.

Durante o período de 6 anos, no final da década de 80, início de 90, a Escola, recebeu dessa empresa uniforme para todos os alunos, material didático para os mesmos e para uso dos professores em sala de aula e complementação da merenda escolar. Com um sistema bem montado de acompanhamento do projeto, a empresa, através de uma assistente social e de uma comissão de pais de alunos, mantinha o controle permanente da utilização dos recursos doados e da necessidade de novos recursos. Além disso, ela realizou a reforma do prédio na área da cozinha e da despensa e construiu o bloco de dois andares, com salas de aula e um pátio

coberto, que completa o conjunto que atualmente compõem a parte física da Escola. Com a mudança nas leis de incentivo fiscal e de dedução no imposto de renda, esse programa foi encerrado.

2.3- A exploração favorável do espaço físico

Entre os elementos constitutivos da cultura de uma organização, Schein (1991, p. 25-26) identifica aqueles por ele classificados como sendo os artefatos visíveis. O autor coloca nessa categoria o *layout* físico da organização, o seu mobiliário, os sons que nela se ouvem, etc. Para ele, esses elementos exercem considerável impacto sobre as pessoas e reforçam uns aos outros, dando a impressão de um modelo. Também Nóvoa (1995b, p. 30), ao identificar os principais elementos que compõem a cultura escolar relaciona, na zona de visibilidade, as manifestações visuais e simbólicas, entre as quais inclui a arquitetura, os equipamentos e a imagem exterior. Esses elementos, que muitas vezes não são conscientemente percebidos pelos profissionais da organização, simbolizam valores e pressupostos básicos, profundamente incorporados pelo grupo e que estão na base de sua cultura. Na Escola Delta a questão do espaço físico se revela particularmente interessante.

A- Um ambiente favorável à organização do trabalho

Tendo um muro alto à frente e um portão amplo na entrada, o prédio da Escola Delta é constituído, como já mencionado, de quatro blocos. São três paralelos, na direção vertical e um menor, no fundo, na direção horizontal do terreno. Os jardins existentes entre as construções completam o cenário favorável à manutenção do ambiente agradável de que alunos e profissionais da unidade escolar desfrutam.

Essa disposição favorece um tipo próprio de organização interna. A administração da Escola pode ter o conhecimento de tudo que se passa no âmbito da Instituição, sem necessidade de adoção de mecanismos formais de controle. Sem sair de sua sala, a diretora pode observar o que se passa nos três blocos de salas de aula. Essa disposição também favorece a aproximação entre as pessoas. A sala de professores, o galpão-refeitório, e a secretaria são locais em que os profissionais da Escola se reúnem nos horários livres. O espaço entre os jardins e o galpão que serve de refeitório aproxima alunos, professores e funcionários, na medida que constitui um ambiente por onde as pessoas circulam, se encontram e conversam.

Dois bancos de cimento colocados no pátio, próximos ao galpão-refeitório servem a grupos de alunos e/ou de profissionais que conversam nos horários livres.

B- A influência no processo de formação dos alunos

Além disso, penso ser possível atribuir a esse modelo arquitetônico grande parte do comportamento tranquilo dos alunos da Escola. O espaço aberto entre as construções permite a todos acompanhar os movimentos principais que ocorrem na Instituição e favorece uma atenção às questões disciplinares dos alunos sem rigidez, não havendo preocupação em designar funcionários para a função de inspetor de alunos. Observei alguns casos de reclamações de professores sobre a disciplina de alunos em sala de aula, assim como situações de estudantes sendo levados à presença da vice-direção ou dos especialistas por problemas disciplinares, principalmente no turno da noite. Mas percebi também que esse não constituía um problema de vulto na Escola. Em nenhum momento presenciei desordens e algazarras coletivas.

Além disso, a limpeza de todo o espaço e a conservação das plantas sempre chamaram minha atenção. Numa de minhas últimas visitas à Escola, quando a vice-diretora do turno da manhã me acompanhava na busca de uma sala para a realização da entrevista com os alunos, percebeu que havia terminado o recreio e o pátio estava perfeitamente limpo. Encontrando um copo descartável caído no chão, ela abaixou-se para apanhá-lo, aproveitando para dar aos alunos que nos acompanhavam uma lição sobre o cuidado com o ambiente.

Vale ressaltar que esta é uma Escola de periferia, freqüentada por crianças carentes a quem o senso comum costuma atribuir, com facilidade, a carência de hábitos e atitudes próprios da sociedade urbanizada em que vivemos. Entretanto, seus alunos dão mostras de saberem respeitar e conservar o ambiente da sua Escola.

C- A prioridade para a manutenção e ampliação das condições físicas

A Escola Delta, ao contrário de um grande número de instituições públicas de ensino neste país, possui condições adequadas de funcionamento no que se refere ao prédio escolar. Mais que isso, possui um ambiente físico acolhedor, que tem favorecido a preservação do modelo de organização e funcionamento por ela consagrado. Esse ambiente, no entanto, não lhe foi oferecido pronto. Prosseguindo com o empenho que originalmente teve como meta a construção do prédio da Escola, sua atual administração tem procurado, nos últimos tempos, melhorar e ampliar essas condições. Nesse sentido pode-se dizer que há uma priorização de

esforços nessa direção. As obras executadas e a percepção que se tem delas simbolizam a importância que lhes é atribuída.

Mantendo as características de uma administração que busca o bem estar dos elementos envolvidos, a atual administração da Escola Delta demonstra uma atuação marcadamente pragmática, priorizando ações práticas e visíveis na busca da melhoria do ambiente físico da Instituição. Tanto professores, como funcionários entrevistados ressaltaram as obras realizadas no prédio escolar pela atual diretora e a aquisição de equipamentos essenciais ao seu funcionamento. Iniciando pelas salas de aula com a aquisição e reforma das carteiras e a instalação de um sistema adequado de iluminação, a atual diretora continuou com a reforma da cozinha, a instalação de equipamentos necessários à garantia de abastecimento de água para toda a unidade escolar, a preparação do terreno para construção dos jardins e a reforma dos banheiros. Por último, no início do segundo semestre de 1997, visando a instalação dos computadores adquiridos com recursos do ProQualidade, foi realizada a reordenação dos ambientes do setor administrativo, com a pintura das salas, redistribuição dos móveis e nova decoração dos ambientes. As mudanças permitiram a reorganização dos espaços que receberam maiores cuidados com arranjos, jarras de flores, novos quadros murais, etc. Ao ser entrevistado, um professor do noturno, que já trabalha há muitos anos na Escola, mostrou como essas realizações são percebidas pelo corpo docente.

“Nessas duas gestões da (...) ela [a diretora] fez realmente..., ela deu um avanço(...). E realmente ela vem aplicando a verba na Escola e a gente vem percebendo, vem notando. Essa iluminação aqui, isso era uma deficiência terrível. Aqui tinha lâmpadas encandecentes, uma, duas, três; era terrível. Quando ela mudou essa iluminação aqui, foi um avanço, quando ela fez nesse final de ano [1996] uma reforma nos banheiros, os próprios alunos deram graças a Deus”.

Uma funcionária ressaltou o quanto essas obras concorreram para melhorar as condições de trabalho na Instituição.

“Antigamente, quando nós entramos aqui, (...) não dava ânimo pra nada (...) tinha que carregar água no balde, tinha que entrar dentro do poço, os homem tinha que entrar dentro do poço pra tirar água. Essa sala nós carregava água no balde pra lavar esse pavilhão todinho. Ai as coisas foram melhorando, mas a cozinha era pequenininha demais. Ai veio a Paraibuna [empresa que manteve projeto de parceria com a Escola] que fez a nossa cozinha, né ficou uma excelente cozinha. Então a gente vê hoje a (...) [fulana] diretora, ela não pensa [só] nos professores, ela pensa nos funcionários também.”

Refletindo sobre esse esforço, se percebe-se que as obras realizadas, além dos inegáveis benefícios trazidos para a melhoria do trabalho na Instituição, constituem feitos de forte apelo visual. A avaliação que as pessoas fazem disso é sempre muito positiva. Além disso esses empreendimentos reforçam o sentimento de valorização e auto-estima do grupo. Há, sem dúvida, satisfação com os resultados obtidos, sentimento de conquista e valorização da Escola, que alimenta o desejo de novas realizações.

Apesar de não existirem metas formalmente estabelecidas sobre ações nesse setor no PDE, Plano de Desenvolvimento da Escola, a diretora da Escola Delta tem seus próprios planos nessa área, planos que a motivaram a se candidatar à permanência por mais um período no cargo.

“Bom eu quero acabar de fazer aquilo que eu penso (...) fazer dentro da Escola, que eu não acabei. Fiquei três anos só, são poucos e a verba é pouca e não dá pra você fazer tudo aquilo que você quer né? (...) eu ainda consegui transformar muita coisa aqui, mas ainda não chegou aonde que eu quero (...) talvez nem chegue né? (...) Mas pelo menos deixar o que eu quero mais ou menos arrumado, eu tô querendo deixar”.

Essas metas incluem: a troca do piso das demais salas; a reforma das salas do bloco dos fundos para torná-las mais arejadas; a colocação de revestimento nas paredes do pavilhão de dois andares, usando material que melhore a aparência e facilite a sua manutenção; a complementação do sistema de iluminação do pátio; a instalação de água quente na cozinha, para facilitar o serviço das cozinheiras; e a ampliação da altura do muro nos fundos da Escola para garantir maior segurança.

Parece decorrer dessa prioridade conferida pela direção da Escola Delta à melhoria de suas condições físicas a preocupação que ela demonstra com a arrecadação de recursos e a economia de gastos. Através da venda de salgadinhos aos alunos e professores no horário do recreio, busca-se assegurar um meio de obtenção permanente de recursos.

A Escola garante, gratuitamente, a todos os alunos a merenda preparada com zelo pelas funcionárias da cozinha. Além disso, as cozinheiras preparam e vendem outros tipos de alimentos aos que desejam e podem comprar. Na Escola, apesar de não existir uma cantina instalada formalmente, são preparados e vendidos sanduíches e/ou salgados no horário do recreio. A diretora controla pessoalmente esse trabalhos nos turnos da tarde e da noite e se empenha em preparar aquilo que possa garantir um maior retorno na venda.

Nesse esforço por garantir a captação de recursos, chamou a atenção o fato de que foi recusada a permissão para o pessoal de um circo fazer um espetáculo para os alunos dentro

da Escola, com o argumento de que, se os alunos gastassem dinheiro com coisas desse tipo, não teriam como comprar merenda durante o recreio.

Também chamou a atenção o empenho dado pela diretora aos cálculos para o emprego da verba recebida, de modo a aproveitá-la da melhor forma possível, assegurando a realização das obras, ao mesmo tempo em que abatia parte da dívida constituída pela Escola, reafirmando a valorização atribuída por ela a esse aspecto de sua administração.

2.4- Bases tradicionais de organização do trabalho

O modelo de organização escolar que orienta a estruturação e o funcionamento da escola brasileira é amplamente burocratizado. Além de inserida num sistema de ensino formalmente organizado e regido por normas rígidas e autoritárias, a unidade escolar incorporou, ao longo de sua história, os padrões de uma racionalidade formal, característicos das organizações burocráticas como procurei mostrar no capítulo II.

As observações realizadas na Escola Delta evidenciaram que ela não foge a esse modelo. No seu cotidiano, entretanto, as relações de trabalho combinam com esse modelo características tradicionais, firmadas com base no tratamento pessoal das questões, atenção aos sentimentos e desenvolvimento de um trabalho solidário. O modelo de sua gestão, que foi sendo construído de forma compartilhada pelo grupo, persiste como a base de sua atual administração e está expresso em diferentes aspectos da mesma.

A- Os padrões domésticos da organização escolar

Ao definir as configurações simbólicas que as organizações escolares costumam tomar, Rui Gomes (1993, p. 83) classifica como doméstico o contexto em que o quadro de referências e o ideal visado é a família. A racionalidade está assentada nos laços pessoais, a representação do professor toma a figura do pai, da mãe, do amigo, enquanto a figura do filho, do amigo é tomada como representação do aluno. Os dados recolhidos na Escola Delta permitiram identificar, em diferentes momentos e situações, elementos carregados desse simbolismo.

Uma dessas situações foi observada no início do ano letivo de 1997, quando a diretora, a exemplo das mães que no início do ano letivo cuidam de encapar os cadernos de suas

crianças, se dedicou pessoalmente à tarefa de colocar capa de plástico em cada um dos diários de classe das diferentes disciplinas das últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio, depois de escrever em cada um deles, com sua letra bem legível, o nome da disciplina e a série.

O pessoal da Escola se considera como sendo uma grande família, nela existe o espírito de união que cimenta a relação entre as pessoas. Dois professores contratados que atuam nas séries finais do ensino fundamental disseram:

“(...) a gente consegue formar uma família, não tem essa separação de contratado e efetivo não. A gente vive o problema do outro, a gente tenta ajudar, independente de ser contratado ou efetivo. Se o colega tá com problema a gente tá lá junto, a gente quer ajudar (...)”.

“E não existe também aquela separação diretor/professor. A (...) [nome da diretora] é uma pessoa muito aberta eu sinto toda a liberdade de chegar e conversar, se eu precisar de alguma coisa”.

Esse espírito de família transparece na maneira que uma funcionária responsável pela cozinha se referiu ao seu relacionamento com os alunos.

“É a mesma coisa que filhos da gente aqui, o tempo todo (...) a gente considera como os filhos da gente(...)”.

Ele também está presente na avaliação que uma professora efetiva, que atua nas séries iniciais do ensino fundamental, fez das razões de sua permanência na Escola.

“Eu moro aqui, moro na comunidade....Quando eu cheguei aqui, fui muito bem acolhida, pela mãezona, né? Porque a Dona [nome da diretora que dirigiu a Escola por muitos anos] prá mim, era mãezona. E ela fez dessa Escola uma família, então o nível de amizade, de carinho ...”.

Uma professora apontou esse ambiente familiar como um dos motivos de seu empenho para ser contratada e trabalhar na Escola. Filha de ex-professora, ela considerou que, num ambiente onde as pessoas a conheciam desde que nasceu, seria mais fácil iniciar sua carreira profissional.

A figura da família induz à idéia de trabalho compartilhado, solidário, de companheirismo. Nela as pessoas participam por se sentirem comprometidas com a causa comum. Diferentes pessoas na Escola Delta ressaltaram a liberdade que desfrutam no exercício de suas funções, ao mesmo tempo que se referiram ao trabalho conjunto que é ali realizado, superando divisões formais de cargos e funções. A ex-diretora, falando sobre a divisão de

tarefas no interior da Escola, mostrou como sempre foram dadas as orientações para a execução dos trabalhos e a preocupação em preservar esses padrões de relacionamento.

“Seu trabalho é esse, mas se você acabar o trabalho e a outra tá precisando, não precisa pedir não, diz: fulana, quer que eu te ajude, que eu venha te ajudar? Então essa união assim de um ajudar o outro, essa cooperação é que não pode perder. [A Escola] Vai crescendo, vai crescendo e até outro dia a (...) [nome da atual diretora] falou: isso não pode perder (...) se isso perder vamos fazer uma reunião aberta e falar: é pra trabalhar, mas não é pra agradar ninguém não, um ou outro não gosta da sua cara, ninguém precisa gostar da cara de ninguém não, mas é pra trabalhar em conjunto (...)”.

Esse espírito de colaboração parece estar impregnado no comportamento e nas percepções da maioria dos profissionais da Escola, como se pode verificar pela expressão da ex-diretora.

“(...) aqui é sempre assim... você pode ver que até hoje, se tem uma festa, se tiver que trabalhar de manhã, de tarde e de noite [as pessoas] ficam né.? ficam... trabalham... (...)”.

Esse modelo de ação conjunta e solidária é percebido e valorizado por diferentes categorias dos seus profissionais. Uma auxiliar de secretaria referiu-se ao companheirismo reinante nas relações de trabalho no seu setor, assim como uma das atuais vice-diretoras ressaltou a cooperação que sempre obtém dos professores.

O clima de liberdade em que são construídas as relações no interior da Escola é percebido como a base que fundamenta essa ação conjunta. Esse clima concorre, na visão de uma das especialistas, para que o trabalho de coordenação pedagógica tenha a aceitação dos professores.

Da análise desses dados percebe-se a existência de um modelo consolidado de organização escolar que se procura preservar³⁴, modelo que é movido por um padrão de relações sociais próprias dos contextos domésticos. Nele os problemas com professores e funcionários são resolvidos na base da conversas, em reunião do grupo, ou chamando individualmente a pessoa para o entendimento e o consenso, o que não impede a existência de

³⁴- Um exemplo da preservação de costumes pode ser identificado pela persistência na Escola Delta de uma prática que vigorou nas escolas primárias de Minas nas décadas de 60, 70, pela qual os professores contribuíam mensalmente com uma quantia em dinheiro para a Caixa Escolar, na tentativa de minimizar as enormes carências das instituições de ensino em que atuavam. Nessa Escola, esse costume ainda persiste em relação às professoras das séries iniciais do ensino fundamental, enquanto os professores das demais séries se cotizam para a compra do café que lhes é servido no trabalho.

divergências perceptíveis e de críticas. O comportamento das professoras das primeiras series que será focalizado no item 2.6 evidencia essa situação.

Coerente com esse modelo de relações, os critérios de avaliação de desempenho estabelecidos pela Escola, no que diz respeito aos aspectos comuns a todas as categorias de seus profissionais, valorizam, além da assiduidade, da pontualidade e da capacidade de ação em situações especiais, o bom relacionamento, o envolvimento, a disponibilidade e a cooperação³⁵. Tais critérios, estabelecidos a partir de reuniões das diferentes categorias de profissionais da Instituição estão consubstanciadas em modelos aprovados pelo colegiado escolar e serviram de base ao processo de avaliação implantado em 1996.

B- A valorização dos sentimentos e compromissos

A abordagem simbólica das organizações abre a perspectiva de se focalizar o que constitui o especificamente humano nas relações de trabalho (SARMENTO M. J., 1994, p.11). Na Escola Delta os padrões familiares que comandam essas relações concorrem para que sentimentos e compromissos sejam tomados como instrumentos do processo administrativo.

Na percepção da diretora da Escola o amor constitui o principal ingrediente do trabalho escolar. Ao invés de procedimentos técnicos, lança-se mão dos sentimentos como instrumentos administrativos³⁶.

“(...) mas é aquilo que eu te falo tudo é feito com amor mesmo, porque você tem que gostar, porque se você não gostar não adianta que o trabalho não vai desenvolver (...)”.

Os sentimentos humanos constituem elementos fundamentais, na visão dessa diretora, para a condução do trabalho em qualquer escola, enfrentando os problemas inerentes ao processo administrativo.

“Olha aqui, ô Lúcia Helena, eu nem sei te falar, te explicar, eu paro assim pra pensar, eu não sei (...) é aquilo que te falo, esse calor humano, do meu lado, no meu modo de pensar, esse calor humano, esse entendimento com o outro tá, de assentar com o outro (...) o diálogo que a gente tem, essa liberdade que eu te falei que até então não existia nas administrações (...). Eu acho que a gente enfrenta qualquer escola tá, com todos os tipos de problemas que você vê que a gente passa aqui, mas acho que o diálogo assim, que é o mais importante ..., que seja um a um, você vai encontrar diferenças... e muito grandes, então isso é o que faz vencer, agora se a gente não for uma criatura aberta para isso tudo, não consegue não tá, não consegue mesmo... fica muito difícil... fica muito pesado”.

³⁵ - Sobre avaliação de desempenho ver nota 28 do Capítulo VI.

³⁶ - A atual diretora e a que lhe antecedeu no cargo são pedagogas com habilitação na área de Orientação Educacional. Não possuem formação específica de Administração Escolar.

Esse ponto de vista foi por ela reforçado noutra momento.

“Aquilo que eu tô te falando, é o calor humano, o diálogo, é um ombro que você tá sempre oferecendo pra um chorar, né? (...) e outra coisa que eu faço muita questão é de conservar sempre, pelo menos da minha parte tá, é não ter diferença dentro de cada setor, desde os ajudantes de serviços gerais até os da secretaria. Então aqui a gente faz questão, isso eu acho mesmo, eu falo com qualquer um, tem que ser tratado todos iguais, todo mundo participando tá, o mesmo jeito de brincar, é com um, é com outro, e na hora que precisar de separar, tá, na hora que é preciso, mas sem querer já fazem, já sabem mesmo a hora de separar as coisas”.

Na mesma perspectiva, uma das especialistas que atua nas séries iniciais do ensino fundamental considerou que a amizade constitui a condição básica para que o trabalho possa se desenvolver de forma eficiente na Escola.

A consciência de que constituem um grupo coeso suscita a preocupação com a integração dos novos elementos, de modo que eles possam absorver os modelos de comportamentos considerados válidos. Foi apresentada pela diretora uma explicação nesse sentido.

“Aí a gente faz uma reflexão, coloca os novatos que entram, se não entrar no sistema da gente ele mesmo vai pedir pra sair, (...) as vezes se torna até difícil, eles não saem não. Ah não!... gostei, vou ficar aqui, já aprendi a gostar dessa escola! [eles dizem]”

Essa preocupação com a integração dos novos elementos ao grupo faz com que os critérios formais do sistema e os aprovados pelo colegiado escolar para as novas contratações de professores e funcionários sejam vistos como insuficientes, A eles se procura, sempre que possível, adicionar informações sobre o candidato. Há mais segurança, conforme informaram, quando, além de atender às exigências formais, o candidato é indicado por alguém que conhece seu trabalho. A vice-diretora, responsável na Escola pelos novos contratos, disse a respeito:

“(...) a gente fica preocupada, às vezes, infelizmente, acontece de você, assim... designar [contratar] pessoa que às vezes você não tem nenhuma informação, pessoa que você não conhece, [não] sabe, o trabalho, não é? Quando são pessoas assim indicadas por outras [fica mais fácil] às vezes a gente liga pra outras escolas [para saber a respeito] não é?”.

Nesse contexto, em que a união do grupo e a atenção aos sentimentos e necessidades humanas que ele nutre são eleitos como valores a serem cultivados, expressões como amor, carinho, amizade, coleguismo, indicam os parâmetro das relações estabelecidas

entre os profissionais da Escola. A força da repetição desses termos simboliza o quanto esses parâmetros estão impregnados no inconsciente de seus profissionais e o quanto eles servem de apoio para construir suas percepções de pertencimento ao grupo e de satisfação com ele.

Uma funcionária da cozinha ao ser entrevistada disse na sua expressão simples e direta:

“Aqui o caso é igual eu falei eu falei, e tô tomando a falar da (...) [nome da diretora] ela dá muito valor a gente. Sei lá, ela vê o esforço da gente, vê o serviço que a gente faz. Então a gente acha da (...) [a diretora] aqui não uma diretora, a gente acha [que ela é] uma amiga. É diretora sim, mas a gente, tem [na fulana] uma amiga, (...) [ela] valoriza o serviço da gente, (...) dá valor. Porque é chato cê trabalha, cê dá duro, (...) e ocê não ser valorizado é muito triste. Então eu não tenho a onde reclamar de nada disso, que não tem nada que não é aceito, porque tudo com ela... Ela trata a gente com tanto carinho, tanto cuidado a gente não tem onde não aceitar”.

Esse pensamento foi completado por outra funcionária que fazia parte do grupo da entrevista, estendendo aos professores o mesmo tipo de atitude da diretora para com os funcionários. Entre os professores e especialistas também pude identificar uma percepção semelhante. Um professor das séries finais do ensino fundamental assim se expressou a respeito:

“(...) você vai tomando aquele carinho grande pela comunidade, pelos alunos. (...) não tem separação entre efetivo e contratado. Então você vai apanhando amor, o relacionamento é bom. E o que é importante hoje é o bom relacionamento no trabalho, a gente fica mais tempo fora da nossa casa né, a gente fica mais tempo no trabalho, então é importante”.

Um dos professores do curso noturno ressaltou o valor do modelo de administração adotado pela direção da Escola, o apoio que recebem e a satisfação de pertencer ao grupo.

“É a gente gosta da Escola, porque aqui realmente... contando a nossa amizade, entre os professores, a liberdade que a diretora dá pra gente. Ela chega, ela conversa, ela explana... e isso é muito bom. Agora quando um problema com determinado professor, tem um problema mais sério com relação a disciplina e com aluno, a gente também recebe um apoio, eu já tive problemas: (...) E eles vem realmente com boa vontade, (...), e realmente a gente tem o apoio. Eu tenho colegas que trabalham em outras escolas, há pouco tempo tive conversando com um professor de Matemática de uma outra escola de Juiz de Fora. E contou coisas da escola dele que realmente eu falei, tenho que tirar o chapéu que na nossa Escola não acontece isso não”.

Nessa situação torna-se compreensível a freqüente utilização de quadros murais, cartazes faixas e outros recursos visuais para a veiculação de mensagens com forte apelo aos sentimentos e aos compromissos. A Escola possui vários quadros murais utilizados para divulgação de avisos da própria Instituição, propagandas de cursos e promoções da SEE, da 18ª

SRE, de outras agências locais, matéria dos sindicatos, etc. Na sala de professores, na varanda próximo à porta da sala da direção e no galpão, esses quadros divulgam materiais de interesse de alunos, professores e funcionários. Além disso, as pilastras e paredes do galpão são freqüentemente usadas para divulgação de trabalhos de alunos em diferentes disciplinas. São também divulgadas nesse locais mensagens aos professores, alunos e funcionários comemorando datas do calendário civil, como páscoa, dia das mães, etc. Mas chama atenção a prática de divulgar, principalmente nos murais da sala de professores, mensagens otimistas sobre o trabalho docente e sobre a instituição escolar, que revelam um forte apelo aos sentimentos e aos compromissos pessoais com a causa da educação.

A liberdade de que gozam os profissionais da Escola Delta na realização do seu trabalho não deve ser entendida como ausência de controle da sua administração e da visão que esta tem de tudo que se passa nos três turnos de funcionamento da Instituição. Em diferentes momentos do período de observação que realizei na Instituição tive a comprovação através de depoimentos da diretora, de que ela detinha o controle do que se passava nos vários setores da organização.

2.5-Ausência de uma identidade própria

Os traços culturais apresentados nos itens anteriores evidenciaram que a Escola Delta constitui um grupo coeso que tem história, que construiu uma cultura e vem conseguindo preservá-la. Isso, entretanto, parece ter sido insuficiente para que ela firmasse sua própria identidade³⁷. A análise das contradições que se apresentam no seu interior permite compreender melhor a situação.

A- A fidelidade ao sistema e as relações familiares estabelecidas com seus representantes

Uma análise da legislação produzida pelo sistema de ensino nos últimos anos, referente à organização e funcionamento das escolas estaduais, evidencia, como já mencionado, que, em lugar de conferir à instituição escolar a esperada autonomia de ação, o sistema tem

³⁷ - Ao falar-se em identidade da escola neste trabalho, conforme explicitado no Capítulo V, toma-se como pressuposto a idéia de que ela constitui uma unidade escolar autônoma, com capacidade para diferenciar-se das normas do sistema e, soltando-se das amarras do modelo burocrático prevalecente, definir uma proposta própria de ação, coerente com as características de seu contexto interno e externo.

tornado mais freqüentes e minuciosas as orientações a serem observadas pelas instituições de ensino³⁸. Observando a administração da Escola Delta, percebeu-se um comportamento que pode ser caracterizado como de fidelidade ao sistema, no sentido de que existe uma observância formal das normas. Busca-se cumprir as determinações, do sistema entregando no prazo certo os documentos solicitados, realizando as tarefas recomendadas, independentemente das posições contrárias a respeito, numa típica atitude de formalismo (DIAS, 1985, p. 86-87) tão característico da administração do ensino brasileiro.

Por outro lado, foi constatado que a relação existente entre a administração da Escola e sua Inspectora está vazada de um componente de amizade que difere das relações formais características entre um representante do sistema e uma unidade de ensino. Inspeccionando a Escola há alguns anos, a inspetora passou a ser considerada como parte do grupo. Quando, por razões internas do serviço de inspeção, a SRE propôs uma mudança nas ordens de serviço e designou outra pessoa como inspetora da Escola, a rejeição foi de tal monta que provocou a revogação da ordem. Por outro lado, a inspetora responde com atitudes de igual confiança e amizade pelo estabelecimento.

Um exemplo do grau de proximidade e confiança existente entre a Escola Delta, sua inspetora e a SRE pode ser visto no papel assumido pela Instituição na correção da vida escolar de um grupo grande de alunos de uma escola particular da cidade, trabalho pelo qual essa inspetora era responsável. A Escola cedeu seu prédio e parte de seu pessoal para a aplicação de provas durante um fim de semana e assumiu, ao mesmo tempo, toda a tarefa de expedição de novos históricos escolares para esses alunos, com a elaboração das respectivas atas e demais registros burocráticos, o que acarretou uma enormidade de trabalho para seus profissionais.

Outro exemplo dessa relação de amizade com autoridade representativa do sistema é o fato de a diretora da Escola ter contratado para o cargo de vice-diretora do noturno uma professora indicada pela Superintendente Regional de Ensino. No processo de seleção pelo qual a diretora foi reeleita para o cargo não foi feita a indicação de um vice-diretor. Em virtude de dificuldades de relacionamento entre a diretora e uma de suas vices no período anterior, foi decidido que a mesma não seria reconduzida ao cargo, que assim, estava vago no início do ano letivo de 1997. A diretora tinha a intenção de indicar para ocupá-lo um professor que já havia

³⁸ - No item 2.1- B do Capítulo VI, uma referência à forma como o sistema tem intensificado e tornado mais minuciosas as orientações sobre a organização interna das escolas.

exercido a função por alguns meses no final do ano anterior, com bom desempenho. Apesar de gozar da confiança da direção e ser querido pelos colegas e alunos, esse professor, por ser portador de licenciatura curta, não satisfazia às exigências do sistema. Por outro lado, a Senhora Superintendente, compadecida pela situação de uma professora que tinha sido derrotada na disputa pela reeleição à direção de uma outra escola da cidade, solicitou que a diretora lhe desse a oportunidade de trabalho, permitindo-lhe afastar-se de sua escola de origem. Conhecendo superficialmente a professora, a diretora da Escola Delta acabou aceitando a indicação e arcando, ao longo do ano de 1997, com os problemas de ter na função de vice-diretora uma pessoa estranha à realidade da Escola.

B- As críticas informais e o descrédito das propostas do sistema

Durante a realização da pesquisa, observei, por parte da administração da Escola Delta, assim como de seus professores e funcionários, o reconhecimento de que os projetos do governo em processo de implantação têm trazido benefícios no que se refere ao aumento de recursos recebidos pela unidade escolar. Os livros didáticos, a merenda, a aquisição de materiais pedagógicos para as primeiras séries, os cantinhos de leitura, a aquisição dos computadores que estavam sendo instalados, tudo isso era visto como muito importante para a Instituição. Consideravam, entretanto, que equipar e manter as escolas em condições de funcionamento constitui um dever do Estado. Os alunos têm direito de ver asseguradas as condições adequadas de trabalho nas escolas. Informavam ainda que os recursos recebidos têm sido insuficientes para atender às necessidades da Instituição: os livros didáticos recebidos são poucos para o número de alunos matriculados, devendo permanecer guardados na Instituição para que possam ser usados por diferentes turmas, o acervo da biblioteca em termos de quantidade e qualidade não atende às necessidades, faltam recursos didáticos para o ensino de 5ª à 8ª série do ensino fundamental; e a aquisição dos computadores não leva em conta o atendimento aos alunos.

A necessidade de valorização do pessoal foi reclamada por todos os entrevistados. A carência de cursos de atualização e aperfeiçoamento para os professores, a garantia de um salário justo que permita ao docente atuar numa única escola e se dedicar mais ao seu trabalho³⁹, foram apontados. Durante a entrevista uma professora demonstrou sua preocupação

³⁹ - Cabe notar que nessa Escola, assim como nas duas outras, encontrei professores que possuem mais de um cargo na Instituição e/ou trabalham em outra atividade, como o comércio e levam suas mercadorias para vender aos colegas.

com a chegada dos recursos tecnológicos na Escola, quando o professor não está sendo levado em conta.

“(...) eu sinto até muito dele [o Estado] não ter essa preocupação direta com o professor, com a classe, [a categoria dos docentes], porque eu acho que sem o professor bem remunerado, em condições psicológica, até física, de trabalho, fica difícil, porque alguns têm condições próprias, ou um trabalho paralelo, por isso conseguem... Me preocupa essa questão do computador que vem aí, tem (...) [aqueles] que já estão correndo para fazer curso, para comprar, porque têm condições de fazer isso, mas tem muitos que não têm [condições]. Computador vai chegar..., e professor vai ficar ... porque não tem tempo e nem dinheiro [para se preparar]”.

Mas as críticas tornaram-se ainda mais contundentes no que se refere à forma como o governo vem implantando os projetos de mudança, sem consulta às escolas e aos professores. Sem voz ativa, continua cabendo à unidade escolar apenas a aplicação das decisões tomadas nas instâncias superiores, como mostra a fala de uma das especialistas entrevistada.

“As coisas vêm..., a escola recebe! E muitas vezes a escola recebe, e não saber nem como é que faz. Então eu acho que isso aí vai enfraquecendo, principalmente, o valor da própria educação. Eu acho que a educação, apesar de tanta modernidade, de tanta coisa trazida prá (...) dentro da escola, (...) que ao invés de qualificar, está desqualificando [a educação]”.

A imposição dessas propostas é também alvo de críticas pelo fato de não serem levadas em conta a necessidade de tempo e as condições para mudanças. Comentando a respeito, uma das especialistas da Escola considerou que as mudanças, dado o modelo de educação que tivemos não podem ocorrer de uma hora para outra como vem ocorrendo. Nem o professor nem as escolas têm estrutura para isso. Ela conclui dizendo:

“Então é onde o professor está entrando em paranóia, muitos desistindo, muitos desacreditando”.

Os professores percebem que muitas dessas mudanças atingem as normas de organização interna da instituição escolar, submetendo e controlando sua direção a partir de critérios numéricos. Isso aparece muito claramente na fala de um professor das últimas séries do ensino fundamental.

“E depois o seguinte: o governo implantou um sistema, que deixa as diretora numa situação difícil. O número de funcionários de acordo com o número de alunos... o número [a quantidade] de recursos, de acordo com o número de alunos... A escola tem que manter esses alunos bons, (...) [ou] ruins..”

Se, de um modo informal, essas críticas apareceram em diferentes situações e foram formuladas por diferentes categorias de profissionais da Escola, não foi identificada nenhuma forma através da qual elas tenham sido formalmente apresentadas às autoridades responsáveis pelo sistema. Em seu PDE relativo a 1997, a Escola não fez menção a qualquer dessas críticas. Também não apareceram referências a respeito nos relatórios das atividades relativas ao Dia da 5ª série e ao Dia do CBA.

Conforme já referido nos capítulos anteriores, esses dois eventos foram instituídos pelo sistema com objetivo de criar espaços para discussão sobre a realidade do ensino nesses dois níveis, envolvendo, além do pessoal das escolas, os pais de alunos.

Com relação ao Dia do CBA, assisti a uma reunião preparatória e às atividades apresentadas no evento. As discussões preparatórias não aprofundaram as reflexões a respeito do projeto em desenvolvimento. Apoiando-se nos materiais produzidos pela SEE as especialistas reforçaram as concepções ali apresentadas e se preocuparam em programar as atividades que seriam realizadas pelas várias turmas no dia seguinte. Ao invés de oportunizar uma discussão a respeito das propostas do sistema nessa área e da realidade da Escola, o momento foi transformado numa festa. Na data estabelecida houve exposição de trabalhos e as crianças apresentaram números de cantos e danças. A maioria dos alunos das primeiras séries, foi dispensada de aulas naquele dia comparecendo apenas aquelas crianças⁴⁰ escolhidas para participar do auditório que também contou com a presença de algumas poucas mães. A maior parte das professoras preparou atividades com sua turma e fez as apresentações programadas. Algumas mantiveram-se completamente indiferentes ao evento, sem apresentar coisa alguma, enquanto outras adotaram uma forma irônica de externar suas posições.

Uma professora redigiu uma “ladainha” em forma de cantiga de cordel e, ao chegar à Escola naquele dia, leu para as colegas na sala dos professores. Essa “ladainha” foi usada por outra professora, que improvisou um protesto subindo ao palco durante o auditório das crianças. Falou da greve dos policiais militares, que ocorria naquela época. Fazendo referências aos fatos, a professora solidarizou-se com a polícia militar, lamentou pelo soldado ferido nos confrontos e convidou a todos para cantar o Hino Nacional. Enquanto aguardava que fosse localizado um disco com o Hino, ela aproveitou para ler a “ladainha” escrita pela colega. Sem dar grandes explicações às crianças e às mães presentes, fez a leitura apressada do texto,

⁴⁰ - Alegou-se que o comparecimento de todos dificultaria a promoção das atividades dado o grande número de alunos e o espaço reduzido do galpão.

segundo seu depoimento posterior, temendo que a diretora viesse a intervir. A seção terminou com o canto do Hino Nacional restabelecendo a harmonia.

Dentre os nove versos da “ladainha”, quatro simbolizam o espírito existente entre as professoras e expressam o pensamento das mesmas a respeito das reformas em curso. Essas medidas são percebidas como instrumentos do sucateamento do ensino e de destruição da escola pública. Transcrevo um desses versos como exemplo.

“Socorrei-nos Nosso Senhor do Bonfim,
não deixe Azeredo⁴¹ no ensino
público por fim”

Outros versos dão conta da percepção de que as mudanças constituem uma ameaça à segurança do trabalho do professor, submetendo-o de forma desumana, como pode ser visto a seguir.

Valei-nos nosso grande Deus Jeová,
não deixe esse homem, pró olho da rua nos mandar;

Valei-nos Nossa Senhora da Guia,
das garras de Walfrido dos Mares Guia⁴²”

Após o encerramento do auditório, uma das especialistas falou com as mães presentes, informando-lhes a respeito de algumas mudanças que vêm ocorrendo nas escolas. Não houve espaço para discussões a respeito. Os trabalhos produzidos pelas várias turmas foram expostos num momento seguinte⁴³. O relatório do evento não contempla as inquietações e as dificuldades do pessoal da Escola e, muito menos as críticas mais contundentes a respeito do projeto e de outros aspectos das mudanças em andamento. Ele apenas relata as atividades realizadas, dando cumprimento formal ao que foi proposto pelo sistema. Também não apresenta resultados de estudos, nem propostas a serem levadas a efeito.

⁴¹ - Refere-se a Eduardo Azeredo, governador de Minas Gerais.

⁴² - Refere-se ao Vice-governador de Minas Gerais, autor e incentivador das propostas de reforma em desenvolvimento na educação mineira.

⁴³ - Entre os trabalhos apresentados, cartazes, maquete da Escola, linha de tempo com a trajetória dos alunos no CBA, etc. havia um mapa de Minas Gerias tendo no meio a sigla CBA sobre um fundo preto. Em volta três questões simbolizando as dúvidas em torno do projeto do CBA e as críticas veladas a ele: Com ele enfrentamos os desafios do próximo milênio ? O regime não seriado deixará aprender o conteúdo básico ? Será que caminharemos rumo ao século XXI ? Essas questões pelo que parece ficara sem serem objeto de discussão entre os professores que se limitaram a comentar o material produzido pela SEE sobre o projeto.

Semelhante situação foi observada também com relação ao Dia da 5ª série. As atividades realizadas, pelo que parece, não foram capazes de resultar num documento contendo as percepções da realidade e propostas concretas de ação, mesmo referindo-se a uma série que, em 1996 registrou sensível queda nos índices de aprovação em relação aos anos anteriores, conforme foi referido no item 1.

A omissão das críticas nos documentos da Escola cria uma séria contradição entre o que se passa no interior da unidade escolar e o que ela revela para as autoridades do sistema e impede, ao mesmo tempo, que se busque construir alternativas próprias de ação.

C- A ausência de um projeto pedagógico próprio

A Escola Delta tem elaborado anualmente seu PDE, exigido pelo sistema de ensino. O plano relativo ao ano de 1997, entretanto, parece ter a finalidade de cumprir uma exigência formal, não se constituindo num documento que ofereça as indicações do que se pretende de fato realizar e de como fazer isso. Os objetivos formulados⁴⁴ não se apoiam numa análise substancial da realidade da Escola, nem se fazem acompanhar do detalhamento necessário das ações a serem desencadeadas para sua consecução e dos recursos a serem usados. Mais que isso, o documento não indica a participação do pessoal da Escola na sua elaboração, nem o comprometimento para o seu desenvolvimento. Minha percepção é de que a existência desse documento tem a finalidade de cumprir apenas uma exigência formal da SEE, sem que tenha implicações concretas na vida da Escola. Esta continua funcionando impulsionada pela dinâmica da sua rotina que se impõe, independente de qualquer plano.

Esse documento não chega a constituir, portanto, um projeto político pedagógico, com o sentido que a ele está sendo dado neste trabalho, uma proposta integradora dos esforços de todo o pessoal da Escola. Sem um projeto próprio fica difícil à Escola assumir sua própria autonomia. Sua prática pedagógica permanece sujeita ao que cada professor em sua disciplina idealiza e consegue realizar, enquanto a unidade escolar continua submissa às normas do

⁴⁴ - São 6 os objetivos traçados: "1- Buscar a melhoria da qualidade do ensino e do rendimento do aluno. 2- Propiciar diversos níveis de situação no processo ensino-aprendizagem que favoreçam aos educandos continuidade progressiva como estabelece o Projeto CBA/97. 3- Repensar sobre a organização da escola, onde cada profissional deverá priorizar e escrever com qualidade sua real função. 4- Aplicar e fazer cumprir o Regimento Escolar com respeito à falta de uma conduta adequada do aluno em sala de aula. 5- Trabalhar com os pais e responsáveis dos alunos buscando uma conscientização maior de seu papel no grande índice de evasão e repetência na escola. 6- Envolver toda a comunidade escolar, pais, alunos, SER e SEE, no sentido de buscar princípios que favoreçam a aprendizagem contínua e progressiva do aluno evitando a retenção e a repetência que interrompa o processo Ensino-Aprendizagem".

sistema sem condições de aproveitar as aberturas criadas pelos projetos em processo de implantação.

2.6- Os padrões tradicionais da prática pedagógica

Não obstante a persistência de um modelo de escola centrado na ação docente que, como diz Elmore (1987, p. 63), transmite *bits* de conhecimentos a um grupo de alunos, por um período fixo de tempo, as unidades escolares constituem marcos organizativos que regulam a prática pedagógica (GIMENO, 1997, p.95). É a estrutura institucional que produz as condições de engajamento do professor (SACHS, SMITH, 1988, p.498) e estabelece os padrões de sua ação pedagógica. Nesse sentido é que se pode afirmar que a cultura escolar condiciona e determina o tipo e a qualidade do ensino oferecido pela instituição. A análise dos dados relativos à Escola Delta revelou elementos que vale destacar nesse aspecto.

A- A percepção e o tratamento do aluno

A concepção de aluno que perpassa o ambiente dessa Escola é de alguém que é alvo de muitos problemas pessoais, necessitando de ajuda e compreensão. São pais que trabalham fora o dia todo deixando as crianças entregues aos cuidados dos filhos mais velhos, pais separados, envolvidos com bebidas, muitos deles desempregados. A todos esses casos espera-se que a Escola saiba responder com carinho e amizade. Um professor entrevistado disse a respeito:

“(...) trabalhando com História, quando a gente começa o ano a primeira atividade que eu costumo fazer com as crianças é (...) saber a história deles né? a história da (...) vida [da vida de cada um]. Aí a gente começa a fazer um trabalho com eles, aí quando a gente começa a ler [os trabalhos feitos] a gente vê que eles são cheios de problemas. A criança conta e relata o fato de que ele mora com a mãe, o outro mora com o pai, e já tem uma segunda mãe. E eu acho que isso traz um problema muito sério, muito grande. Eles não têm um apoio, não têm amor. Pelas reuniões a gente consegue perceber fatos, o pai chega e fala: (...) o meu filho está com problema porque a mãe saiu de casa. [abandonou o lar]. E isso eu acho que prejudica muito a criança, né a falta de amor, aquela convivência de pai e mãe juntos. Esse relacionamento faz muita falta pra eles e isso sobrecarrega e vem cair aqui com a gente né. E eles se apegam muito a gente, ao professor. Eu também tenho um relacionamento muito bom com os alunos, e eles sentem-se à vontade e contam pra gente o problema. “.

Esse mesmo pensamento está presente também entre os funcionários e orienta o modo como eles tratam os alunos. A cozinheira relatou:

“(...) eu tenho três, eu tenho quatro alunos, que vêm na escola o dia que eles têm problema (...) eles vai na cozinha e me procura. Então sento com eles, converso... é carência de dentro de casa...(...)”.

Nas entrevistas os alunos demonstraram que contam com essa amizade e a consideram importante. Dois alunos do noturno disseram:

“(...) aqui de alguma forma, as pessoas daqui são agradáveis, os professores todos amigos, procuram até problemas, mesmo de fora de colégio, se eles puderem sentar e ouvir, tem professor que faz isso e escuta ...”

“(...) Procura entender, porque tem dia que a gente chega no Colégio, nossa! Porque por mais que a gente não queira, a gente acaba trazendo problema de fora para dentro do colégio. E o professor nota, conversa, dá conselho, isso é muito bom! É uma segunda mãe! [um segundo pai] Uma família”.

Também estudantes do turno da manhã apontaram essa mesma característica do tratamento recebido na Escola. Ao serem entrevistados eles disseram

“É eu gosto [da Escola] porque desde o primário que eu estou aqui né? E aqui os professores quando a gente precisa de outras coisas, sem ser assim... de sala de aula, pra resolver outros problemas, eles ajudam a gente. Por isso eu gosto de estudar aqui”.

“Eles dão atenção aos alunos, além da aula eles dão atenção pra ouvir o aluno”.

Se, por um lado, essa visão das necessidades e carências dos alunos cria nos professores e funcionários o compromisso de assegurar um tratamento adequado aos mesmos, também serve para justificar o baixo desempenho escolar desses alunos, transferindo para eles, suas famílias e suas condições sócio-culturais e econômicas a responsabilidade do fracasso escolar, livrando a instituição da tarefa de buscar os meios para assegurar resultados efetivos de aprendizagem e deter a evasão escolar. Essa postura também acompanha as reclamações sobre o desinteresse de muitos alunos, a falta de estudo deles e os problemas disciplinares dentro de sala de aula, como foi observado em conversas entre professores, na fala de uma de especialistas e, principalmente, na reunião de pais de alunos de uma turma da 7ª série do turno da manhã. O aluno é posto como responsável pelo seu próprio fracasso, não restando espaço para uma reflexão sobre as responsabilidades dos docentes e da própria instituição nesse processo. Apenas numa reunião de conselho de classe do turno da noite, realizada no início de agosto de 1997, presenciei uma discussão sobre as causas do desinteresse dos alunos e a busca coordenada de alternativas para tentar superar essa dificuldade. Nessa discussão em que se

começou a abordar a questão do papel do professor no processo de motivação do aluno para o estudo e a aprendizagem, não se avançou sobre os princípios que deveriam orientar a escolha dos conteúdos de ensino a serem propostos e dos recursos usados para a aprendizagem. As alternativas propostas, conquanto parecessem válidas e interessantes, não se fundamentavam na definição clara de objetivos, nem na elaboração dos princípios orientadores de uma ação pedagógica coordenada.

B- As formas dinâmicas e criativas de ensino, e a persistência do modelo pedagógico tradicional

A organização da Escola Delta, assim como a da maioria das escolas no país, se acha estabelecida para assegurar que o processo de ensino ocorra dentro do ritmo e da rotina estabelecidos pelo modelo tradicional de ensino, em que o professor é o responsável pela transmissão de conhecimentos e o controle da disciplina dos alunos em sala de aula. Constatase que os modelos estabelecidos de prática pedagógica tendem a persistir na medida em que minimizam o trabalho requerido de todo o pessoal das escolas (ELMORE, 1987, p.64). Eles garantem a manutenção do processo burocrático e o controle do seu pessoal dentro das unidades escolares.

Na organização do seu currículo, na divisão dos tempos escolares, na própria arrumação das salas de aula, a Escola Delta torna isso evidente. No entanto, coerente com os objetivos específicos traçados no seu regimento interno, que dizem respeito ao oferecimento aos alunos de um ambiente alegre e de estímulo à criatividade e à espontaneidade, assim como a exploração do potencial de curiosidade do educando, essa Instituição registra também a realização de experiências de uma prática pedagógica dinâmica, em que o aluno é levado a participar.

A fala da professora de História, apresentada no item 2.5-A, é um exemplo disso. Foram reveladas também, tanto nas entrevistas como nas conversas informais, experiências de produção de trabalhos pelos alunos a partir do uso de livros de literatura, de filmes, de histórias em quadrinho, etc. Fotografias das atividades promovidas em anos anteriores mostram a ocorrência de eventos que favorecem uma participação maior do aluno no processo de ensino. Projetos específicos sobre trânsito, sobre folclore, sobre raças, feiras de Ciência, feira cultural, desfiles de 7 de setembro, festa do folclore, são exemplos dessas atividades. Elas, no entanto, não impedem que, na maior parte do tempo, o ensino seja feito com o uso de aulas expositivas, exercícios repetitivos, etc.

No período em que visitei a Escola, observei que a TV e o vídeo eram usados com frequência pelos professores, mesmo quando necessário buscar os aparelhos para levá-los para a sala de aula, por estar a biblioteca já ocupada⁴⁵. Esses mesmos professores revelaram, entretanto, que não faziam uso bastante dos recursos didáticos de que a Escola dispõe. Dois deles, ensinando Matemática nas séries finais do ensino fundamental, disseram que gostariam de usar em sala os jogos adquiridos com as verbas do ProQualidade e que são específicos das primeiras séries, mas não sabiam como aproveitá-los adequadamente para garantir aprendizagem dos alunos.

Buscando compreender a influência da administração da Escola, representada pela sua direção e pelo serviço de coordenação pedagógica nesse processo, percebi que em 1997, as ações referentes às séries finais do ensino fundamental eram, na maioria das vezes, desencadeadas pelos professores, por iniciativa própria, não existindo, por parte dessa administração, uma ação formalmente direcionada nessa área.

Por parte das especialistas das séries iniciais há a percepção de que as mudanças têm representado perda de controle sobre o trabalho das professoras. Uma delas disse:

“É o que eu falei, nós já acompanhamos mais, agora o problema é que a gente compara, nós somos muito antigas, então a linha de antigamente é uma linha que mudou muito. Então é por isso que as vezes a gente não fica realizada, porque você não tem o controle total”.

Na opinião dessas especialistas muitas vezes os professores se mostram desinteressados, desmotivados. Deixando mesmo de usar o material didático em sala de aula por causa do trabalho que isso acarreta, ele preferem ficar restritos ao quadro e giz.

Normas informais consagradas pela prática fazem com que na Escola Delta cada um dos três turnos apresente características próprias de funcionamento. Não há uma proposta unificadora da ação pedagógica ali desenvolvida. As primeiras séries do ensino fundamental, funcionando no turno da tarde, mantêm-se separadas das séries finais, com aspectos de organização que as diferenciam do restante da Escola. O grupo de especialista em exercício no ano de 1997, composto todo ele de profissionais contratadas, pareceu ter uma ação bastante limitada junto aos professores. No que diz respeito às séries finais do ensino fundamental essa

⁴⁵ - Um dos aparelhos de TV e vídeo ficava na biblioteca, o outro permanecia na sala da diretora, para uso dos professores nas próprias salas de aula.

ação, pelo que fui informada, ficava limitada à realização das reuniões do conselho de classe⁴⁶, ocasião em que as discussões acabavam se restringindo às questões de notas e de indisciplina dos alunos. Nessa situação elas não dispunham de autoridade e/ou competência para orientar a busca de melhorias no ensino.

Esses fatos me permitem pensar que um modelo de prática pedagógica forjado pela Escola no passado, persistia e alimentava o tipo de ensino ali desenvolvido. Entretanto, a Instituição se expandiu com a implantação de novos níveis de ensino, sua realidade mudou, ao mesmo tempo em que novas demandas passaram a ser apresentadas às escolas e a exigir delas uma ação mais consciente e racional no sentido de garantir um ensino de qualidade. A Escola Delta não se reorganizou para enfrentar esses fatores aos quais se somam as propostas de mudança advindas do projeto do governo. Não dispondo de um projeto político pedagógico próprio fica difícil coordenar uma prática pedagógica coerente com seus objetivo de formação dos indivíduos para o exercício pleno da cidadania.

C- O culto à nota

A oposição dos professores e do pessoal administrativo da Escola Delta diante das mudanças pretendidas pelo sistema revelaram o quanto a questão da competência do professor na avaliação do aluno assume importância fundamental. Aspectos que como esse, são considerados “sagrados” (CORBETT; FERESTONE; ROSSMAN, 1987, p. 37-38), constituem o coração de uma cultura e justificam resistências às propostas de mudanças.

Na Escola Delta, pude identificar forte reação aos projetos do sistema, centrada, basicamente, nas mudanças que eles têm acarretado no processo de avaliação dos alunos. No final do ano de 1996 a Escola recebeu do sistema de ensino, através de sua inspetora a orientação de que deveria garantir a todos os alunos reprovados a chance de realizarem estudos de recuperação final, independentemente do número de disciplinas em que não tivessem alcançado aprovação, do número de pontos alcançados e da frequência obtida. Esses alunos, que já haviam sido dispensados, foram chamados em suas casas para freqüentarem, junto com os demais, os estudos de recuperação e vários deles conseguiram ser aprovados. A direção da Escola e seus professores, submetidos a tais determinações acusavam o desrespeito à Escola e a eles como profissionais e consideravam a perda da autoridade e do poder de influenciarem os

⁴⁶ - As reuniões dos conselhos de classe estavam previstas para ocorrer ao término de cada bimestre, entretanto, parece que não se realizaram dentro desta previsão, de modo que apenas no início de agosto consegui assistir a uma reunião do curso noturno, relativa ao segundo bimestre.

alunos para se comportarem em sala de aula e se empenharem nos estudos⁴⁷. A fala da ex-diretora é ilustrativa a esse respeito.

“Porque segue um regimento né? segue um regimento escolar, tem uma lei, o professor vai em cima do aluno, você precisa de assistir aula! você precisa de estudar! você precisa ter uma nota coerente com seu conhecimento! Você vai estudar mais pra que você tenha vitória no fim do ano. Aí de repente joga o regimento no chão? Todos os alunos têm direito a tudo, ele veio a uma aula, ele tem direito a recuperação, ele tirou zero em tudo, ele tem... Então pra quem deu duro, quem trabalhou e estudou, qual foi o valor do aluno? Se desvalorizou o aluno estudioso também. E os alunos falaram, é! o governo quer que eu vá pra outra série, e eu não quero, eu não estudei... eu não quero estudar, mas o governo quer (...)”.

Os professores do turno da manhã, ao serem entrevistados, falaram da pressão exercida pelo sistema de ensino no sentido do aumento dos índices de aprovação nas escolas e das repercussões dessas medidas no trabalho docente. A fala de uma professora exemplifica bem as preocupações a respeito.

“(...) Agora negativo seria justamente o Estado querer esse índice zero pra um aluno que não tem condição nenhuma de avançar a série. Alguns alunos, como esses alunos que nós estamos falando, eles precisam de um trabalho maior pra conscientizar que eles precisam estudar. Eu acho que..., eu acho? não! tenho certeza! nós não podemos inventar uma nota só pró aluno ser aprovado. Não é por aí, não vai ajudá-lo em nada. Eu vejo negativo nesse sentido. Será que nós vamos chegar a esse ponto de termos que inventar a nota? Se o aluno tem que ser aprovado mesmo né, alguns não tem condições nenhuma, nós sabemos dos problemas deles”.

A expressão de uma professora das séries iniciais revela concepção semelhante.

“(...) E essa aprovação automática⁴⁸ a vai ser um desespero. Os meninos não estão nem aí, já tem muito menino contando prosa aí. [dizendo] Agora eu não vou tomar pau mais. Eu não preciso mais estudar”.

Além das percepções colhidas nas entrevistas, presenciei, no período de visitas à Escola, o problema dos alunos de uma turma do ensino médio com um professor que revelou os

⁴⁷ - Essa orientação atribuída ao sistema de ensino não se encontra apoiada em nenhum preceito específico e claramente expresso pela legislação em vigor na ocasião, Resolução 7.762/92 (MINAS GERAIS, 1996, p.26-34) e Instrução 12/96 (MINAS GERAIS, 1996, p. 44- 49). Também não teve igual repercussão nas outras escolas estudadas. Pelo que pude perceber essa interpretação decorreu da forma como foram repassadas à Escola as orientações do sistema e o empenho do mesmo no sentido da diminuição das taxas de reprovação nas escolas.

⁴⁸ - A promoção automática é referência às previsões de extensão dos ciclos, CBA, às demais séries do ensino fundamental, o que acabou se concretizado por força da Resolução 8.086/97, que instituiu o regime de progressão continuada e a organização do ensino por ciclos, a partir de 1998. Ver notas 25 do Capítulo VI.

conflitos nessa área⁴⁹. A maioria da turma tinha se saído mal numa prova. O professor, no entanto, deu prosseguimento à apresentação do conteúdo do programa, marcou outra avaliação e não concordou em adiar a data da prova, de modo a que os alunos tivessem chance de estudar. A turma se recusou a fazer essa prova entregando-a em branco. O professor prometeu dar zero para todos, não admitindo a idéia de uma nova chance. Diretora e supervisora pedagógica tentaram sem sucesso um entendimento entre as partes. Como o professor se recusasse a oferecer oportunidade de recuperação aos alunos, a diretora apoiou-se no regimento escolar para convencê-lo de que a recuperação paralela deve se dar durante o período letivo, quando ocorrerem dificuldades de aprendizagem. A repercussão entre outros alunos e professores foi imediata. A interpretação era de que o sistema estadual não permitia mais que se desse nota zero para uma turma de alunos. Os professores ficavam proibidos de dar nota zero, tinham que encontrar meios de atribuir aos alunos alguma nota diferente de zero.

Conforme apontei no item 1, o regimento da Escola Delta já previa, desde 1985, o uso da recuperação paralela para seus alunos nas situações de deficiências de aprendizagem, embora isso, na prática, parece que não era observado e nem mesmo havia consciência das implicações desse preceito. Por força de novas orientações do sistema, uma emenda ao regimento reforçou essa modalidade de recuperação, tornando-a obrigatória e criou-se um clima de decepção e revolta entre os professores. Na ausência de uma reflexão mais ampla sobre o processo de aprendizagem no qual a avaliação seja pensada como parâmetro para melhoria do ensino, a pressão pelo aumento dos índices de aprovação e as mudanças no sistema de avaliação acabam constituindo instrumentos que mais podem favorecer a queda da qualidade do ensino do que a sua esperada melhoria.

2.7- Ruptura com o modelo autoritário de direção

Como resultado das políticas públicas de educação que buscam descentralizar, ou desconcentrar os sistemas de ensino, tem resultado formas mais democráticas de administração da instituição escolar que rompem com os modelos autoritários do passado. Na Escola Delta

⁴⁹ - Apesar do ensino médio não ser objeto desta investigação considero válida a análise desse fato, que poderia ter ocorrido entre alunos e professores de qualquer outra turma.

dois elementos se mostraram importantes nesse processo, a consolidação de um colegiado participante e a absorção do processo de escolha do diretor prescrito pelo sistema.

A- A consolidação de um colegiado participante

No item 1 foi apontado que o regimento da Escola, aprovado em 1985 pelos órgãos próprios do sistema, contemplava a existência de um colegiado como componente da direção do estabelecimento. No item 2.2, letras A e B, procurei colocar em evidência elementos que demonstram uma grande participação da comunidade na vida da Instituição através da ajuda e doação de recursos necessários aos seu funcionamento. Não há registros, entretanto, que comprovem que o colegiado tenha tido até 1992, uma participação formal na tomada de decisões sobre o funcionamento da unidade escolar. Parece que somente a partir de sua instalação oficial em 11/3/92, esse órgão passou a funcionar regularmente. Sua composição interna e suas competências, que estão firmadas num regimento próprio, seguem os preceitos previstos na legislação da SEE a respeito.

Foram realizadas 94 reuniões até 4/6/97, quando encerrei o exame do seu livro de atas. Da análise dessas atas⁵⁰ constatei que, dos 121 itens abordados, 50,41% referem-se ao uso dos recursos recebidos pela Escola das fontes oficiais de financiamento do ensino e das promoções por ela realizadas. O quadro 12 retrata os aspectos do funcionamento interno da Escola que têm merecido atenção do órgão, evidenciando sua participação na vida da Instituição. Isso mostra que, se as questões financeiras constituem uma preocupação constante desse colegiado, dadas as condições da unidade de ensino e da população a que serve, ele tem igualmente se ocupado de importantes questões sobre o seu funcionamento interno da Instituição.

⁵⁰ - Nesse processo de análise foram adotados os procedimentos utilizados no estudo das outras escolas, conforme descrito no Capítulo VI, nota 37.

Quadro 12 - Aspectos do funcionamento da Escola Delta discutidos pelo colegiado

Assuntos tratados	Número de vezes em que foi abordado	%	Especificações
Administração de pessoal	9	16,36	Avaliação de desempenho; estabelecimento de critérios complementares para contratação e designação para funções; situação do cargo de vice-direção; processo de escolha do diretor.
Reclamações de pais e alunos	3	5,45	Sobre professores e funcionários
Organização e funcionamento do ensino	16	29,09	Calendário; currículo; PDE; livro didático; matrícula. Projeto especial; avaliação sistêmica.
Funcionamento do próprio colegiado	10	18,19	Eleição dos membros; avaliação de seu funcionamento.
Estrutura e organização da Escola	7	12,72	Normas regimentais; criação do ensino médio; criação de curso de suplência,
Outros assuntos	10	18,19	Autorização para realização de eventos; reforma do prédio; contribuição dos alunos para a Caixa Escolar; merenda; uniforme.
TOTAL	55	100	

Dada a importância que tem sido atribuída à questão das verbas nas discussões do colegiado é interessante considerar, a partir da percentagem de vezes que os itens são abordados, as prioridades estabelecidas para o uso, nesse período, dos recursos não vinculados. O quadro 13 permite perceber essa priorização.

Quadro 13 - Escola Delta: prioridades estabelecidas para uso dos recursos

Itens priorizados	Nº de vezes	%
Material de construção e conservação do prédio	19	20,43
Móveis	13	13,97
Equipamentos	13	13,97
Material escolar e de secretaria	12	12,90
Recursos didáticos	11	11,82
Gás de cozinha	10	10,75
Eletrodomésticos	5	5,40
Vasilhame de cozinha	5	5,40
Material de limpeza	4	4,30
Uniforme para alunos	1	1,08
TOTAL	93	100

Os materiais de construção constituem o item de maior frequência, seguidos de móveis e equipamentos. Isso retrata a valorização do investimento na melhoria das condições físicas do ambiente escolar, como foi abordado no item 23- C. Na reunião do colegiado realizada no dia 6/5/97, em que estava em pauta a discussão das prioridades para o uso dos recursos referentes à quarta parcela da verba de 1996, somente liberada naquela ocasião, foi possível acompanhar a participação dos membros do colegiado na discussão. Por um lado, não havia o que decidir em termos de prioridades, uma vez que o atraso na remessa dos recursos fez com que a Escola tivesse tido necessidade de realizar dívidas, que deveriam ser pagas com essa verba. Essas dívidas haviam sido contraídas numa papelaria, com a aquisição de material de secretaria e na empresa fornecedora de gás de cozinha. Por outro lado, a diretora demonstrou ter habilidade em lidar com as finanças da Instituição ao explicar como empregaria os recursos. Parte deles seria usada para abater um pouco da dívida na papelaria⁵¹, reservando o restante para somar ao que foi arrecadado junto aos alunos para realização do conserto da quadra de esportes. Ao fazer tais explicações ela teve oportunidade de informar aos presentes os tipos de despesas de consumo que são contínuas na Escola e o montante de recursos que elas consomem. Alunos e membros da comunidade discutiram a respeito e um pai se disse surpreso de saber o quanto de papel uma escola consome no seu dia-a-dia. Disse ele que, quando a Escola, no início do ano, pedia para os seus filhos levarem duzentas folhas de papel ofício, ele não acreditava que fosse necessário tudo aquilo. Só então podia compreender a razão dessa solicitação. Apesar de não haver propriamente o que decidir, as discussões se mostraram proveitosas e envolveram a maioria dos presentes.

A partir da leitura das atas, foi possível identificar dois momentos em que o colegiado foi chamado a tomar decisões importantes. No primeiro deles, em 25/4/95, foi discutido o desempenho de uma professora face as reclamações de pais e alunos. Foram apresentadas as queixas e concedida à professora a oportunidade de expor e discutir suas dificuldades no trabalho. Na busca de uma solução conciliadora, foram sugeridos a ela alguns procedimentos visando a superação dos problemas, e a direção da Escola se comprometeu em ajudá-la conversando com os pais e solicitando deles a necessária colaboração para maior empenho dos alunos.

⁵¹ - Essa casa comercial fornece material para um grande número de escolas estaduais, vendendo à prazo, praticando preços mais altos que os dos concorrentes e oferecendo, em contrapartida, prazos condicionados ao recebimento, pelas escolas, das verbas do governo.

O segundo momento ocorreu em 9/11/95, numa reunião que contou com a presença da inspetora da Escola. O assunto em pauta dizia respeito ao funcionamento da biblioteca comunitária, sobre o que havia queixa de alunos. As condições do funcionamento da biblioteca foram postas em discussão. A funcionária responsável pelo trabalho compareceu à reunião para explicar a respeito. Foram buscadas formas de melhorar o funcionamento da biblioteca e o relacionamento da funcionária com as professoras designadas para a função de ensino do uso de biblioteca⁵² e com a própria direção da unidade de ensino. Foi coibida a continuidade da cobrança de taxas para uso da biblioteca por alunos e professores, e a direção da Escola se comprometeu a suprir as necessidades do setor para a manutenção e conservação do seu acervo e equipamentos.

A apresentação de um outro fato tratado pelo colegiado na sua reunião de 11/3/97, a que pude assistir, também auxilia na compreensão do seu funcionamento. A pauta dessa reunião estava centrada em torno da questão de uma aluna da 7ª série do ensino fundamental (noturno), que foi apanhada por uma professora cheirando cola de sapateiro durante a aula. Diante do fato, a aluna foi suspensa de aula por três dias, tendo sido lavrada a ocorrência em livro próprio, conforme as normas da Instituição. Essa aluna já vinha apresentando problemas na Escola. Além disso tinha-se notícias sobre seu envolvimento com uma turma de jovens implicados com o uso de drogas, razão pela qual ela havia também perdido o emprego. A diretora procurou o Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente para se informar sobre os procedimentos que deveriam ser tomados num caso destes e levou o problema para o colegiado, propondo a exclusão da aluna por transferência, conforme prevê o artigo 127 do regimento escolar, que prescreve tal medida nos casos em que a permanência do aluno na Escola seja considerada inconveniente.

Para essa reunião foram convidados, além dos membros do colegiado, vários alunos do curso noturno. O assunto foi amplamente discutido com participação intensa dos alunos. Nessas discussões havia a preocupação com a preservação do ambiente da Escola, de modo a não permitir a repetição de fatos dessa natureza. A situação pessoal da aluna também foi considerada. Julgou-se que, dada sua condição de reincidente com várias repreensões em anos anteriores, a Escola não tinha outra forma de agir. Considerou-se que o Conselho Tutelar,

⁵² - Essa função passou a existir nas escolas da rede estadual a partir da Resolução 7.763/96 (MINAS GERAIS, 1996, p. 34-36). Na medida da desativação dos cargos de bibliotecário e auxiliar de biblioteca, a partir da aposentadoria dos seus titulares, o sistema prevê a indicação de professores para assumirem a função. Ver nota 15 deste Capítulo.

a quem tinha sido solicitada ajuda, poderia encaminhar um tratamento adequado ao caso. O colegiado decidiu aprovar a proposta de transferência apresentada pela direção.

Esses fatos comprovam que o colegiado constitui um órgão que efetivamente integra a direção da Escola Delta. Essa participação, caracteriza um tipo de resposta à consulta institucionalizada (MOTTA, 1984, p.18) não implicando, no entanto, numa forma de controle desse órgão sobre as decisões que, de fato, regem o funcionamento da escola.

B- A absorção do processo de escolha do diretor proposto pelo sistema

Na época em que as indicações para o cargo de direção de escolas em Minas Gerais eram feitas por influência política, foi nomeada para a Escola Delta a pessoa que esteve na função por muitos anos e que soube conduzir a sua administração em conformidade com as normas do sistema, sem descuidar do atendimento às necessidades de seus profissionais e das demandas da comunidade. Quando, no início da década de 90, anunciaram-se as mudanças com a implantação de eleições nas escolas e participação das comunidades na escolha de seus dirigentes, essa diretora, que já contava tempo suficiente para se aposentar, julgou ter chegado o momento de se afastar do trabalho. Embora tivesse o apoio da maioria do pessoal da Escola e da comunidade pela sua história de vida na Instituição, não quis concorrer.

A partir daí iniciou-se o processo de seleção dos diretores com o voto dos seus profissionais, de alunos e de pais, conforme as normas do sistema. O processo parece ter sido perfeitamente absorvido pela unidade escolar. Tanto a primeira diretora eleita, que esteve no cargo por dois anos, como a atual, que iniciou seu segundo período de gestão no ano de 1997, tinham participado de funções administrativas no período anterior, sendo “formadas” pela antiga diretora, dando continuidade ao seu trabalho. Não observei nenhum sinal de atrito, nenhum resquício de desentendimentos provocados pelo processo de eleições na Escola, o que parece indicar que o novo sistema tenha sido perfeitamente absorvido pelo seu modelo de administração, incorporando nele critérios das bases familiares de sua organização.

3- A tentativa de definir a cultura da Escola Delta

A identificação dos traços marcantes na cultura da Escola Delta permite chegar à categorização de sua cultura. Conforme ressaltado no caso das duas outras escolas estudadas,

isso não deve ser tomado como o entendimento da existência, na instituição, de um fator uniformizador de comportamentos, crenças e valores, mas como a consideração de que a existência de grupos e sub-culturas distintas não impede a presença de elementos capazes de criar uma referência comum em torno do que caracteriza a sua organização e funcionamento internos.

O clima reinante na Escola Delta é percebido, conforme evidenciado, como um **clima aberto**, no qual há liberdade de ação. No quadro das configurações simbólicas⁵³ a cultura da Escola Delta pode ser tomada como um **contexto doméstico**. Esse tipo caracteriza-se pela extensão das relações familiares, tendo como referência uma racionalidade construída com base nos laços afetivos, nas amizades. Na Escola Delta esse contexto foi construído a partir da figura da diretora que esteve à frente da Instituição por muitos anos, simbolizado na figura da “mãezona”. Ela fez da unidade escolar um ponto de referência para toda a comunidade, a partir das relações familiares que aí foram estabelecidas. Esse modelo vem persistindo no tempo, e as lideranças formadas têm dado continuidade ao modelo adotado, a direção da Escola, sendo assumida a partir do processo de seleção que inclui o voto do pessoal da comunidade escolar. As referências expressas à figura da mãe, dos filhos, a ênfase nos sentimentos de amor, carinho, amizade, pontuam as expressões de professores, funcionários e alunos em situações as mais diversas. É esse o elemento preponderante que orienta as relações no interior da Unidade escolar e nas suas relações com a comunidade externa. É interessante notar como o caráter familiar das relações extrapolou o âmbito da Escola para se fazer presente nas relações conflituosas que são estabelecidas com o sistema, em que são camufladas as críticas que a ele são feitas no ambiente interno da Escola.

Na tentativa de ampliar essa classificação com a utilização da tipologia de Sethia, Von Glinow (1985, p. 408-412)⁵⁴ percebe-se que a cultura da Escola Delata se aproxima do tipo da **cultura cuidadora**. O que caracteriza essa cultura é o alto interesse na sentido na valorização do pessoal, uma expectativa baixa com relação ao seu desempenho, recompensas atrativas na carreira e o paternalismo como sua principal característica. No caso da Escola Delta, a marca de sua história e a integração do grupo que a constitui, permitem perceber a existência de uma cultura consolidada, que marca o modo como se dá a sua organização e o seu funcionamento. Nessa cultura, os valores maiores estão voltados para a valorização do elemento

⁵³ - Ver quadro 1, Capítulo V.

⁵⁴ - Ver quadro 2, Capítulo V.

humano, alunos, professores, funcionários, pessoas da comunidade e a preservação do próprio grupo. Isso confere aos seus componentes um sentimento de segurança e proteção - compensação numa carreira marcada pela desvalorização econômica e social - e indica um certo paternalismo. As exigências com relação ao desempenho dos seus profissionais ficam, no meio disso, abrandadas pela ênfase atribuída ao bem estar das pessoas, à manutenção de um ambiente de amizade e cooperação.

Nesse contexto, o funcionamento da Escola Delta revela uma dinâmica que é impulsionada pela sua própria tradição, mais que pela adoção de procedimentos formais de administração. Nele a inexistência de um projeto político pedagógico próprio, capaz de orientar as práticas docentes em direção a objetivos claramente estabelecidos, acaba por comprometer sua própria ação no sentido da formação dos indivíduos para o exercício da cidadania, finalidade atribuída pela Instituição à escola estadual. Revela-se uma situação paradoxal em que apesar de uma cultura constituída a Escola não logrou firmar uma identidade própria.

CAPÍTULO IX

O IMPACTO DAS PROPOSTAS DO PROQUALIDADE NAS CULTURAS ESCOLARES

Esses homens! Todos puxavam o mundo para si,
para concertar concertado. Mas cada um só vê e
entende as coisas dum seu modo.

Guimarães Rosa.

A estrutura administrativa da escola pública é parte de uma composição mais ampla que se consubstancia no sistema de ensino com sua rede de escolas e resulta da ordenação racional e deliberada desse sistema. Como organização burocrática, a escola mantém a cultura da ordem, do alinhamento estrutural, da aceitação das normas, a partir da qual espera que seus profissionais estejam em condições de garantir o seu funcionamento em conformidade com as determinações de órgãos hierarquicamente superiores.

Mas, convém reafirmar, a instituição escolar é mais que uma estrutura administrativa. Ela se constitui como uma entidade social, um organismo vivo que compreende, além das relações conscientes e formais, aquelas que derivam das interações sociais do grupo que a compõe. Desse modo, mesmo quando submetidas às normas centralizadoras do sistema, determinantes de uma organização administrativa igual para todas, as escolas são capazes de manter diferenças, apresentando características derivadas da sua própria sociabilidade (CÂNDIDO, 1977, p. 107). Como grupo social, a instituição escolar busca adequar e adaptar as normas comuns às suas condições específicas e constrói sua própria cultura.

As políticas centralizadoras que deram ênfase à organização dos macrosistemas institucionais e, com ele, à homogeneização do modelo de organização da unidade de ensino, vêm cedendo lugar a uma perspectiva que elege a escola como entidade de ação autônoma. Na medida em que essas políticas públicas de educação passaram a centrar sobre a unidade escolar seu foco especial de atenção, considerando-a como local privilegiado de coordenação e

regulação do sistema, espaço estratégico de mudanças na educação, as diferenças, que permaneceram clandestinas e inconfessadas durante muito tempo, por serem tomadas como obstáculos à garantia da equidade do serviço público de ensino, passaram a ser visualizadas como potencialidades a serem exploradas na busca de melhoria no padrão de oferta dos serviços educacionais.

A organização e o funcionamento da unidade escolar se fazem a partir de uma dinâmica expressa na dialética entre manter a identidade enquanto instituição social, conservando-se fiel às normas comuns, ou afastando-se delas, para assumir a diferença resultante da relativização, ou mesmo desobediência, às normas estabelecidas (TEIXEIRA, M. C. S. , PORTO, M. do R. S. 1996, p. 3), construindo assim uma identidade própria. Nesse sentido é que se pode dizer que o “funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos” (NÓVOA, 1995, p.25).

Procurando retratar, nos capítulos anteriores, a forma como percebi a organização e o funcionamento das escolas Alfa, Beta e Delta, coloquei em evidência os traços culturais de cada uma delas, depois de apresentar o esboço de suas realidades. Ao fazer isso, procurei conjugar os elementos ou características que constituem cada traço. A identificação dessas marcas permitiu chegar à caracterização da cultura de cada escola, para o que me apoiei nas duas tipologias selecionadas como aplicáveis à especificidade da realidade da instituição pública de ensino fundamental¹.

Neste capítulo, retomo esses traços para proceder à comparação entre as três escolas, visando cotejar as diferenças e as semelhanças dessas culturas. Para isso levo em consideração as reais condições de cada escola, a caracterização atribuída a cada uma, os traços marcantes das mesmas no conjunto de sua composição e os elementos que se distinguem por revelar semelhanças ou diferenças entre elas.

A partir daí, penso ser possível avaliar as formas pelas quais essas culturas escolares têm respondido às propostas de mudança que o sistema tem lhes apresentado através do ProQualidade, buscando atingir, dessa forma o principal objetivo deste trabalho.

¹ - Foram usadas as tipologias propostas por Rui Gomes (1993, p.82- 84) apresentada, com adaptações, no quadro 1, do Capítulo V e a de Sethia e Von Glinow (1985, pp,400-420), que figura no quadro 2 do mesmo Capítulo.

1- A comparação dos casos estudados através de suas marcas culturais

É desnecessário frisar que, ao comparar as culturas das três escolas estudadas, não se pretende tecer qualquer juízo de valor sobre semelhanças ou diferenças constatadas, mas tão somente prosseguir na busca de um maior entendimento sobre a organização interna dessas instituições escolares, reunindo elementos que permitam analisar a forma como elas vêm respondendo ao processo de mudança proposto.

No modelo teórico de organização da escola e de constituição de sua cultura, construído com o objetivo de orientar a realização desse trabalho, procurei colocar em evidência², as influências do contexto sobre a instituição escolar. Essas influências, exercidas de forma abrangente e difusa ou de forma específica e concreta sobre as escolas, abrangem além das dimensões educacionais, as econômicas, políticas e sociais. A absorção dessas influências dependerá, em cada momento histórico, da constituição de bases culturais construídas em cada unidade escolar e da dinâmica interna dos processos de reconstrução dessa cultura³. É atribuído à cultura a função de resolver os problemas básicos de integração interna do grupo e sua adaptação ao ambiente externo, de modo a assegurar sua própria sobrevivência (SCHEIN, 1991, p.50). Assim, considera-se que as diferenças e as semelhanças procuradas entre as escolas derivam do contexto em que se situam e do tipo de dinâmica que se processa em cada uma com seus diferentes grupos e sub-culturas, na busca de sua consolidação interna e externa.

1.1- Os diferenciadores culturais das escolas estudadas

As Escolas Alfa, Beta e Delta, criadas como instituições de ensino primário, constituem realidades muito diversas. Atendendo a um contingente diferente de alunos, elas se expandiram com a implantação das séries finais do ensino fundamental e, no caso de Alfa e Delta, com a implantação do ensino médio.

² - Ver figura 1, Capítulo V.

³ - Ver figura 2., Capítulo V.

As diferenças entre elas revelam-se a partir da sua localização, da população a que servem e da forma como cada uma delas foi criada e colocada a funcionar. Diferem as condições de existência asseguradas a cada unidade escolar pelo próprio sistema de ensino. A Escola Alfa, localizada próxima do centro da cidade, atende a uma população com melhor poder aquisitivo que as duas outras, instaladas em bairros da periferia. Essa Escola que foi criada há mais de 50 anos, contou desde o início, com um prédio adequado ao seu funcionamento. Só na década de oitenta, com a extensão das séries finais do ensino fundamental e, depois, com a instalação do ensino médio, tornaram-se necessárias as ampliações realizadas. As Escolas Beta e Delta, que surgiram como respostas às reivindicações das populações dos bairros da periferia de Juiz de Fora, não contaram, ao serem instituídas, com a existência de prédios adequados para se instalarem. Por um lado, a Escola Beta, criada na década de 70, e instalada num galpão de obras, continuava, em 1997, lutando para a conseguir a construção definitiva de seu prédio, ou pelo menos a ampliação de sua sede, de modo a oferecer condições adequadas aos seus alunos. A Escola Delta, por outro lado, criada na década anterior, funcionou durante muitos anos em casas alugadas e improvisadas e teve seu prédio construído e ampliado graças ao empenho da comunidade e à colaboração de uma empresa particular. A constatação que decorre dessa realidade confirma a percepção de L. A. Cunha (1977, p. 168) de que as escolas destinadas aos filhos da classe trabalhadora são as que apresentam as piores instalações.

Apesar de pertencerem a uma mesma rede de ensino, sujeitas a normas comuns, as unidades pesquisadas apresentavam, por ocasião da pesquisa, uma estrutura administrativa bem diversa. Seus regimentos, aprovados em momentos diferentes, definiam tipos de organização interna também diferentes. Isso contraria a idéia de uniformidade que orienta as concepções de escola e os modelos de organização e administração das mesmas, prevalentes entre nós.

A esses regimentos vêm se interpondo as determinações mais recentes do sistema que incidem sobre a composição do quadro de pessoal das escolas. Dessas determinações decorre uma estrutura administrativa cujos cargos derivam diretamente do número de alunos mantidos pelas unidades escolares⁴. Assim é que, as Escolas Alfa e Delta, respectivamente com 2.082 e 1.612 alunos em 1997, possuíam um quadro de pessoal composto, em número e

⁴ - A Lei n. 9.318/86 que estabeleceu parâmetros para composição do quadro de pessoal das escolas permanece em vigor. Entretanto, normas complementares a essa Lei têm sido aprovadas pela SEE, conferindo uma forma nova de interpretação de seus preceitos. Sem revogar a Lei de 1986, foram sendo criados critérios de conveniência administrativa que têm permitido ao Governo desativar cargos e diminuir o número de funcionários nas escolas. Ver notas 14, Capítulo I e 21 Capítulo VII.

categoria, dos profissionais de que necessitavam para funcionarem como instituições de ensino fundamental e médio⁵. Não era esse o caso da Escola Beta. Funcionando em dois prédios em condições precárias, com um número menor de alunos, 447 matriculados, ela não contava, naquele ano, com os profissionais essenciais ao atendimento de suas funções básicas e o funcionamento adequado de uma instituição de ensino fundamental. Também nesse aspecto, as diferenças entre as unidades estudadas decorrem das normas ditas “comuns” impostas pelo próprio sistema à rede de suas escolas.

A caracterização a que se chegou com a combinação dos traços culturais da Escola Alfa a diferencia das outras duas. Essa cultura, que foi interpretada como constituindo, no plano das configurações simbólicas, um **contexto cívico**, coloca em destaque uma ação política voltada para os interesses da coletividade. No plano da prática pedagógica, no entanto, revelou-se como uma **cultura apática**, caracterizada por certa indiferença dos profissionais da instituição em assumirem integralmente a busca de soluções para os problemas que sobre ela incidem.

Tomando os traços marcantes de cada escola e procurando identificar aqueles que, com o conjunto dos elementos que os compõem, se apresentam como específicos de cada uma delas, foi possível perceber as diferenças. A Escola Alfa apresenta a **motivação política** e a **desintegração**, como os dois traços culturais que a distinguem das demais. A Escola Beta tem no **espírito de luta** e na **integração** seus traços diferenciadores, enquanto na Escola Delta evidenciam-se como traços distintivos a **coesão do grupo** e a **integração com a comunidade**.

É interessante notar que, no caso da Escola Alfa, a motivação política parece constituir sua principal marca capaz de definir o tipo de cultura ali constituída. Sua própria diretora identifica essa característica da instituição.

“(…) é uma escola que tem peculiaridades assim que[a diferenciam] da escola que eu estava vindo (...), porque aqui a questão política é muito forte, e a questão partidária também é muito forte, percebi logo no primeiro instante em que vim para cá. Era uma escola que estava em crescimento, a gente ainda não tinha o 2º grau (...) [na Escola] ela ia apenas até a 8ª série”.

⁵ - Deve ser lembrado que a Escola Alfa possui especialistas efetivas em regime de 40 horas de trabalho, sistema que não está mais em vigor, enquanto a Escola Delta conta, em seu quadro, com dois cargos que estão sendo desativados e para os quais não há mais contratações: auxiliar de biblioteca e assistente de turno. Ver nota 14 Capítulo VIII e 21 do Capítulo VII.

A desintegração pode ser atribuída à existência de sub-culturas, à ausência de uma história partilhada e à carência de um processo de aprendizagem coletiva. Por outro lado, essa desintegração consubstanciada na definição de tempos e espaços, na separação dos turnos, na desarticulação das ações administrativas e na ausência de disponibilidade para reuniões, reforça a falta de coesão do grupo, mantendo o isolamento entre as pessoas. Combinada com a motivação política e a mobilização de diferentes correntes político-partidárias e sindicais, essa desintegração se materializa nas resistências, nos obstáculos interpostos à construção de uma proposta coletiva de ação na Escola.

A percepção da história de lutas da Escola Beta ajuda na compreensão da ênfase que sua administração confere à integração de seu pessoal. Dadas as dificuldades com que se tem deparado no seu dia-a-dia, a administração dessa instituição tem buscado fazer da integração dos seus atores um instrumento de ação, firmando uma prática voltada para a população a que serve. Busca-se construir um grupo comprometido com a causa da instituição. Esse compromisso que aparece simbolizado na expressão “vestir a camisa” da Escola é referido por duas professoras entrevistadas. Uma delas percebeu e deu ênfase à forma como a instituição valoriza a dedicação dos seus docentes e sua integração na instituição.

“(…) Ah, eu acho que seria o professor que veste a camisa da Escola, que veste a camisa ... entendeu, eu acho que esse professor é valorizado, que a valorização dele tá aí, em vestir a camisa da Escola, da educação. Eu acho que esse ponto seria fundamental pra valorização de um professor. Seria o que a Escola valoriza, né a dedicação, a troca com os alunos a troca de experiência do professor com o aluno, com a Escola como um todo, com a comunidade”

No caso da Escola Delta, é interessante notar que sua cultura foi construída a partir da coesão de um grupo, coesão esta que está na base de sua organização e que lhe confere uma dinâmica própria. A existência desse grupo, a reverência à líder carismática que conduziu a definição dos princípios de sua organização e de sua prática, assim como o esforço pela manutenção desses princípios, parecem constituir os alicerces de todos os demais traços que marcam a cultura dessa Escola. Isso foi percebido de forma muito clara por um de seus funcionários de serviços gerais e expresso por ele ao ser entrevistado.

“ A dona [nome da diretora que esteve muitos anos à frente da Escola] começou e elas [as duas últimas diretoras] continuaram”.

Nascida das reivindicações da sua comunidade, essa Escola continuou contando com o empenho dessa comunidade para manter-se, reconhecendo o valor de suas ações e mantendo-se aberta a ela. Nessa unidade de ensino a integração com a comunidade se apresenta como uma consequência da própria luta dessa população em prol da sua existência. A Escola constituiu, no passado, um ponto de referência dessa comunidade na solução de alguns de seus inúmeros problemas. Ela continua sendo, no presente, um espaço aberto aos moradores do bairro, uma instituição com a qual eles se sentem comprometidos.

Numa análise dos elementos que compõem outros traços culturais identificados nas três escolas sobressaem ainda algumas diferenças que devem ser apontadas.

Na Escola Alfa distinguem-se o **desconhecimento de sua história**, a **persistência do modelo burocrático de organização do trabalho** e o **mito da autoridade do professor**. Os dois primeiros se combinam e se reforçam, evidenciando a inexistência de um grupo coeso na Escola, o não partilhamento das experiências e das aprendizagens coletivas na constituição de sua própria identidade. O terceiro elemento, o mito da autoridade do professor, evidencia a persistência de uma concepção tradicional do ensino e do papel do docente. Conflita, ao mesmo tempo, com o contexto cívico que marca a cultura da instituição, e que supõe uma postura docente mais aberta, democrática e dinâmica.

Entre os elementos presentes nos traços identificados na Escola Beta, sobressaem como diferenciadores de sua cultura: a **tentativa de suprir as carências de seu quadro de pessoal**, os **rituais de confraternização** e a **formação do espírito de solidariedade**. Conforme já referido, além das carências de sua construção física, essa Escola também funciona com um quadro de pessoal insuficiente para sua realidade. Esse fato é enfrentado com um esforço redobrado de seus profissionais, principalmente os da área administrativa, para suprir suas necessidades, o que redundava numa sobrecarga de trabalho que compromete os resultados pretendidos. Coerente com sua marca de integração, estão presentes na cultura dessa Escola os rituais de confraternização, que têm, conforme procurei assinalar, importância fundamental no reforço do sentimento de união e solidariedade do grupo. Dentro desta mesma perspectiva estão propostas as atividades extras envolvendo professores, alunos e comunidade, num processo de formação do espírito de solidariedade entre eles.

Na Escola Delta, além dos traços que marcam sua cultura, puderam ser identificados como elementos que a diferenciam das outras escolas estudadas: a existência de **exemplos de parcerias benéficas ao funcionamento da Escola**; a construção de um **ambiente favorável à organização do trabalho** e a **influência desse ambiente na formação**

dos alunos. Essa Escola alargou sua própria percepção de integração com a comunidade, na medida em que buscou parcerias que pudessem favorecer suas condições de funcionamento e soube usar de seus benefícios em favor de sua forma de organização. Além disso, conforme ressaltai no Capítulo VIII, ela apresenta um elemento cultural que é pouco comum nas escolas públicas deste país: **a existência de condições físicas favoráveis à organização do trabalho.** Ela empenha-se em manter e aperfeiçoar essas condições e, elegendo esse intento como prioridade maior de sua administração, delas tira proveito no processo de formação de seus alunos.

1.2- Traços culturais que assemelham a organização e o funcionamento das escolas estudadas

Sujeitas às normas comuns do sistema de ensino, as Escolas Alfa, Beta e Delta apresentam, como não poderia deixar de ser, formas semelhantes de se organizarem, apesar das diferenças assinaladas. Todas elas consagram na sua prática o modelo de escola que conhecemos, baseada na organização hierárquica dos profissionais, na definição dos tempos, na conformidade com a divisão dos alunos por séries e turmas, de acordo com os conteúdos de ensino a serem ministrados, em conformidade com as grades curriculares a serem formalmente cumpridas por todos.

Tomando-se por base a caracterização das culturas dessas escolas, percebe-se que elas se assemelham quanto ao **clima aberto** que apresentam. Parece haver em todas elas liberdade de ação e de expressão entre os diversos atores, o que revela a existência de ambientes bem distantes do modelo de escola autoritária do passado. Na Escola Alfa esse clima aberto se confunde com a desintegração e conflita com a concepção tradicional do processo de ensino e do papel do professor, apegado a uma imagem fictícia de autoridade docente.

As Escolas Beta e Delta, exibindo as características próprias dos seus **contextos domésticos**, apresentam grandes semelhanças entre si, diferenciando-se, sobretudo, da cultura identificada na Escola Alfa, como procurei ressaltar no item anterior. A perspectiva dada a administração das unidades de ensino, nos dois casos, está impregnada do **espírito de família** graças ao qual foram construídas as relações de solidariedade, de colaboração, de ajuda e

amizade, a valorização dos sentimentos e dos compromissos, essenciais ao trabalho que nelas se realiza. Na Escola Delta esse espírito foi identificado por um professor contratado.

“(...) a gente consegue formar uma família, não tem essa separação de contratado e efetivo não. A gente vive o problema do outro, a gente tenta ajudar, independente de ser contratado ou efetivo. Se o colega tá com problema a gente tá lá junto, a gente quer ajudar (...)”.

Nas duas escolas evidenciou-se um tipo de cultura caracterizada como **cuidadosa**, em que a ênfase está centrada, não nas exigências quanto ao desempenho das pessoas envolvidas, mas na busca do bem estar das mesmas. A importância especial por elas conferida à organização dos espaços físicos, buscando embelezá-lo e torná-lo mais agradável aos seus usuários, combina-se com as relações de amizade desenvolvidas no seu interior. Resultam daí, pelo que parece, as recompensas possíveis numa carreira que registra as evidências da deterioração do *status* social e econômico, com reflexos evidentes na própria identidade profissional dos docentes.

Tomando como base os traços culturais que marcam a organização e o funcionamento de cada uma das três escolas estudadas, percebe-se que **a ruptura com o modelo autoritário de administração** constitui um caráter de evidente semelhança entre elas. O modelo tradicional e autoritário do diretor centralizador das funções de decisão e comando da instituição escolar foi rompido em todas elas. A criação dos colegiados escolares, em 1992, incorporou esse órgão à estrutura das escolas, imprimindo-lhes um tipo de direção colegiada. Entretanto, percebem-se graus diferentes de envolvimento dos colegiados com o funcionamento das unidades estudadas. Na prática, os colegiados têm exercido um tipo de participação que não chega a significar o controle sobre as decisões definidoras do funcionamento dessas instituições. Esses órgãos se revelaram como tendo uma contribuição ativa na administração das escolas Alfa e Delta. Nelas a atuação dos mesmos tem atingido questões do funcionamento interno dessas unidades, revelando indícios de uma atuação que ultrapassa a mera aprovação de prioridades estabelecidas para o uso das verbas recebidas e prestação de contas dos gastos efetuados. Na Escola Beta, o colegiado, embora venha funcionando regularmente, não evidenciou o mesmo dinamismo, tendo ficado mais preso à aprovação de prioridades e à aprovação das contas.

Além dos colegiados, o rompimento com o modelo de administração autoritária se fez, nas três instituições, também pela adoção do sistema de seleção de candidatos ao cargo de direção das unidades escolares, envolvendo o voto dos profissionais, alunos e seus pais. Em

todas elas o modelo de seleção foi adotado e aceito pelos atores envolvidos, apesar das críticas sobre os desgastes provocados pelas disputas pessoais ou de grupos, como é o caso da Escola Alfa. Ainda nesse caso, as vantagens da escolha foram ressaltadas em comparação com o sistema de indicações políticas do passado, não sendo, em nenhum momento, sugerida a substituição do modelo. Um dos Vice-diretores dessa Escola enfatizou a importância dessa escolha.

“Com certeza a eleição, na forma como ela vem ocorrendo agora nos últimos anos, [é] com certeza, mil vezes mais democrática do que era, o que a gente tinha anos atrás era indicação. A comunidade não tinha (...) uma escolha. Eram quem fosse indicado mesmo e ... não tinha outra opção. Com certeza agora, com a participação da comunidade, com a eleição, veio democratizar a escola em muito (...).”

Outro traço de semelhança entre as três escolas é a **inexistência de uma identidade própria**. Os elementos analisados mostraram que essas escolas mantinham-se submissas ao sistema, mesmo porque, esse sistema, embora proclamando autonomia, vem procedendo num sentido inverso ao reforçar e ampliar, conforme procurei mostrar nos capítulos anteriores, os mecanismos de controle sobre as instituições de ensino. Nelas evidenciou-se a cultura do formalismo (DIAS, 1985, p. 92), pela qual as determinações dos órgãos competentes são cumpridas formalmente, enquanto se procura, na prática, adaptá-las ou ignorá-las de acordo com as circunstâncias. Apesar das críticas bem formuladas e das resistências apresentadas pelos diferentes atores em ação nas Escolas Alfa e Delta, não foram identificadas formas pelas quais essas reações fossem explicitadas formalmente para o sistema, assim como não existem propostas alternativas de ação. Apenas no caso da Escola Beta se observou um esforço no sentido de registro formal de algumas dessas críticas para encaminhamento aos órgãos superiores.

É interessante atentar para o fato de que, a identidade da unidade escolar está sendo compreendida como resultante de sua capacidade de diferenciar-se do modelo uniformizante do passado e daquele que lhe é proposto do exterior, a partir da definição de um projeto próprio de ação que leve em conta sua própria realidade. Nesse sentido, ao identificar os traços culturais da Escola Alfa, associei a submissão ao sistema e a ausência de um projeto coletivo de ação ao fato de esse estabelecimento não constituir um grupo e não possuir uma história de atuação integrada. Ao proceder à identificação dos traços marcantes nas culturas das Escolas Beta e Delta, aponte a existência de grupos integrados, com histórias de ações conjuntas e a constituição de culturas escolares bem delineadas. Entretanto, essas unidades

também continuam presas às ordenações do sistema tendo ainda muito de sua dinâmica estabelecida pela rotina das práticas tradicionais. O fato de terem se constituído como culturas não foi suficiente para que elas assumissem suas próprias identidades. Submetidas ao sistema, elas se tornaram incapazes de chamar para si a definição de um projeto coletivo de ação pedagógica que lhes seja próprio.

Nas três unidades, o Plano de Desenvolvimento da Escola, o chamado PDE, não constituiu⁶ um instrumento pelo qual essas escolas pudessem firmar suas identidades, a partir do estabelecimento dos seus objetivos e do caráter próprio de sua ação educativa, fazendo dele recurso de produção de consensos dinâmicos em torno de objetivos compartilhados (NÓVOA, p. 33). Também não se percebeu nelas a existência informal de uma proposta coletiva e bem articulada de trabalho. Desse modo, pode-se dizer que nenhuma delas chega a possuir um projeto político pedagógico, entendido aqui, é necessário reafirmar, como a proposta de ação educativa da unidade de ensino, que seja capaz de mobilizar, orientar e dirigir todas as ações no âmbito da mesma, em conformidade com as possibilidades reais por ela apresentadas e as necessidades da sua população alvo.

O **culto à nota**, denominação usada para simbolizar o apego dos docentes dessas escolas à questão da nota, também se faz presente nas três unidades estudadas⁷. As pressões do sistema de ensino para aumentar os índices de aprovação de alunos nas escolas estaduais e a ameaça de extinção do modelo de organização seriada do ensino, que tem seus pilares firmados na idéia de aprovação ou reprovação dos alunos a partir das notas alcançadas pelos mesmos, colocaram em evidência o apego dos professores à sua função de conferir nota e à valorização conferida por eles a esse instrumento de registro das avaliações da aprendizagem. Em todas as escolas esses elementos apontaram o quanto a cristalização do modelo de escola adotado acabou por redundar na transformação da nota numa entidade quase que desgarrada do processo de ensino. Em lugar de medir o alcance da aprendizagem e indicar as correções necessárias para que o processo se efetive a contento, as avaliações foram transformadas em instrumentos para conferir notas, e estas, em recursos para intimidar e submeter os alunos. Diante da ameaça de mudanças desse sistema os professores se vêm desorientados, inseguros.

⁶ - No caso da Escola Alfa, refiro-me aos documentos relativos aos anos anteriores, uma vez que a instituição não havia concluído seu PDE de 1997, quando encerrei o período de visitas à Escola.

⁷ - O culto à nota foi identificado como um traço específico na Escola Alfa, dada a força e a amplitude com as quais se manifestou. Nas outras duas escolas ele apareceu como componentes de outros traços culturais.

A imposição das propostas do sistema, em lugar de encaminhar a reflexão e a formulação de um novo modelo de ação, acaba gerando descontentamento, revolta, e decepção.

Transferindo o foco de atenção dos traços marcantes para os elementos presentes na composição de alguns dos mesmos, percebe-se que a **persistência de práticas tradicionais de ensino** se evidenciou nas três escolas, embora tenha se revelado de forma mais acentuada na Escola Alfa. Também nas três unidades escolares revelou-se a dificuldade dos docentes em aprofundar uma discussão a respeito do processo de ensino, ou seja, sobre o papel do professor na condução da aprendizagem do aluno. Em todas elas **o aluno é culpabilizado pelos seus fracassos**. Seu desinteresse, suas carências sociais, econômicas e culturais são tomadas como causas desse fracasso, pouco restando à instituição de ensino e aos professores, especificamente, fazerem, no caso. Essa posição, que se fez notar de forma mais agressiva na Escola Alfa, também foi identificada nas Escolas Beta e Delta.

A continuidade das práticas tradicionais tem uma explicação na busca de minimização de trabalho dentro da escola (ELMORE, 1987, p.64). Aponta para a falta de tempo do professor que, premido pelos baixos salários, necessita trabalhar em mais de um turno, em outra escola ou, até, mesmo, em outro tipo de atividade, não dispondo de condições para dedicar-se à preparação de atividades diferentes e criativas de ensino. Aponta também para a falta de motivação do professor com seu trabalho, para suas decepções diante dos desgastes da carreira, para a falta de preparação profissional consistente e para a insuficiência das ações na direção da melhoria dessa qualificação. Mas aponta, principalmente, para a força de uma cultura docente que tem por base um modelo de ensino cujas premissas básicas permanecem sendo consideradas válidas (FISCHER, 1996, p.68) impedindo a adoção de mudanças. Esse parece ser o ponto central, o coração da cultura docente, cuja mudança não se dá facilmente.

Nas Escolas Beta e Delta, a existência mais freqüente de experiências de ensino dinâmicas em que o aluno é chamado a participar de forma ativa e criativa, se mostrou insuficiente para romper com esse modelo tradicional de ensino consagrado na maioria de nossas escolas. A cultura cuidadosa que caracteriza a organização dessas unidades de ensino, na medida em que centra atenção no bem estar das pessoas, não faz maiores exigências ao desempenho das mesmas, esmorecendo, conseqüentemente, os incentivos à revisão de suas práticas.

A dificuldade de discutir sua prática pedagógica, assim como a culpabilização do aluno pelo fracasso escolar parecem decorrer da absorção do modelo tradicional de ensino

como inquestionável. Nesse modelo o papel do professor é o de transmitir conhecimentos e cobrar dos alunos a reprodução, o mais fiel possível, dos mesmos. Procedendo o professor como mero transmissor de conhecimentos, todos os desvios são imputados aos alunos. O docente não se preocupa em tomar a realidade desses alunos para o estabelecimento de objetivos, a definição dos conteúdos, a escolha de estratégias e de recursos de ensino. Por isso mesmo, esses aspectos não estão presentes em suas discussões. Nessa postura, os docentes se protegem das propostas de mudança, apegando-se à rotina, enquanto as coordenações pedagógicas das unidades escolares permanecem enfraquecidas para conduzir uma reflexão mais abrangente sobre a prática pedagógica demandada pela sociedade contemporânea.

Identidade dos professores e cultura docente se revelam como assuntos instigadores de um aprofundamento maior. As bases de sua constituição se assentam além não apenas da experiência dos docentes no seu local de trabalho, mas da própria preparação formal desses docente para o exercício da função. O desvelamento da cultura docente constitui um desdobramento que ultrapassa as limitações do presente estudo, abrindo-se como um campo para futuras investigações.

As Escolas Beta e Delta também se assemelham com relação à **atenção ao aluno**. Nelas esse elemento cultural conflita com as práticas tradicionais de ensino que aí prevalecem, definindo os próprios limites dessa atenção. Tanto numa como noutra, o aluno é tomado como referência para decisões sobre a própria organização da instituição. Ele é visto e tratado como alguém que necessita de atenção especial e merece ser atendido dessa forma no âmbito da unidade escolar. Essa atenção não chega, entretanto, a se materializar em padrões de ensino de maior qualidade. Esse aspecto pode ser percebido de modo especial o caso da Escola Beta. Na expressão da sua diretora o aluno é posto como centro do trabalho ali realizado.

“Tudo o que nós fazemos na Escola é em função deles, mas tem coisas que eles não vêem”.

A preparação de um calendário de atividades esportivo-culturais que visa atrair os alunos para a Escola e incentivá-los a se empenhar nas tarefas escolares é um exemplo da busca racional dos meios para garantir maior atenção a esses alunos. Mas esse modo de proceder não foi capaz de reverter os índices de evasão dos alunos do noturno, nem de melhorar os resultados de aprendizagem na instituição.

Embora não tenha sido distinguida como traço cultural marcante, a presença de rituais próprios da Igreja Católica foi identificado nas escolas, quer pela presença das imagens

de santos da devoção popular, quer pela celebração de missas festivas ou pela bênção dos espaços físicos ocupados pelas instituições de ensino. Essa marca, pelo que parece, está tão impregnada na cultura escolar mineira que não chega a ser questionada nem mesmo por professores e alunos que professam adeptos de diferentes religiões, hoje tão difundidas nas mais diversas regiões de uma cidade como Juiz de Fora.

2- As respostas das culturas escolares estudadas às propostas de mudança do sistema

Retomando a proposta de mudança do governo de Minas Gerais para as escolas públicas de ensino fundamental, consubstanciadas no ProQualidade e apresentadas no Capítulo I, constata-se que seu principal objetivo é a diminuição das taxas de evasão e repetência em todas as séries. Esse propósito, que se traduz na expressão **mudar a cultura da repetência**, pela **cultura da escola eficiente e produtiva**, volta-se para a melhoria da produtividade da escola com intensas repercussões na forma de concepção e funcionamento da instituição de ensino e supõe mudanças profundas. Tendo iniciado sua implantação em 1992, o desenvolvimento das ações referentes aos vários componentes desse projeto tem incidido sobre a organização interna das escolas, provocando reações diversas, conforme evidenciado nos capítulos anteriores.

Tomando como referência as duas primeiras prioridades, **autonomia da escola e fortalecimento da sua direção**, resta avaliar, de que modo as culturas das escolas estudadas têm reagido na implantação de um projeto que implica em mudança na organização interna dessas unidades de ensino.

2.1- Autonomia da escola: uma palavra-de-ordem esvaziada de seu significado

Dada a força do modelo administrativo centralizador dos sistemas de ensino no país, percebe-se que falar em autonomia da escola no Brasil significa supor uma realidade a ser

conquistada, um processo a ser cumprido. Neste estudo, a autonomia da escola foi entendida como a capacidade de fixar as regras de seu próprio existir (ARROYO, 1996, p.10), dentro das limitações interpostas pelas demandas da comunidade a que serve. Isso supõe um processo de socialização do poder público, que busca a formação de sujeitos coletivos, capazes de assumirem a condução de uma instituição escolar orientada a partir de um projeto próprio de ação pedagógica (J. M. SILVA, 1995, p. 93-95). Esse processo requer, além de tempo, condições materiais e sociais adequadas. Há que se construir uma cultura da escola autônoma, uma cultura que tenha como base a concepção de uma instituição escolar capaz de tomar consciência de sua própria razão de ser, sabendo definir os propósitos de sua ação e as melhores estratégias e recursos para isso.

Constitui uma tarefa difícil refletir sobre as reações das culturas escolares a uma proposta de autonomia com esses pressupostos. Mais difícil ainda se torna perceber as reações dessas culturas às ações contraditórias da SEE em nome dessa autonomia. As decisões continuam sendo autoritariamente tomadas nos altos escalões do sistema e impostas às escolas. É essa a percepção que transparece na expressão das pessoas dos três estabelecimentos e que pode ser exemplificada pela fala da ex-diretora da Escola Delta.

“É que vêm sempre as determinações, as mudanças, bem ali!... tem que fazer assim... tem que seguir este planejamento... tem que seguir! (...).”

No projeto de mudanças da escola mineira, a autonomia lhes foi outorgada como prioridade maior do ProQualidade. Sem levar em conta os seres humanos que as constituem as instituições de ensino foram consideradas pelas ações do projeto, em situação de responder às novas determinações do sistema, nos aspectos financeiro, administrativo e pedagógico. Dada a especificidade de cada uma dessas dimensões, elas serão tomada em separado para reflexão sobre o que foi observado nas escolas pesquisadas.

No plano financeiro a implantação do projeto representou para as escolas a prerrogativa de receberem recursos da SEE para serem aplicados conforme suas próprias necessidades. Todo um sistema de repasse de verbas foi criado e as escolas passaram a receber esses recursos. Estão aprendendo a estabelecer suas prioridades para o uso dos mesmos e a prestar contas de seus gastos. Nas três escolas pesquisadas os benefícios provenientes dessa inovação são sobejamente reconhecidos, embora em todas elas também tenham sido colhidas críticas ao processo. As verbas são insuficiente para atender às carências das escolas, chegam

com atraso, mesmo aquelas verbas ditas não vinculadas⁸ permanecem presas a uma série de indicações que condicionam a sua aplicação e impedem que possam, de fato, atender às necessidades mais prementes de cada unidade escolar. Um dos vice-diretores da Escola Alfa expressou bem o que pensam os profissionais das três escolas sobre esse aspecto.

“O processo de autonomia que eu vejo com mais clareza aí é a questão das verbas. Tanto na merenda como das verbas de manutenção, de compra de mobiliário, apesar das verbas serem pequenas, não é suficiente para cobrir as necessidades da escola, mas a escola agora tem mais opção. (...) Então, esse ponto aí eu acho muito positivo. Apesar, mais uma vez salientando, a questão das verbas ainda serem muito pequenas”

Além das críticas formuladas pelos profissionais das escolas, os dados reunidos permitem perceber que o cálculo do montante de recursos recebido por elas tem se baseado no número de alunos matriculados em cada uma, em ano anterior. As escolas foram consideradas como se estivessem todas num mesmo patamar, diferindo apenas no que diz respeito ao número de alunos que atendem. Embora tenham sido previstas medidas para garantir uma discriminação positiva, oferecendo mais recursos aos que têm menos e precisam de mais, nas escolas estudadas as verbas por elas recebidas têm se restringido ao valor resultante do cálculo *per capita*. Não têm sido levados em conta outros fatores importantes para definição das necessidades de cada unidade escolar, tais como a situação sócio-econômica dos alunos atendidos, a adequação do prédio escolar, seu estado de conservação, as exigências de manutenção que possa requerer, sua carência de recursos e equipamentos, etc. Também não têm sido levadas em conta as propostas contidas em seus planos de ação.

Para as obras de reparos nos prédios e pequenas ampliações devem ser elaboradas planilhas próprias aguardando-se a liberação das verbas, sujeitas à demora imposta pelos trâmites burocráticos e a falta de recursos⁹.

Nessa situação, não se pode tomar a proposta de autonomia financeira das escolas como significando a garantia de fornecimento, pelo poder público, dos recursos de que elas

⁸ - São repassados dois tipos de recursos às escolas: os recursos não vinculados, que devem ser gastos segundo as prioridades das escolas e que são liberados em forma de parcelas ao longo do ano letivo, e os recursos vinculados, destinados à aquisição de determinadas categorias de recursos priorizados pelo ProQualidade, para aquisição de equipamentos, como computadores, livros para cantinhos de leitura, etc. O repasse desses últimos às escolas é feito por meio de convênios. As escolas ainda recebem verbas específicas para a merenda, além de repasses do FNDE.

⁹ - A construção do muro de arrimo na frente da Escola Alfa é um exemplo disso. Embora fosse um caso que colocava em risco o próprio prédio da instituição a obra demorou mais de um ano para obter os recursos necessários à sua realização.

necessitam para funcionar adequadamente. Nas escolas estudadas, tornou-se evidente a necessidade de continuarem lutando pela obtenção de recursos financeiros junto às comunidades a que atendem. No esforço de captação desses recursos são consumidos, principalmente pelos profissionais da área administrativa das instituições de ensino, tempo e energia preciosos à condução do trabalho no interior da unidade escolar. Os números referentes aos recursos recebidos pelas três escolas e aos que foram por elas arrecadados¹⁰ colocam em evidência o quanto a manutenção dessas instituições depende do auxílio de suas comunidades. Enquanto as Escolas Alfa e Delta, tendo um número maior de alunos, receberam maior soma de recursos e arrecadaram, em 1996, quantia superior ao que lhes foi enviado pelo sistema, a Escola Beta, tendo uma matrícula menor, recebeu menos recursos, teve uma arrecadação própria na ordem de apenas 38,93% das verbas recebidas e permaneceu sem que suas necessidades fossem atendidas.

A questão dos recursos financeiros na escola constitui um aspecto de difícil acesso pela falta de arquivos capazes de registrar as várias fontes do que é obtidos pela instituição e a especificação dos gastos realizados. Os livros-caixa, escriturados sem maiores cuidados, não facilitam um estudo substancial a respeito. Pude perceber que, em função das exigências do sistema, pelo menos com relação às verbas oficiais, as escolas passaram a se organizar nesse sentido e a submeter aos seus colegiados a decisão sobre as prioridades para os gastos dos recursos.

Parece revelador que a prioridade estabelecida em cada uma das escolas pesquisadas tenha sido posta na aquisição de materiais de construção, manutenção e conservação dos prédios escolares. Essa prioridade é seguida dos itens referentes à aquisição de móveis e equipamentos, nas Escolas Beta e Delta e de material de secretaria e de uso dos alunos, na Escola Alfa. Os itens que se referem especificamente à aquisição de material didático apareceram colocados em 4^o lugar na Escola Alfa, ficando em 5^o e 6^o lugares nas Escolas Beta e Delta, respectivamente. Sabendo-se que prioridades envolvem questões de valores e crenças, portanto de cultura, não se pode dizer, no entanto, a partir desses dados que as escolas, ao valorizarem as questões relativas à parte física do seu prédio, não estejam também dando importância aos aspectos pedagógicos. Isso porque, como procurei demonstrar no capítulo relativos a cada uma das escolas, as carências das instituições de ensino quanto à manutenção e melhoria da parte física são permanentes. Além do mais, o ambiente da escola e

¹⁰ - O total desses recursos foi apresentados no item 1 do capítulo referente a cada escola.

o cuidado com sua aparência parecem ser, conforme já enfatizado, extremamente importantes para o próprio desenvolvimento do processo educativo.

No que diz respeito ao custo da escola pública de ensino fundamental, há toda uma gama de questões que as limitações deste estudo não me permitiram aprofundar. Não existem parâmetros estabelecidos para uma avaliação dos recursos recebidos face aos custos de funcionamento dessas unidades de ensino. Há carências de estudos a respeito. Além disso, permanecem questões para as quais os dados coletados foram insuficientes para sustentar uma análise mais apurada. Dentre essas questões destacam-se: de que modo se dá o processo de definição das prioridades em cada uma dessas escolas? Que atores participam dele? Qual o poder que cada categoria de atores exerce nesse processo? Esses aspectos também merecem ser retomados de modo específico em um outro projeto de pesquisa.

As inovações trazidas pela proposta de autonomia financeira constituem medidas que repassaram às escolas incumbências dos órgãos centrais do sistema, caracterizando um exemplo de desconcentração. Essas inovações não podem ser vistas como rejeitadas pelas escolas, pelo contrário, foram assimiladas naquilo em que representam um avanço inegável para a administração das mesmas. Mesmo considerando-se que a implantação desse processo acarretou a necessidade de aprendizagem de procedimentos para definição das prioridades, de licitação e de prestação de contas, pode-se dizer que tais inovações foram assimiladas pelas unidades escolares. Nesse processo as adaptações parecem ocorrer com o chamado “jeitinho brasileiro” (AIDAR, et al., 1995, 48), no sentido de buscar formas mais eficientes ou econômicas de aplicação dos recursos recebidos, que não representam negação ou rejeição da proposta. O relato sobre a forma como a diretora da Escola Delta empregou os recursos recebidos no início do ano de 1997 constitui um exemplo disso.

A autonomia administrativa foi posta pelo ProQualidade, ao lado da autonomia financeira, com o sentido de atribuição às unidades de ensino de competências para realizar o gerenciamento de seu pessoal e cuidar da conservação e melhoria do seu prédio. Sendo esse último aspecto ligado à questão financeira e abordado anteriormente, cumpre focar atenção na questão da administração de pessoal. Nesse âmbito percebe-se que, como decorrência da implantação dessa proposta, o sistema transferiu às escolas a atribuição de contratar os funcionários (professores, especialistas, pessoal de serviços gerais) necessários à complementação de seu quadro efetivo, decidir sobre recebimento ou expedição de transferências de servidores efetivos, avaliar o desempenho do pessoal, e realizar todas as

tarefas administrativas referentes aos registros de vida profissional desse pessoal e de concessão dos direitos que lhes são conferidos pela carreira.

No que diz respeito ao repasse às escolas das tarefas referentes à vida profissional do pessoal, a Secretária da Escola Beta disse que a SEE “descarregou tudo na Escola”. Com essa expressão ela procurou retratar a forma como se deu o repasse das tarefas burocráticas dos órgãos do sistema para as unidades escolares, com acúmulo de tarefas para estas, sem a necessária contrapartida em termos de aumento do número de pessoal. As escolas não foram chamadas a opinarem a respeito. Segundo a funcionária, essa transferência de encargos significou para a sua instituição uma enorme sobrecarga de trabalho

“(…) muito serviço! sobrecarregou demais a Escola, sem gente para trabalhar! ”.

Os benefícios que essa ação, porventura, tenha trazido para a vida profissional do pessoal das Escolas, não foram evidenciados no decorrer da pesquisa, não tendo sido objeto de atenção especial. Dada a importância do assunto esse constitui um aspecto a ser futuramente explorado de modo específico.

No aspecto referente à administração de pessoal, a autonomia das escolas permanece muito limitada. Isso porque o número dos profissionais que compõem o quadro das escolas é definido, a cada ano, a partir do seu número de alunos. O Governo do Estado, com sua lógica economicista e de racionalização dos custos do ensino, vem sobrepondo critérios de “conveniência administrativa”¹¹ aos preceitos da Lei que regula a matéria. De acordo com tais critérios, o número de alunos passou a ser o único parâmetro para definição dos cargos em cada unidade escolar. Não são levados em conta a realidade das escolas e os seus planos de ação, não lhes restando espaço senão para compor seu quadro de pessoal, distribuindo os efetivos conforme as orientações formais do sistema e realizando as contratações necessárias para ocupar as vagas existente em cada caso.

Nas escolas estudadas é grande o número dos contratados, e isso influi sobremaneira na organização e no funcionamento das instituições estaduais de ensino¹². Ao realizar essas contratações, os estabelecimentos devem cumprir as normas comuns

¹¹ - Ver nota 3 deste capítulo.

¹² - No que diz respeito a número de contratados a Escola Delta evidencia o maior contingente, 72, 64% de seu quadro de pessoal. Na Escola Beta os contratados somam 50%, e na Escola Alfa eles representam 43,66% dos

estabelecidas pelo sistema¹³, não dispendo de espaço de decisão, além do estabelecimento de critérios de desempate de candidatos. Essas normas firmam como prioridades a serem observadas nos casos de contratação: a classificação dos candidatos em concursos público estadual já homologado, a habilitação e, no caso dos cargos de docentes e especialistas, os diferentes graus de formação acadêmica do candidato. Além disso, não levam em conta a realidade de cada escola, sua forma de organização, suas necessidades. Também não consideram a situação pessoal dos contratados, sujeitos a serem dispensados a qualquer momento¹⁴. Essas normas não favorecem a formação do quadro de pessoal próprio das unidades escolares com a manutenção daqueles que demostrem adaptação e bom desempenho no trabalho. Nesse sentido a própria avaliação de desempenho perde muito do seu sentido.

Os limites de decisão das unidades escolares são muito estreitos. Restam-lhes apenas a possibilidade de opção sobre que cargos priorizar no âmbito administrativo e técnico pedagógico, escolhendo entre a função de um vice-diretor, por exemplo, e a de um especialista, conforme constatado nas escolas Beta e Delta que deram prioridade à manutenção de um cargo de supervisor pedagógico em lugar de um de vice-diretor.

Embora não representem medidas que garantam a autonomia administrativa de que as escolas necessitam, os procedimentos implantados pelo sistema foram assumidos pelas unidades de ensino estudadas, que cumprem as determinações legais. Não se pode falar em rejeição à proposta, também não há uma assimilação da mesma pela cultura escolar, mas apenas o cumprimento burocrático das determinações, procurando, dentro dos limites da legalidade, aproveitar os espaços deixados por essa legislação para atender à realidade específica da instituição, conforme evidenciado pela Escola Delta.

A avaliação do desempenho do pessoal constitui uma função complexa em qualquer organização, mais ainda na escola, dada a natureza de sua produção não material e a herança do modelo de organização burocrática em que foi moldada. Nele o critério maior de avaliação sempre esteve voltado para a observância pela instituição das normas do sistema. Pouca ou nenhuma atenção foi dada até agora ao desempenho de cada um dos seus profissionais. A proposta de avaliar cada profissional da escola constitui, sem dúvida, uma

¹³ - A Resolução n. 7.023 de 17 de novembro de 1992 estabeleceu as normas complementares para organização do quadro de pessoal das escolas estaduais e atribuiu às unidades escolares a competência de estabelecer os critérios complementares para a organização desse quadro, mediante aprovação do seu colegiado. Essas normas foram atualizadas pelas resoluções de 7.165/95, 7.763/95 e 7.856/96. Ver nota 21 do Capítulo VII.

¹⁴ - Conforme mencionado no Capítulo VIII, a Escola Delta não teve como manter em seu quadro professoras com um longo tempo de contrato, preteridas por novatas que atendiam às exigências do sistema para contratação.

inovação de difícil assimilação nas unidades escolares. No caso das três escolas estudadas, não se pode falar em rejeição à medida. Como pode observar, por submissão às determinações do sistema, começaram a ser implantadas sistemáticas de avaliação do desempenho de seus profissionais em cada uma delas, antecedidas de discussões coletivas necessárias ao estabelecimento dos critérios dessa avaliação.

A análise desses critérios evidenciou que houve, por parte das unidades escolares, um esforço no sentido de estabelecer critérios capazes de contemplar as diferentes categorias de profissionais com formulação de fichas específicas para cada uma, contemplando, os itens próprios de cada caso com aspectos gerais referentes ao relacionamento e à integração na instituição. Entretanto, esses instrumentos revelaram a formulação de itens por vezes ambíguos e, principalmente, insuficientes para abranger as principais atribuições de cada categoria. Chamou atenção o fato de que em nenhuma das escolas pesquisadas apareceram itens expressando parâmetros quantitativos para essa avaliação. Isso parece indicar a compreensão da natureza do trabalho escolar e a não absorção dos indicadores numéricos com que o sistema vem trabalhando a proposta de melhoria da qualidade de ensino, traduzida na pressão pelo aumento das taxas de promoção nas escolas.

Na Escola Alfa, dadas suas características culturais e os conflitos em torno dos critérios aprovados em reunião do colegiado, a implantação dessa medida encontrou maiores resistências tendo sido adiada sua implantação até 1997. Nas escolas Beta e Delta a experiência foi implantada em 1996. Nos critérios estabelecidos por essas duas unidades de ensino transparecem os traços da cultura doméstica que as caracteriza e a ênfase na cooperação e nos compromissos com as unidades de ensino. Seus resultados práticos pareceram não ter maiores repercussões para o funcionamento dessas instituições. Sua realização se prende, em grande medida, à necessidade de fornecer os resultados dessa avaliação ao pessoal contratado para instruir o processo de novas contratações, nesse ou em outro estabelecimento de ensino. Em qualquer caso, fica difícil pensar em critérios de avaliação do desempenho, quando não se dispõe de um projeto de trabalho claramente definido para a instituição. A importância desse assunto, a inovação que ele encerra e as resistências que suscita evidenciam ser esse um outro aspecto ser objeto específico de pesquisas futuras.

A autonomia pedagógica é apresentada no ProQualidade, ao lado das demais, como o maior desafio da proposta, reconhecendo-se que ela não será conseguida apenas com mudanças estruturais, mas deve ser conquistada pelas escolas. Espera-se que as unidades de ensino possam adquirir competência para construir seu próprio projeto pedagógico

Ao tratar da questão pedagógica nos capítulos referentes a cada uma das escolas estudadas foi possível levantar evidências relativas à complexidade da questão. Por um lado, a SEE, ao invés de abrir espaço para que as unidades escolares pudessem, de fato, construir suas identidades, continuou normatizando o funcionamento interno das instituições de ensino. As normas passaram a ser mais numerosas, mais detalhadas, apresentando mudanças de um ano para outro¹⁵.

Um exemplo da falta de autonomia das escolas com relação à organização de seus currículos foi apresentado no item 2.6 -A, quando foi abordada a atitude de apoio do colegiado da Escola Alfa ao protesto dos professores à mudança do currículo, com redução da carga horária de alguns conteúdos, imposta pelo sistema. Por força dessas determinações a direção da Escola foi obrigada a proceder à reforma curricular e o colegiado teve, num momento seguinte, que voltar atrás em suas decisões e aprovar as mudanças determinadas.

Um exame da legislação a que as escolas foram submetidas nos últimos anos permitiu perceber a concepção autoritária que tem orientado sua adoção. Seus preceitos são impostos às escolas, em lugar de constituírem instrumentos de preparação dessas unidades para a conquista da esperada autonomia. A Instrução 02/97, referida nos capítulos anteriores, quando abordei as implicações dessa questão no funcionamento de cada uma das escolas estudadas, exemplifica essa situação. É importante refletir que esse documento legal, cujo objetivo é orientar sobre a adoção de estratégias de avaliação da aprendizagem na 5ª série, impõe-se sobre os regimentos escolares determinando que sejam adotadas as orientações nela contidas, quando conflitantes com tais regimentos. Nessas circunstâncias resta perguntar: como falar em autonomia pedagógica das escolas? Como esperar que as unidades de ensino construam suas próprias identidades ?

Por outro lado, as escolas, presas às heranças de uma cultura burocrática, continuaram incapazes de definir seus projetos coletivos de ação pedagógica e trabalhar na direção das metas por eles estabelecidas. Não se reorganizaram internamente de modo a

¹⁵ - Antecedendo o início de cada ano letivo a SEE tem divulgado dois tipos de resoluções, acrescidos pelas medidas que as complementam. O primeiro tipo normatiza o processo de organização e funcionamento do ensino e abrange questões relativas ao tempo, calendário, matrícula, regime didático (incluindo-se aí as questões sobre a avaliação da aprendizagem e a recuperação dos alunos), níveis e modalidades de ensino e publicidade do desempenho escolar. Exemplo disso são a Resolução 7.762/96 e a Instrução 12/96. Ver notas 19, 26 e 27 do Capítulo VI e nota 38 do capítulo VIII. O segundo refere-se à organização do quadro de pessoal das escolas e trata dos critérios para a composição das turmas, estabelecimento dos cargos de magistério, de auxiliares, técnicos de educação e ajudantes de serviços gerais e as exigências relativas a cada caso. Ver nota 14 do Capítulo I, 21 do Capítulo VII e 3 deste Capítulo.

propiciar mudanças nesse sentido, não conduziram um processo de reflexão sobre sua própria razão de ser. A elaboração de planos e projetos requer conhecimentos específicos que não são do domínio da maioria do pessoal responsável pela administração das escolas. Além disso, os técnicos da SRE não têm se mostrado capacitados a orientar esse trabalho. Nessa situação a elaboração do PDE acaba sendo, como ficou evidenciado nas três escolas, uma formalidade que não tem auxiliado as unidades escolares a definirem uma proposta específica de sua ação pedagógica. Dessa forma, acaba prevalecendo uma cultura docente marcada pelas resistências em discutir os aspectos fundamentais do ato pedagógico, uma cultura que transfere para o aluno e suas carências sócio-econômico-culturais as responsabilidades pelo seu próprio fracasso, uma cultura que perpetua as práticas tradicionais de ensino e que concebe a avaliação da aprendizagem e a nota, especificamente, como instrumento de submissão do aluno em lugar de recurso para aperfeiçoamento do processo de ensino. As inovações, as alternativas de trabalho que colocam o aluno em situação dinâmica de criação do conhecimento, identificadas nas escolas, aparecem como iniciativas isoladas de alguns professores, não tendo força para romper com o modelo de ensino prevalecente. Apenas na Escola Beta se identificou uma ação mais racionalmente dirigida nessa direção, sem contudo chegar a obter a adesão da maioria dos seus docentes.

Esse é um ponto fundamental para o êxito do ProQualidade, dele depende a substituição da cultura da repetência pela cultura da escola produtiva e eficiente que representa seu objetivo proclamado. Uma mudança cultural, entretanto, não obedece à lógica do decreto. Com professores desmotivados pelos baixos salários, despreparados pela formação acadêmica insuficiente e pela ausência de cursos de atualização, sentindo-se desvalorizados pelo sistema que não se preocupou em ouvi-los e não priorizou o investimento na sua qualificação¹⁶, que impede a formação de quadros mais ou menos estáveis nas unidades de ensino, mantendo um sistema desumano de contratações temporárias, fica difícil esperar que ocorram mudanças nesse sentido. Não constatei indícios, nas escolas estudadas, de mudanças em curso nesses aspectos. Seus profissionais não revelaram a modificação das crenças que sustentam suas práticas. Eles parecem não ter percebido nas propostas do sistema elementos que justifiquem a adoção de valores novos, capazes de redundar na mudança da prática pedagógica que realizam.

¹⁶ - Somente no final de 1997 tiveram início os cursos de capacitação previstos pelo Sub-projeto C, componente C 2 do ProQualidade.

Os dados relativos a 95, 96 e 97 revelaram crescimento da matrícula nas três escolas, com o aumento, no caso de Alfa e Delta do atendimento ao ensino médio e queda do número de alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Essa tendência é explicada pelo processo de transferência aos municípios das responsabilidades pelo atendimento à demanda de alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Mesmo antes de celebrar algum tipo de acordo formal com o município, a municipalização vinha sendo induzida dessa forma, conforme denunciam D. A. Oliveira e M. R. T. Duarte (1997, p. 123-141). Reflexos desse processo podem ser percebidos no crescimento, nos últimos anos, da rede municipal de ensino de Juiz de Fora que mantém o pré-escolar e o ensino fundamental. Em 1997, esse crescimento atingiu o índice de 13,34%¹⁷ (JUIZ DE FORA, 1997, p. 17). Por outro lado, a Emenda Constitucional 14/96 induz à municipalização do ensino fundamental e pode ser tomada como explicação do crescimento da matrícula nas escolas do Município.

Têm sido freqüentemente divulgadas pelos meios de comunicação impressos e televisivos matérias, pagas ou não, pelas quais o Governo do Estado apresenta indicadores do êxito da reforma educacional em Minas Gerais¹⁸. Nessas matérias, a queda significativa dos índices de reprovação e evasão é exibida como indicadores do sucesso. Nas três escolas estudadas os dados analisados, relativos aos anos de 1995 e 1996 evidenciaram queda nos índices de evasão, embora ainda continuassem sendo altas as percentagens de abandono, principalmente dos alunos do noturno, em todas elas. Entretanto, no que se refere aos resultados de aproveitamento escolar, não foram constatadas, nesse período, melhorias nos índices de promoção das escolas Alfa e Beta, apesar de toda a pressão exercida pelo sistema escolares, enquanto os resultados da Escola Delta, em 1996, revelaram pequena variação positiva.

Considerando-se que a melhoria da qualidade de ensino não se expressa apenas nos índices de promoção apresentados pelas escolas, mas supõe condições capazes de garantir aos alunos participação ativa no processo de aprendizagem, firmando as bases de uma educação continuada, procurei, no capítulo referente a cada escola estudada, relacionar os diferentes

¹⁷ - Só em 1998, com a implantação do processo de nucleação das escolas estaduais de ensino médio foi formalizado um acordo entre a SEE e o Município de Juiz de Fora, no sentido de delimitar as responsabilidades de cada instância.

¹⁸ - Constituem exemplos dessas matérias: Minas Educação. Um exemplo para o Brasil reportagem. Encarte especial do Jornal do Brasil (MINAS GERAIS, 1997i), Autonomia melhora as escolas em Minas, reportagem da Folha de São Paulo (AUTONOMIA, 1997, p. 7). A grande evolução silenciosa - Matéria da Revista Veja (SÁ CORREA, 1996, p.58).

indicadores da prática pedagógica nelas desenvolvida. Esses dados servem de suporte para a constatação de que não há indícios de melhoria da qualidade de ensino oferecido por essas instituições, não obstante os esforços de alguns dos seus profissionais nesse sentido. Com o predomínio dos métodos tradicionais de ensino, nem mesmo os recursos didáticos, cuja aquisição tem sido propiciada pelo ProQualidade, têm sido explorados no sentido de tornar mais efetivo o processo de aprendizagem dos alunos. Uma mudança desse tipo, é preciso reafirmar, põe em questão aspectos culturais fortemente enraizados nas mentalidades dos seus profissionais (HUTMACHER, 1995, p52) e exige mudanças significativas na reorganização da instituição de ensino. As pressões do sistema para o aumento dos índices de promoção das escolas, percebida e denunciada por diferentes atores nas unidades estudadas, em lugar de contribuir para a desejada melhoria têm funcionado como motivadoras do descrédito com que seus profissionais tratam as propostas de mudança do governo.

Considerando as medidas implantadas pelo Governo do Estado em suas dimensões administrativa, financeira e pedagógica, os estudos realizados nas três escolas evidenciaram que tais medidas não têm concorrido para a autonomia dessas unidades de ensino, não obstante os benefícios propiciados por algumas delas.

2.2- A ruptura com o modelo autoritário de administração da escola

A segunda prioridade eleita pelo ProQualidade refere-se ao **fortalecimento da direção das escolas**, entendida como a atuação do diretor auxiliado pelo colegiado escolar. Nesse aspecto, dois elementos do projeto se conjugaram para efetivar, no caso das escolas pesquisadas, a ruptura com o modelo de instituição do passado: o sistema de escolha dos diretores de escola e a implantação dos colegiados escolares. Ao apresentar os dados nos capítulos referentes à escolas e fazer a comparação entre seus traços culturais nos itens iniciais deste capítulo, fiz várias referências a isso. Ademais, o tipo de clima aberto identificado em todas elas pode ser tomado como evidência dessa ruptura.

Essas duas ações respondem às reivindicações antigas dos profissionais das escolas públicas mineiras, fortalecidas com as discussões propiciadas pelo Congresso Mineiro de Educação na década de 80. No caso das três escolas estudadas, ficou evidente que houve completa assimilação das propostas do sistema, do que resultaram mudanças significativas nesse sentido

No que diz respeito à seleção dos diretores, o modelo adotado pelo sistema foi aceito e assimilado pelas três unidades, mesmo quando são reconhecidos os desgastes provocados pelas disputas entre candidatos, como é o caso da Escola Alfa, com todas as peculiaridades culturais que ela apresenta. Os traços culturais do contexto doméstico, evidenciados nas Escolas Beta e Delta, parecem terem sido absorvidos pelo processo de escolha dos diretores nessas escolas, reduzindo as disputas internas, e colocando em evidência os sentimento de solidariedade e os compromissos com a instituição. No caso específico da Escola Delta o processo tem propiciado a continuidade do modelo de organização interna da instituição, confirmando na direção dessa instituição as lideranças formadas pela diretora que, no passado, firmou os princípios da sua organização.

Ao falar em direção da escola como composta do diretor auxiliado pelo colegiado, o ProQualidade consagra essa instância como órgão componente da estrutura escolar, buscando, ao mesmo tempo, implantar uma gestão participativa. Essa nova estrutura administrativa, embora imposta por determinação legal, vem se firmando nas três escolas estudadas, revelando um processo de construção de uma cultura de participação na condução das mesmas. Nesse processo a Escola Beta revelou maiores dificuldades a serem vencidas, uma vez que no caso de Alfa e Delta os colegiados escolares se mostraram dinâmicos e capazes de tratarem das questões internas de seu funcionamento. Dada a inexistência de autonomia das instituições e, conseqüentemente, de um projeto coletivo de ação pedagógica nessas escolas, percebe-se que os alcances dessa participação apresentam-se reduzidos.

A constituição e o funcionamento dos colegiados escolares foram explorados nos capítulos referentes a cada escola e os dados apresentados colocaram em evidência o fato de que a proposta foi aceita e assimilada pelas mesmas, dentro das limitações da própria autonomia que o sistema lhes tem concedido. Configura-se como uma participação que responde à consulta institucionalizada (MOTTA, 1984, p. 18). Nela os membros do colegiado possuem algum controle sobre as decisões adotadas e sua aplicação no âmbito das unidades escolares, mas as questões fundamentais para o funcionamento das instituições de ensino continuam sendo tomadas fora delas, nas instâncias burocráticas do sistema.

Considerando a situação das três escolas estudadas, pode-se constatar o êxito da meta do ProQualidade que diz respeito ao fortalecimento da direção das escolas.

O que foi constatado nas três escolas não me permite ratificar o êxito divulgado pelas propagandas relativas às ações do governo de Minas Gerias na área do ensino. Com o cuidado pertinente para não fazer generalizações indevidas, essas constatações também me

autorizam a discordar dos resultados da pesquisa “Mudanças nos padrões de gestão no contexto do processo de descentralização” que apresenta a experiência mineira como bem sucedida nos aspectos da descentralização e da autonomia escolar (COSTA, V. L. C., 1997)¹⁹. As considerações finais desta pesquisa apontam a implementação bem sucedida do projeto de descentralização, dele resultando a “construção de uma nova qualidade de ensino” (ibid, p. 107) nas escolas mineiras. As observações que realizei nas escolas objeto deste estudo e os dados coletados juntos às mesmas me levam à constatação de que não tem havido melhoria do ensino por elas oferecido.

¹⁹ - Essa pesquisa foi promovida pela FUNDAP, Fundação de Desenvolvimento Administrativo, através de seu Instituto de Economia do Setor Público, Isep.

CAPÍTULO X

CONCLUSÕES

(...) há de surgir a fórmula correta
que não seja de mágico ou de poeta
capaz de garantir a liberdade
com sua irmã - responsabilidade

Carlos Dummond de Andrade

A realização deste estudo teve como motivação o interesse pelas questões referentes ao funcionamento global da instituição escolar. A escola, cuja figura foi sendo apagada do cenário educacional com o processo de burocratização dos sistemas de ensino, ocorrido ao longo do século, ganhou lugar de destaque neste final do milênio, passando a ser percebida pelas políticas públicas e pela administração da educação como sendo o espaço capaz de realizar as mudanças educacionais demandadas pela sociedade. Multiplicaram-se os projetos que pretendem imprimir uma nova feição à unidade escolar buscando torná-la eficiente, capaz de ministrar um ensino de qualidade. Como resultado desse movimento, a escola tornou-se um objeto de atenção especial.

No entanto, essa entidade tão antiga, tão criticada e, ao mesmo tempo, tão imprescindível na sociedade contemporânea, a instituição escolar, continua sendo também tão escassamente conhecida em sua constituição e em seu funcionamento internos. Concebendo a escola como uma organização, uma comunidade, um sistema social de gestão, desvendar sua constituição e a multiplicidade de fatores que participam do jogo de sua prática cotidiana constituiu o grande desafio que alimentou a realização do presente estudo.

O ProQualidade consubstancia as políticas educacionais do governo de Minas Gerais relativo ao ensino fundamental, implantadas a partir do início desta década. Esse projeto centra sobre a unidade de ensino suas ações, visando reverter o fracasso escolar pela constituição de uma escola eficiente, produtiva. Neste trabalho, ao desafio de conhecer a interioridade da organização escolar somou-se a necessidade de levar em conta esse processo de mudança que sobre ela vem incidindo.

Os estudos teóricos e a pesquisa de campo realizados permitiram chegar à algumas conclusões a respeito.

A primeira delas deriva da comparação entre as três unidades estudadas. A escola é, conforme referido no Capítulo II, uma organização que tem na natureza do processo pedagógico a sua especificidade frente a outras organizações sociais. Seu caráter gerador de conhecimentos novos, produzidos a partir da unidade entre a teoria e a prática, lhe confere essa especificidade (FELIX, 1989, p. 193). Sua produção é do tipo não material. Nesse processo, é o ser humano, o aluno, que constitui o elemento central de sua ação (PARO, 1991, p. 139-140), agente ativo do processo, que é, ao mesmo tempo, produto do trabalho pedagógico e produtor de seu próprio conhecimento (ibid, p.127). O ato pedagógico constitui, por isso mesmo, o cerne da organização escolar, cujos fins últimos estão expressos na formação plena do ser humano, formação essa que venha a atender às demandas da sociedade em que está inserido. Nesse sentido, a forma de organização e condução do trabalho na escola, ou seja, os processos de sua administração, constituem instrumentos que orientam a utilização racional dos recursos para a realização dos seus fins: assegurar a aprendizagem dos alunos.

A especificidade da escola e a natureza da ação administrativa que nela se desenvolve foram tomados como referências importantes para a percepção dos significados contidos nos traços culturais que diferenciam ou assemelham as escolas estudadas. Os aspectos culturais que dizem respeito à prática pedagógica e que, portanto, definem a natureza específica da instituição de ensino, apresentaram-se nas três escolas marcados pelo caráter de uma prática conservadora.

As concepções que orientam o modo de organização das instituições de ensino variam conforme a intensidade com que são sustentadas. Algumas, as “profanas”, podem ser alteradas, enquanto outras são consideradas “sagradas” e tendem a prevalecer porque dizem respeito à razão de ser da instituição escolar e à identidade dos professores, suas crenças, valores e concepções mais profundas (CORBETT, FERESTONE, ROSSMAN, 1987, p. 36-37). Isso ajuda a compreender como características culturais de uma prática pedagógica conservadora fazem-se igualmente presentes em estabelecimentos que atendem a realidades distintas, organizados e administrados distintamente. Interpondo-se e, até, sobrepondo-se a outros elementos culturais que lhes são contrários, eles ganham força e determinam a prática pedagógica dessas instituições. As concepções que servem de fundamento para essa prática constituem heranças de um modelo secular aceito como inquestionável prevalecente na maioria das escolas. Diante disso, a constatação a que se chega é a de que o processo de ensino que a

escola desenvolve-se muito mais pela força da continuidade, que pela pressão das propostas de mudança que sobre ela são exercidas num dado momento.

Apoiados em concepções, crenças e valores “profanos” foram percebidos traços que diferenciam a organização de cada escola. Entre as instituições estudadas os elementos culturais evidenciaram diferenças entre elas. O contexto cívico identificado na Escola Alfa, com sua cultura apática e seu estado de desmoralização da prática escolar e da identidade docente, contrasta com o contexto doméstico e a cultura cuidadosa das escolas Beta e Delta. Classificadas de forma semelhante essas duas escolas também revelaram entre si elementos diferenciadores firmados nas condições históricas da origem de cada uma e nas características assumidas pelas relações que nelas se desenvolvem em resposta ao meio sócio-econômico-cultural em que estão inseridas. Por um lado, o esforço da Escola Beta para se manter e sua busca coletiva e sistemática de atendimento às necessidades de seus alunos lhe conferem sua marca principal. Por outro, a manutenção do grupo familiar e das práticas por ele consagradas distinguem a organização da Escola Delta.

A segunda conclusão diz respeito, de modo específico, à implantação dos componentes do ProQualidade nas escolas pesquisadas.

Esse projeto tem na melhoria da qualidade do ensino sua própria justificativa. As medidas de valorização da escola que ele encerra firmam-se no suposto de que a unidade de ensino constitui o espaço privilegiado para potencializar os esforços financeiros e técnicos em favor da melhoria da qualidade do ensino ministrado. Perseguindo o intento de aumentar a qualidade de ensino, traduzida como melhoria dos índices de promoção nas escolas, o projeto traça suas ações no âmbito da administração escolar e do processo pedagógico propriamente dito. No primeiro caso estão as medidas referentes à autonomia da escola e ao fortalecimento da sua direção. No segundo estão centradas várias ações relativas ao fornecimento de recursos didáticos para as escolas, treinamento de professores, avaliação sistêmica dos alunos, etc.

Ao tomar como objeto de estudo os traços marcantes da cultura das três escolas e considerar a reação dessas culturas às propostas de mudança contidas no ProQualidade pude avaliar a implantação desse projeto no que diz respeito, especificamente, à sua proposta de autonomia e de fortalecimento da direção da escola. Os estudos realizados me permitiram concluir que, com relação às três unidades pesquisadas, não se pode falar em autonomia. Essas unidades escolares não se mostraram capazes de formular projetos político-pedagógicos próprios, conseqüentemente não lograram construir suas próprias identidades como

organizações específicas de ensino. Para elas a autonomia anunciada no projeto ProQualidade no âmbito financeiro, administrativo e pedagógico ainda não se fez realidade.

Com relação ao fortalecimento da direção das escolas, a conclusão a que os estudos realizados me permitiram chegar aponta para o alcance das metas propostas pelo projeto. Com a criação dos colegiados escolares e a implantação do sistema de seleção dos diretores de escolas pode-se falar na ruptura do modelo autoritário de administração que caracterizou o passado. O processo de aprendizagem de um novo modelo de administração, que teve início com o Congresso Mineiro de Educação, está em construção nessas escolas.

Em razão das delimitações do campo desta pesquisa, as repercussões das ações referentes ao fornecimento de recursos didáticos às escolas e ao treinamento de professores não foram objeto de minha atenção específica na pesquisa. Com relação aos recursos didáticos, pude, entretanto, constatar nas três escolas o reconhecimento de seus profissionais de que o Projeto tem propiciado a aquisição de materiais didáticos importantes numa instituição de ensino. Mesmo assim, a obtenção desses recursos não foi suficiente para superar as deficiências e garantir as adequadas condições de funcionamento de uma escola, que se quer de qualidade, condições a que o aluno tem direito. Contraditoriamente, as observações realizadas e os depoimentos colhidos evidenciaram que alguns dos materiais recebidos não têm sido explorados pelos professores como o esperado, não repercutindo, portanto, na melhoria do processo de ensino oferecido. A importância do assunto sugere a conveniência de que ele venha a ser retomado futuramente num projeto específico que busque favorecer uma compreensão maior dessa realidade.

Os aspectos referentes ao treinamento dos professores, cujo início de implantação se deu após o encerramento da pesquisa de campo por mim realizada, e a avaliação sistêmica dos alunos, iniciada nas escolas em 1992, cujos reflexos na prática pedagógica das unidades de ensino são esperados como positivos pelo Projeto, constituem temas para novos projetos de pesquisa.

Das duas conclusões apresentadas deriva a constatação de que a mudança do modelo de administração dessas escolas tem se mostrado insuficiente para provocar a substituição da cultura pedagógica prevaiente, não tendo sido capaz de romper com os padrões do ensino tradicional e garantir a construção de uma identidade própria dessas unidades escolares e a melhoria dos padrões de ensino nelas ministrado.

Embora a seleção dessas escolas como objetos dessa pesquisa tenha se dado a partir da constatação de que haviam apresentado melhoria nos resultados das turmas de 8ª

série nas avaliações sistêmicas aplicadas em 1995, em comparação com os resultados do ano de 1992, esses resultados não expressam a melhoria dos índices de promoção nas escolas, não correspondendo também a um movimento efetivo dessas instituições no sentido de melhoria do ensino que oferecerem.

Conclui-se daí que a democratização dos processos administrativos tem se revelado, nessas escolas, como incapaz de atingir o processo de ensino de modo a garantir aos alunos a escola de qualidade a que eles têm direito. Em duas das escolas pesquisadas, Alfa e Beta, também não se registraram no ano de 1996 melhoria dos índices de aprovação dos alunos do ensino fundamental. A cultura da repetência não foi vencida.

Uma administração da educação que não aceite ficar reduzida ao mero gerenciamento de recursos humanos e materiais deve criar situações propícias à aprendizagem (ASSMAN, 1996, p. 187). A mudança da cultura na escola pública precisa começar com adoção de novos comportamentos na busca de respostas mais efetivas às demandas apresentadas pelas classes trabalhadoras à instituição escolar no momento histórico em que vivemos.

Outra conclusão resultante do estudo diz respeito à própria abordagem usada. Na busca de conhecer a reação de escolas submetidas a um processo de mudança, procurei superar as limitações da visão burocrática da unidade escolar, rígida e prescritiva, lançando mão do recurso de tratá-la como uma metáfora cultural. Vista como uma cultura, a escola foi contemplada como uma organização social viva e dinâmica, cuja disposição interna e cujo funcionamento cotidiano resultam do jogo de forças entre as influências externas e as interrelações dos diferentes atores que a compõem.

O referencial teórico da cultura organizacional se revelou como sendo um instrumental útil para a compreensão das unidades escolares. Através da identificação dos traços culturais das escolas estudadas, foram apontados valores, crenças e concepções básicas que fundamentam a organização interna de cada uma e o modo como elas funcionam. As propostas de mudança foram sendo confrontadas com a observação da prática cotidiana de cada escola, com os resultados obtidos e com a percepção de seus atores a respeito. A comparação entre as escolas constituiu um passo importante para compreensão do impacto que as propostas de mudança têm exercido sobre elas.

Há ainda a considerar como produto deste estudo o modelo teórico-metodológico expresso graficamente através das figuras 1 e 2 do Capítulo V, construído para servir de suporte à análise dos dados colhidos junto às escolas estudadas. Esse modelo, que nasceu das

contribuições extraídas do referencial teórico utilizado¹ e das observações realizadas no decorrer da pesquisa de campo, acabou por constituir uma forma de conceber a organização escolar que chama a atenção sobre o movimento dialético da construção e reconstrução permanente da cultura escolar.

A formalização desse modelo constituiu um suporte fundamental para a compreensão de cada uma das escolas estudadas no seu todo, considerando o instituído e o instituinte num movimento permanente de aprendizagens coletivas. Nessa perspectiva pude ultrapassar a identificação dos elementos que fazem parte da cultura de cada unidade de ensino, ao considerar as interações estabelecidas e a força que sobre eles exercem as influências políticas, econômicas, sociais e culturais vindas do exterior.

A perspectiva da cultura escolar me permitiu perceber que, apesar das dificuldades, dos desânimos e das contradições, sobrevivem nas escolas ideais, lutas e ações que revelaram comprometimento com os alunos, com a renovação e a melhoria da instituição escolar. Considerando que as escolas são criadas e organizadas por ações humanas, acredito que novas formas de organização, novas escolas onde caibam todos e onde se realize um ensino de qualidade, possam nascer do empenho coletivo e se desenvolver na direção de tempos mais justos, mais humanos.

¹ - Dessas contribuições destacam-se, neste particular, as de Nóvoa (1995), R. Gomes (1993) e Torres (1997), dentre os vários autores referidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIDAR, Marcelo Marinho et al. Cultura organizacional brasileira. In: WOOD JR., Thomaz (coord). **Mudança organizacional**. Aprofundando temas atuais em administração de empresas. São Paulo: Atlas, 1995, p. 32 - 56.
- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. **Administração da educação pública e construção de prédios escolares: um estudo de relações clientelistas**. Campinas, 1993. Dissertação. (Mestrado em Educação) UNICAMP.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Notas sobre os aparelhos ideológicos de estado. 2 ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANDRÉ, Marly Eliza D. A. de . **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 2 p. 36 - 47, jan. 1979.
- _____. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986.
- _____. Administração e qualidade da prática educativa: exigências e perspectivas. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Brasília, v.12, n, 1, p. 9 - 22, jan/jun. 1996.
- ASSMANN, Hugo. Pedagogia da qualidade em debate. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 46, p. 476 - 502, dez. 1993.
- _____. Administração e qualidade da prática educativa: exigências e perspectivas. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Brasília, v.12, n. 1, p. 9 - 22, jan/jun. 1996a.
- _____. **Metáforas novas para reencantar a educação**. Epistemologia e Didática. Piracicaba: UNIMEP, 1996b.
- AUTONOMIA melhora as escolas de Minas. **Folha de São Paulo**, 9, jan., 1997, Cad. 3, p. 3.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura Brasileira**. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4 ed. Brasília, UnB, 1963.
- BANCO MUNDIAL. **Projetos de melhoria da qualidade da educação básica em Minas Gerais (ProQualidade)**. Relatório de avaliação. Belo Horizonte, 1994 (não impresso)
- _____. Departamento de Educação y Políticas Sociales. **Prioridades y estratégias para la educacion**. 1995 (versão preliminar).
- BARROSO, João (org.). **O Estudo da escola**. Porto: Porto, 1996.
- BATES, Richard J. Corporate culture, schooling, and educational administration. **Educational Administration Quarterly**. Newbery Park, Califórnia, v.23, n.4, p. 79 - 115, nov. 1987.
- BAUDELLOT, Cristian, ESTABLET, Roger. **La escuela capitalista**. 6 ed. México: Siglo Ventiuno, 1980.
- BELLONI, Isaura. A administração pública e a qualidade em educação: a experiência do Distrito Federal. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Brasília, v. 12, n.1, p. 72 - 79, jan/jun. 1996.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Escola Plural**. 1994.

- BERNARDES, Cyro. As três dimensões das subculturas das empresas. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 20, n.1, p. 47- 52, jan/mar. 1985.
- _____. **Sociologia aplicada à administração. O comportamento organizacional**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- BERTERO, Carlos Osmar. Cultura Organizacional e instrumentalização do poder. In: FLEURY, Maria Teresa Leme, FISCHER, Rosa Maria (coord.). **Cultura e poder nas organizações**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1996, p. 29 - 43.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. **A educação na constituição de 1988**. Comunicação apresentada na 15ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG, 1992 (não impresso).
- _____. **A educação na Constituição de 1946: Comentários**. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823 - 1988**. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 191 - 197.
- BOGDAN, Roberto C., BIKLEN, Sari Knop. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. Lécole conservatrice. Les inégalités devant lécole e devant la culture. **Revue française de sociologie**. Paris, v. 7, n.3, p. 325 - 347, jui/set. 1966.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. **Constituições Federais de 1967, 1946, 1937, 1934, 1891, 1824**. São Paulo: Max Limonad, 1967.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil -1969**. Emenda Constitucional n. 1. de 17 de outubro de 1969, 6 ed. São Paulo: Saraiva, 1971.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil -1988**. São Paulo: Saraiva, 1989.
- _____. Lei n. 16.782-A de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da união para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. In: **Colleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1925**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1926, v. 2, p. 20 - 89.
- _____. Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. In: **Coleção das Leis de 1931**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942 a, v. 1, p. 470 - 483,.
- _____. Decreto n. 20.158 de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão do contador, dá outras providências. In: **Coleção das Leis de 1931**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942b, v. 2, p. 458 - 481.
- _____. Decreto-Lei n. 4.073 de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Lex**. São Paulo, Ano 16, p. 59 - 75, 1942c.
- _____. Decreto-Lei n. 6.141 de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Lex**. São Paulo, v.6, p. 526 -538, 1943
- _____. Decreto-Lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Lex**. São Paulo, v. 10, p.10 - 19, 1946a.
- _____. Decreto-Lei n.8.530 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Lex**. São Paulo, v. 10, p.19 - 29, 1946b.
- _____. Decreto-Lei 9.613 de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Lex**. São Paulo, v. 10, p. 597 -613, 1946c.

- _____. Decreto-Lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Das bases de organização do Ensino Secundário. In: NÓBREGA, Vandick. **Enciclopédia da Legislação do Ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1968, p. 60 - 76.
- _____. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. In: **Ensino Superior Legislação e Jurisprudência**. 2 ed. Brasília, MEC/COLTED, 1969.
- _____. Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. In: CARVALHO, Guido Ivan. **Ensino Superior Legislação e jurisprudência**. 2 ed. Brasília: MEC/COLTED. p.74 - 84, 1969.
- _____. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: **Habilitações profissionais no ensino do 2º grau**. Brasília: Expressão e Cultura/ INL, 1972, p. 13 - 30.
- _____. Lei n.7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, referente à profissionalização do ensino de 2º grau. **Lex**. São Paulo, Ano 46, p. 449 - 451, 1982.
- _____. Lei n. 7.348 de 24 de julho de 1985. Dispõe sobre execução do parágrafo 4º, do artigo 176, da Constituição Federal e dá outras providências. **Lex**. São Paulo, Ano 49, p. 629- 633, 1985.
- _____. Lei 9.131/95 de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Lex**. São Paulo, p. 2.042 - 2.045, 1995.
- _____. Lei n. 9.394. de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**. Brasília, n. 248, Seção 1, p. 27.834 - 27.841. 23, dez. 1996.
- _____. Lei n. 9.424. de 24 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério na forma prevista no art. 60, parágrafo 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e da outras providências. **Diário Oficial**. Brasília, n. 250, Seção 1, p. 28.442 - 28. 444, 26, dez. 1996.
- _____. Ministério de Educação e do Desporto. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Guia para sua operacionalização. Brasília: CEPAM,1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Evolução da Educação Básica no Brasil 1991- 1997**. Brasília: INEP, 1997.
- BRASÍLIA, Governo Do Distrito Federal. Secretaria de Educação. Departamento de Pedagogia. **Escola Candanga**, 1996.
- BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. **Clima e cultura da escola: uma questão de administração escolar**. Texto apresentado no 1º Seminário da ANPAE/Sudeste/ São Paulo, Piracicaba, nov. 1996.
- _____. **Escola, Cultura e clima - Ambigüidades para a administração escolar**. São Paulo, 1998, Tese (Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo), PUC-São Paulo.
- BRUNET, Luc. **Clima de Trabalho e Eficácia da Escola**. In: NÓVOA, António (org.). **As Organizações escolares em análise**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 125 - 140.
- CALIL NETTO, Marlene. **Educação e Ideologia: A proposta de educação da Secretaria da Educação de Minas Gerias - Administração 83/87**. Piracicaba 1987. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIMEP.

- CANÁRIO, Rui. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, António (org.). **As organizações escolares em análise**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 165 - 187.
- CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1977, p. 107-128.
- CASTRO, Cláudio de Moura. Onde está o desastre? **Em Aberto**. Brasília, n. 44, p. 31 - 33, out/dez. 1989.
- _____. **Educação brasileira**. Consertos e remendos. 2 ed., Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- CARVALHO, José Carlos de Paula. **Antropologia das organizações e educação - Um ensaio holonômico**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- CERTEU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 1995.
- CHAGAS, Valnir. Mais que uma reforma: uma nova concepção de escola. **Escola para professores**. São Paulo: Abril, n. 0, out. 1971
- _____. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus**. Antes. Agora. E depois. São Paulo: Saraiva, 1978.
- CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. **Europa dos pobres - a belle-époque mineira**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1994.
- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- CICLO básico superlota as salas de aula. **Tribuna de Minas**. Juiz de Fora, 15, abr. 1997, Cad. Cidade, p. 3.
- COLBARI, Antônia de Lourdes. Imagens familiares na cultura das organizações. In: DAVEL, Eduardo, VASCONCELOS, João. (org.). **Recursos humanos e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 1996, p.208-229.
- COLL, César, GILLIÈRON, Cristiane. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: LEITE, Luci Banks (org.). **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987, p. 13 - 50.
- CONJUNTURA Estatística. In: **Conjuntura Econômica**. Rio de Janeiro, v. 52, n.3, p. IV, 1998.
- COMPARATO, Fábio Konder. **Educação Estado e Poder**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CORAGGIO, José Luiz. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Miriam Jorge, HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 1996, p. 75 - 123.
- CORBETT, H. Dickson, FERESTONE, William A., ROSSMAN, Gretchen B. Resistance to planned change and the sacred in school cultures. **Educational Administration Quartely**. Newbury Park. Califoria, v. 23, n. 4, p. 36 - 59, nov. 1987.
- CORRÊA, Marcos Sá. A grande revolução silenciosa. **Veja**, São Paulo, p. 48 - 53, 10, jul. 1996.
- COSTA, Márcio. Educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo, (org). **Pedagogia da Exclusão**. Crítica ao Neoliberalismo em Educação. Petrópolis: Vozes p. 43 - 76, 1995.
- COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). **Gestão educacional e descentralização**. Novos padrões. São Paulo: Cortez/ FUNDAP, 1997.
- CUBAN, Larry. Culture of teaching: a puzzle. **Educational Administration Quartely**, Newbury Park, California, v. 23, n. 4, p. 25 - 35, nov. 1987.

- CUNHA, Daisy Maria. Intervenção estatal na gestão escolar pelo controle da qualidade total. In: FIDALGO, Fernando Selmar, MACHADO, Lucília Regina de Souza (org.). **Controle da Qualidade Total - uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994, p. 81 - 92.
- _____. **Intervenção Estatal na Gestão escolar pelo controle da qualidade total**. Belo Horizonte, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMG.
- CUNHA, Luiz Antônio. Notas para leitura da violência simbólica. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 4, p. 79 - 111, set. 1979.
- _____. A educação nas constituições brasileiras: análise e propostas. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 23, p. 5 - 24, abr. 1986.
- _____. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. Niterói: Cortez/EDUFF, 1991.
- _____. A atuação de Dermeval Saviani educação brasileira: um depoimento. In: SILVA JUNIOR, Celestino. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**. Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994, p. 41-42.
- CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 8 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. Católicos e liberais. 2 ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984.
- _____. **Educação e contradição**. Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2 ed. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.
- _____. A administração da educação brasileira, a modernização e o neoliberalismo. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Brasília, v.9. n.1, p. 50-72, jan/jun. 1993.
- _____. A educação na revisão constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823 - 1988**, 1996, p. 81 - 104,.
- CURY, Carlos R. Jamil, HORTA, José Silvério Baía, FÁVERO, Osmar. A relação educação - sociedade - estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823 - 1988**. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 5 - 30.
- DEAL, Terrence E., KENNEDY, Allan A. Culture and school performance. **Educational Leadership**. Washington, v. 40, n. 5, p. 14 - 15, feb, 1983.
- **DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. In: **Conferência Mundial sobre educação para todos**. Jomtiem, Tailândia, 5 - 9 de mar. 1990.
- DEBRUN, Michel. Identidade nacional brasileira. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 4, n. 8, p. 39 - 49, 1991.
- DEMO, Pedro. **A nova LDB**. Ranços e avanços. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997.
- DEROUET, Jean Louis. Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n.78, p. 73-108, 1987.
- DIAS, José Augusto. O contexto da política educacional: Brasil Estados Unidos. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, v.3, n.2, p. 86 - 97, 1985.
- DIVINÓPOLIS, Minas Gerais. Secretaria Municipal De Educação. **Escola Aberta**. 1997 (não impresso).

- DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo. Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. *Revista da USP. Dossiê liberalismo/ neoliberalismo*. São Paulo, n. 17, p. 86 - 101, mar/abr/ mai,1993.
- DUTRA, Joel Souza. A utopia da mudança das relações de poder na gestão de recursos humanos. In: FLEURY, Maria Teresa Leme, FISCHER, Rosa Maria (org.). *Cultura e poder nas organizações*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1996, p. 155 - 168.
- ELIAS, Valéria Rueda. **Qualidade total e educação: uma análise de propostas de implantação da qualidade total na educação**. Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICAMP.
- ELMORE, Richard. Reform and the culture of authority in schools. *Educational Administration Quarterly*. Newbury Park, California, v. 23, n. 4, p. 60 - 78, nov. 1987.
- ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A.A., SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 95 - 110.
- ERICKSON, Frederick. Conceptions of school culture. An overview. *Educational Administration Quarterly*. Newbery, California, v. 23, n. 4, p. - 24, nov. 1987.
- ESTABLET, Roger. A escola. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro: n. 35, p.93-125, out/dez. 1973.
- ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 2 ed. Porto: Porto, 1994.
- ETZIONI, Amitai. **Análise comparativa de organizações complexas**. Sobre o poder, o engajamento e seus correlatos. Tradução de José Antônio Parente Cavalcante e Caetana Myriam Parente Cavalcante. Rio de Janeiro: Zahar/USP, 1974.
- FALCÃO FILHO, José Leão. A construção da qualidade na escola: implicações para a organização e a prática escolar. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Brasília, v. 12, n.1, p. 94 - 101, jan/jun. 1996.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**. Formação do patronato político brasileiro. 7 ed. São Paulo: Globo, 1991.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60**. O pacto do silêncio. São Paulo: Loyola, 1985.
- FELIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial ?**. 4 ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- FERNANDES, Florestan. **Nova República ?**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- FERNANDES, Florestan. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. São Paulo: Nacional, 1967.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FICHTER, Brend. **Metáfora e atividade de aprendizagem** (palestra proferida na Faculdade de Educação da UFJF).
- FIDALGO, Fernando Selmar. Gerência da Qualidade Total na Educação: A privatização do público. In: FIDALGO, Fernando Selmar, MACHADO, Lucília Regina de Souza (org.). **Controle da qualidade total**. Uma pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994, p. 65 - 78.

- FISCHER, Rosa Maria. O círculo do Poder - as práticas invisíveis de sujeição nas organizações complexas. In: FLEURY, Maria Teresa Leme, FISCHER, Rosa Maria. (coord.) **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1996, p. 65 - 88.
- FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Teresa Leme. **Aprendizagem e inovação organizacional**. As experiências de Japão, Coréia e Brasil. São Paulo: Atlas, 1995.
- FLEURY, Maria Teresa Leme. O desvendar a cultura de uma organização - uma discussão metodológica. In: FLEURY, Maria Teresa Leme, FISCHER, Rosa Maria (coord.). **Cultura e poder nas organizações**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1996 a , p. 15 - 27.
- _____. O simbólico nas relações de trabalho. In: FLEURY, Maria Teresa Leme, FISCHER, Rosa Maria (org.). **Cultura e poder nas organizações**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1996b, p. 113 - 127.
- FONSECA, Dirce Mendes. O Neoliberalismo e a Educação. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Brasília, v. 11, n. 2, p. 9 - 22, jul/dez 1995.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação. Reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 169 - 195.
- _____. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC- SP, p. 229 - 251, 1996.
- FORRESTER, Viviane. **O Horror econômico**. Tradução de Álvaro Lorencini. Piracicaba: UNESP, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e tradução de Roberto Machado. 11 reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAS, Alexandre Borges de. Traços brasileiros para uma análise organizacional. In: MOTTA, Fernando C. Prestes, CALDAS, Miguel P. (org.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo, Atlas, 1997, p. 38-54.
- FREITAS, José Cleber de. A administração pública e a qualidade de ensino. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Brasília, v. 12, n.1, p. 80 - 84, 1996.
- FREITAS, Maria Ester de. **Cultura organizacional**. Formação, tipologias e impactos. São Paulo: Mackrom Books do Brasil, 1991.
- FREITAS, Maria Teresa Assunção. Teoria Piagetiana e aprendizagem escolar. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 3, n.2, p. 31 - 43, ago/ dez. 1995.
- _____. **Vygotsky e Baktin**. Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática/EDUF/JF, 1994.
- _____. O ensinar e o aprender na sala de aula. **Cadernos do professor**. Juiz de Fora, Ano 6, n.6, p.6-14, abr. 1998.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A.A. (org). **Pedagogia da Exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 77 - 108.
- FUNDAÇÃO Christiano Ottoni. **Gerência da qualidade total na educação**. Belo Horizonte: UFMG, 1993.
- GANDINI, Raquel. **Intelectuais Estado e educação** - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - 1944 - 1952. Campinas: UNICAMP, 1995.

- GARCIA, Walter. **Educação** (visão teórica e prática pedagógica). São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara- Koogan, 1989.
- GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo da educação. In: GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) . **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 113 - 177.
- _____. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: _____. (org). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 228 - 252.
- GENTILINI, João Augusto. **Modernização do Estado e racionalização administrativa do sistema estadual de ensino de Minas Gerais - 1987/1989**. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP.
- GIMENO, José Sacristán. **Docencia y cultura escolar**. Reformas y modelo educativo. Buenos Aires: Lugar editorial/ Ideias, 1997.
- GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, António (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Don Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 143- 159.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Notas sobre a Manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- GOMES, Cândido Alberto da Costa. **Relacionamento escola-comunidade nos estabelecimentos de ensino de 1º grau do município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1977. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Cândido Mendes.
- GOMES, Rui. **Culturas de escola e identidade dos professores**. Lisboa: EDUCA, 1993a.
- _____. Cultura de escola . Identidade à procura de argumentos. **Revista de Educação**, Lisboa, , v, 3, n.2, p. 23 - 36, 1993b.
- _____. Em busca de uma identidade perdida: o estudo qualitativo das culturas de escola. **Sociologia Problemas e Práticas**. Lisboa, n. 14, p. 105 - 126, 1993c.
- GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. **Autonomia da Escola e neoliberalismo: Estado e Escola Pública**. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação). PUC-SP.
- GOOD, Thomas L. , WEINSTEIN, Rhona, As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In: NÓVOA, António (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Don Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 77 - 98.
- GRAMSCI, Antônio. **Obras escolhidas**. Tradução de Manoel Cruz, São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6 ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- HELOANI, José Roberto. **Organização do trabalho e administração**. Uma visão multidisciplinar. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistema às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António (org.). **As organizações escolares em análise**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 47 - 76.
- JORNAL da Educação, **Suplemento Pedagógico**: Belo Horizonte, Ano 1, n. 7, jan. 1984.
- JORGE, Helena. **Atribuições e deveres**. Instruções sobre posse e exercício. Belo Horizonte: [s.d.t. e s.d].

- JUIZ DE FORA. Prefeitura Municipal. **Plano Diretor de Juiz de Fora**. IPLAN/JF- Diagnóstico. v. 1, 1996.
- _____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Ação 1997- 2000**. 1997.
- KESSELRING, Thomas. **Jean Piaget**. Tradução de Antônio Estevão Algayer, Fernando Becker. Petrópolis: Vozes, 1993.
- LAKOFF, George. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, Andrew. **Metaphor and thought**. New York: Cambridge University Press, 1993.
- LARA, Tiago Adão. **A escola que não tive... o professor que não fui...** São Paulo: Cortez/ EDUFU, 1996.
- LAMOUNIER, Bolivar, SOUZA, Amaury. Democracia e reforma institucional no Brasil: uma cultura política em mudança. **Dados - Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 34, n.3, p. 311 - 347, 1991.
- LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 65, n.150, p. 255 - 272, mai/ago. 1984.
- LENHARD, Rudolf. **Sociologia educacional**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1974.
- LEROY, Noêmia Maria Inêz Pereira. **O gatopardismo na educação**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- LIMA, Luciano Castro. Disciplina e ética: mudança e permanência frente às atuais transformações sociais. **Revista de Educação. AEC do Brasil**. Brasília: ano 26, n. 103, p. 41-64, abr/jun. 1997.
- LOPES, Edward. **Metáfora**. Da retórica à semiótica. São Paulo: Atual 1993.
- LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A, de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Controle da Qualidade Total; Uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital. In: FIDALGO, Fernando Selmar, MACHADO, Lucília Regina de Souza (org). **Controle da qualidade total - uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994a., p. 13 - 28.
- _____. TQC: Forjando a cultura do controle pela cooptação dos trabalhadores. In: FIDALGO, Fernando Selmar, MACHADO, Lucília Regina de Souza (org). **Controle da qualidade total - uma pedagogia do capital**. Belo Horizonte. Movimento de Cultura Marxista, 1994b, p. 41 - 52.
- MAKARENKO, A . S. **Poemas Pedagógicos**. Tradução de. Tatiana Belinky. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**. Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução de Juracy C. Marques, Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MAIA, Nelly Aleotti. A autonomia da escola básica - uma discussão filosófica. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 7 - 14, ago/dez. 1995.
- MAMIFESTO dos pioneiros da escola nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 65, n.150, p. 407 - 425, mai/ago. 1984.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova e o desenvolvimento da educação brasileira - Mesa-redonda. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 65, n. 150, p. 426 - 456, mai/ago. 1984.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

- MARES GUIA NETO, Walfrido Silvino dos. **A realidade da educação em Minas Gerais** 1991 [s.i.].
- _____. **Educação e Desenvolvimento**. [s.i.:s.d.].
- MARTINS, Heloisa Helena de Souza. Técnicas qualitativas e quantitativas: oposição ou convergência? **Cadernos CERU**. São Paulo, n.3, Série 3, p. 161-165, 1991.
- MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Conceição Jardim, Eduardo Lúcio Nogueira. 2 ed. Lisboa: Editorial Presença-Portugal/ Martins Fontes-Brasil, 1983.
- _____. **Teorias da mais-valia**. História crítica do pensamento econômico. (Livro 4 de O Capital) São Paulo: Bertrand, v.1, 1987.
- _____. Teoria e processo histórico da revolução social. (prefácio à Contribuição da Economia Política) In: FERNANDES, Florestan (org.) **Marx e Engels**. História. 5 ed. São Paulo: Ática, 1989, p. 231 - 235.
- MELLO, Guiomar Namó. Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, n.13, p. 13 - 47, 1991.
- _____. Autonomia da escola: possibilidades limites e condições. In: **Estado e Educação**. Coletânea CBE. São Paulo, CEDES/ANPED/ANDE/PAPIRUS1992, p. 185 - 213.
- _____. **Cidadania e Competitividade** - desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.
- MINAS GERAIS. Decreto-Lei n. 1.621 de 10 de janeiro de 1946. Cria o Grupo Escolar (...) na cidade de Juiz de Fora. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 10, jan. 1946, p.12.
- _____. Ato de instalação de 13 de maio de 1967. Instala escola no Município de Juiz de Fora. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 13, mai. 1967, p. 14..
- _____. Decreto n. 6.564, de 2 de maio de 1962. Dispõe sobre a celebração de convênio para a expansão da rede do ensino elementar oficial. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 3, mai. 1962, p. 97.
- _____. Decreto n. 6.689 de 20 de setembro de 1962. Altera redação do artigo 1º do Decreto n. 6.464 de 2 de maio de 1962. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 21, set. 1962, p. 208.
- _____. Decreto Lei n.1.1621 de 10 de janeiro de 1946. Cria Grupo Escolar na cidade de Juiz de Fora. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 11, jan. 1946, p.12, col.1.
- _____. Decreto n. 26.515 de 13 de janeiro de 1987. Regulamenta a Lei n. 9.381, de 18 de dezembro de 1986, que dispõe sobre o Quadro de Pessoal de unidades estaduais de ensino e dá outras providências. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 14, jan, 1987 a , p. 1.
- _____. Decreto n. 26.909 de 16 de março de 1987. Determina o retorno de servidor à repartição de origem. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 19, mar. 1987b, p. 1.
- _____. Decreto n. 26.910 de 19 de março de 1987. Proíbe contratação na Administração Estadual. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 20, mar. 1987c, p. 1 .
- _____. Decreto n. 27.096 de 25 de junho de 1987. Dispõe sobre ato de nomeação ou designação para o exercício em substituição, de cargo de provimento em comissão, e horas extras. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 27, jun. 1987d, p. 1.
- _____. Decreto n. 27.166 de 21 de junho de 1987. Revoga ato de adjunção. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 22, jul. 1987e, p. 2.
- _____. Decreto n.27.212 de 10 de agosto de 1987. Delega competência ao Secretário de Estado do Governo e Coordenação Política para a prática de atos que menciona. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 11, ago.1987f, p. 3.

- _____. Decreto 27.276 de 25 de agosto, 1987. Revoga ato de autorização especial e dá outras providências. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 26, ago. 1987g, p. 5.
- _____. Decreto n. 27.299 de 2 de setembro de 1987. Dispõe sobre o exercício de Professores e Especialistas de Educação em escolas especializadas. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 3, set. 1987h, p.1.
- _____. Decreto n. 27, 444 de 13 outubro de 1987. Proíbe a convocação de pessoal para as unidades estaduais de ensino e dá outras providência. **Minas Gerais**. 14, out. 1987i, p. 4.
- _____. Decreto n. 27.452 de 16 de outubro de 1987. Dispõe sobre o Programa Estadual de municipalização do Ensino- PEME- e dá outras providências. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 17, out. 1987j, p. 2.
- _____. Decreto n. 27.513 de 18 de , novembro de 1987. Autoriza convocação de pessoal nas unidades de ensino, nas situações que menciona. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 11, nov. 1987l, p. 1.
- _____. Decreto n. 27.541 de 18 de novembro de 1987. Delega competência ao Secretário de Governo e Coordenação Política para a prática de atos que menciona. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 20, nov.1987 m, p. 1.
- _____. Decreto n. 26.952 de 27 de abril de 1987. Determina a fusão de unidades de ensino. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 28 abr. 1987n, p.9.
- _____. Decreto n. 27.868 de 12 de fevereiro de 1988. Dispõe sobre a racionalização do Quadro de Pessoal das Unidades Estaduais de Ensino e dá outras providências. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 13, fev. 1988 a, p. 7.
- _____. Decreto n. 28.255 de 21 de junho de 1988. Dispõe sobre o retorno de funcionário do Quadro do Magistério mediante a opção de que trata o artigo 10 da Lei n. 9.592 de 14 de junho de 1988 e dá outras providências. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 22, jun, 1988 c, p. 1.
- _____. Decreto n. 33.334 de 16 de janeiro de 1992. Dispõe sobre a instituição de Colegiado nas Unidades Estaduais de Ensino. **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte, n.192, jan, 1992, p. 8-9.
- _____. Lei n. 2.610 de 8 de janeiro de 1962. Contém o Código do Ensino Primário. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 9, jan. 1962, p.4.
- _____. Lei n. 5.132 de 11 de dezembro de 1968. Altera denominação de escola. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 12, dez.1968.
- _____. Lei n. 9.346 de 5 de dezembro de 1986. Cria classes e cargos no Quadro Permanente, a que se refere o Decreto n. 16.409 de 10 de junho de 1974, reestrutura a Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 6, dez, 1986 a, p.1.
- _____. Lei n. 9.381 de 18 de dezembro de 1986. Institui o Quadro de Pessoal das Unidades Estaduais de Ensino e dá outras providências. In: **Manual do Secretário de Estabelecimento de Ensino Fundamental**, 2 ed., Belo Horizonte, Lâncer, 1994a., p. 261-281.
- _____. Lei n. 10.961, de 14 de dezembro de 1992. Dispõe sobre as normas de elaboração do quadro geral e dos quadros especiais, estabelece as diretrizes para a instituição dos planos de carreira do pessoal civil do poder executivo e dá outras providências. **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte, n. 205, jan. 1993, p. 9-15.
- _____. Lei n. 11.721, de 29 de dezembro de 1994. Cria e transforma cargos no Quadro de Pessoal da Educação e dá outras providências. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 30, dez. 1994b, p.6-7, col 1-2.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Mineiro de Educação 1984/87**, s.d.

- _____. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais**, Belo Horizonte, 1993a (não impresso).
- _____. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais (ProQualidade)**. Plano de Implementação 1993/1998, Belo Horizonte, 1993b (não impresso).
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Unidade de Coordenação do Projeto. Plano de Implantação. **Projeto ProQualidade - Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte, 1994c (não impresso).
- _____. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação. Conselho de Desenvolvimento Integrado. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado**. Belo Horizonte, 1995a (não impresso)..
- _____. Secretaria de Estado da Educação. **5ª Série em destaque**. Documento preliminar. Belo Horizonte, 1995b.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 810 de 19 de junho de 1974. Classifica unidades estaduais de ensino de 1^o e 2^o graus. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 6, jul. 1974, p. 4.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 4.811 de 30 de janeiro de 1984. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino na rede de Escolas Estaduais. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 31, jan. 1984, p.10-12.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 6.409 de 25 de fevereiro de 1988. Estabelece normas para cumprimento do disposto no Decreto n. 27.868, de 12 de fevereiro de 1988, que dispõe sobre a racionalização do quadro de pessoal das unidades estaduais de ensino e dá outras providências. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 26, fev. 1988b, p. 13.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 6.518 de 16 de fevereiro de 1989. Estabelece normas para cumprimento no ano de 1989, do disposto no Decreto n. 27.868 de 12 de fevereiro de 1988, que dispõe sobre a racionalização do quadro de pessoal das unidades estaduais de ensino e dá outras providências. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 17, fev.1989, p. 9.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n.6.907 de 23 de janeiro de 1992. Estabelece normas complementares para Instituição e funcionamento do colegiado nas unidades estaduais de ensino. **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte, n.192, p. 27 - 30, jan. 1992b.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 6.908 de 17 de janeiro de 1992. Institui o Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais. **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte, 18, p. 30-33, jan. 1992c.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n.7.150 de 16 de junho de 1993. Define atribuições dos especialistas de educação (supervisores pedagógicos e orientadores educacionais) da rede estadual de ensino. **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte, n. 210-211, p.29, jun/jul.1993c.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 7. 762 de 19 de dezembro de 1995. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais e dá outras providências. **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte, n. 241, p. 26-34, jan.1996a.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 7.763 de 19 de dezembro de 1995. Dispõe sobre a organização do Quadro de Pessoal das escolas estaduais e dá outras providências., **Informativo MAI de Ensino**, n.241, p. 34-36, jan. 1996b.
- _____. Instrução n. 12/96 de 16 de janeiro de 1996. Orienta sobre a aplicação de dispositivos da Resolução n. 7.762/95, que trata da organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais e dá outras providências. **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte, n, 241, p. 44-49. jan. 1996c.

- _____. Resolução 7.856 de 15 de março de 1996. Dispõe sobre critérios de conveniência administrativa para composição de turmas e para a organização do quadro de pessoal das unidades estaduais de ensino. **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte, n. 243, . p. 27-32, mar, 1996d.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. **Ciclo básico de Alfabetização**. 1997a.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. **Ciclo Básico de alfabetização. O ABC do sucesso**, 1997b.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. **Manual da quinta**. 1997c.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n.7.915 de 20 de dezembro de 1996. Estende a estratégia do Ciclo básico de alfabetização do ensino fundamental, nas escolas da rede estadual de Minas Gerais e dá outras providências. **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte, n. 253, p.9-10, jan. 1997d.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Aviso n.126. de 29 de abril de 1997. **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte, 257, p. 16, mai. 1997e.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Instrução n. 02 de 29 de abril de 1997. Orienta sobre a adoção de estratégias de avaliação da aprendizagem na 5ª série do ensino fundamental da rede estadual de ensino. **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte, n. 257, p. 14-15, mai. 1997f
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 8.085 de 14 de novembro de 1997. Dispõe sobre a expansão de oferta de vagas no ensino médio na rede estadual de ensino, no ano de 1997. **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte, n. 263, p.9- 11, nov/dez. 1997g.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 8.086 de 14 de novembro de 1997. Instituiu na rede estadual de ensino de Minas Gerais o regime de progressão continuada no ensino fundamental organizado em dois ciclos. **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte, n. 263, p.11-26, nov/dez. 1997h.
- _____. Um exemplo para o Brasil. **Jornal do Brasil**. 2, nov. 1997i, Encarte especial.
- _____. Tribunal de Contas. Balanço Geral do Estado de Minas Gerais. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 18, jul. Cad. I, p. 15, 1998.
- MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. Tradução de Cecília Whitaker Bergamini, Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996.
- MOTA, Carlos Guilherme. **Cultura brasileira ou cultura republicana?**. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 4, n.8, p. 19 -38, 1991.
- MOTTA, Fernando C. Prestes. **Participação e co-gestão - novas formas de administração**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. **Organização e Poder**. Empresa Estado e escola. São Paulo: Atlas, 1990.
- _____. **O que é burocracia**. 13 ed. Coleção Primeiros Passos. n. 21. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- _____. **Cultura nacional e cultura organizacional**. In: DAVEL, Eduardo; VASCONCELOS, João (org.). **Recursos Humanos e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 197 - 207.
- MOTTA, Fernando C. Prestes, PEREIRA, Luiz C. Bresser. **Introdução à organização burocrática**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MOTTA, Fernando, CALDAS, Miguel P. (org.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.
- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

- NELSON, Carry, TREICHELER, Paula A, GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígena na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.
- NEVES, Carmen Maria de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma A. (org). **Projeto político pedagógico da escola**. Uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995, p. 95-129.
- NEVES, Maria Lúcia Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. Coleção Questões da Nossa Época n. 36. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. (coord.) **Política educacional no anos 90**. Determinantes e propostas. Recife: UFPE, 1995.
- NÓVOA, António. Para uma análise da instituição escolar. In: _____. (org.). **As organizações escolares em análise**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- OLIVEIRA, Cleiton. **Estado, município e educação: análise da descentralização do ensino no Estado de São Paulo (1983-1990)**. Campinas, 1992. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Qualidade total na educação: gestões relativas ao percurso de trabalho e a gestão da escola. In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (org). **Controle da qualidade total - uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994, p. 95-101.
- _____. A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. In: BRUNO, Lúcia (org). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996, p. 57-90.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade, DUARTE, Marisa R. T. Política e administração da educação: Um estudo de algumas reformas recentes implementadas no estado de Minas Gerais. **Educação e Sociedade**. n. 58, p.123-141, abr.1997.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. A questão da qualidade na educação. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Brasília, v. 12, n.1, p. 61 - 70, jan/jun. 1996
- ORTONY, Andrew. Metaphor, language, and thought. In: _____. **Metaphor and thought**. New York: Cambridge University Press, 1993, 1-15.
- PAIVA, Vanilda. O sentido histórico do Manifesto dos Pioneiros. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n.150, p. 459 - 460, mai/ago.1984.
- PARO, Vitor Henrique, **Administração escolar**. Introdução crítica. 5 ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.
- _____. **Por dentro da Escola Pública**. São Paulo: Xamã, 1995.
- _____. **Eleição de Diretores**. A escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papirus, 1996.
- PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. A escola no regime autoritário: o caso mineiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 3, p. 3 - 10, dez. 1987.
- _____. A escola no projeto de construção do Brasil Moderno - a reforma Francisco Campos em Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, p. 12 - 17, dez. 1992.
- PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PETITAT, André. **Produção da escola - Produção da sociedade**. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

- PETTIGREW, Andrew M. A cultura das organizações é administrável? In: FLEURY, Maria Teresa Leme; FISCHER, Rosa Maria (coord.). **Cultura e poder nas organizações**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1996, p. 145 - 153.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso, Rosa Maria Ribeiro Silva. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1982.
- PORTO, Rondon. A construção da qualidade na escola: uma experiência. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Brasília, v. 12, n.1, p. 87 - 93, jan/jun. 1996.
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração colegiada na escola pública**. São Paulo: Papyrus, 1990.
- PRATES, Marco Aurélio Spyer, BARROS, Betânia Tanure de. O estilo brasileiro de Administrar. In: MOTTA, Fernando C. Prestes; CALDAS, Miguel P. (org.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Átlas, 1997, p. 55, 69.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. **Administração e estratégia de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1966.
- RAMOS, Cosete. **Exelência na Educação**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- RASIA, José Miguel. Pedagogia e educação ou como falar sobre o óbvio. **Caderno CEDES**, Campinas, n.2, p. 9 - 27, 1981.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, n.12, v. 5, p. 7-21, 1991.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933 - 34. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823 - 1988**. Campinas: Autores Associados, p. 119 - 138, 1996.
- RODRIGUES, Neidson. Carta para os educadores de Minas Gerais. In: **Congresso Mineiro de Educação**. Juiz de Fora: APES, [s.n.t.].
- _____. O desafio da mudança da escola pela participação de todos. In: **Congresso Mineiro de Educação**. Juiz de Fora: APES, [s.n.t.].
- _____. **Da mistificação da escola à escola necessária**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984.
- _____. Políticas Educacionais, projetos pedagógicos para a modernidade e a questão da autonomia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.15, jun, p. 62 - 64, 1992.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Política do ensino básico nas municipalidades**. Texto apresentado no III Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes das Universidade Federais Mineiras. FUNREI/UFJF/ UFLA/ UFMG/ UFP/ UFU/ UFV. Juiz de Fora, 26-29, mai. 1997.
- SÁ CORREA, Marcos. A grande revolução silenciosa. **Veja**. 10, jul, 1996.
- SACHS, Judyth, SMITH, Richard. Constructing teacher culture. **British Journal of Sociology of Education**. Oxford. England, v. 9, n. 4, p. 423 - 436, 1988.
- SANDER, Benno. **Educação brasileira: valores formais e valores reais**. São Paulo: Pioneira, 1977.
- _____. A administração e a qualidade em educação na América Latina. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília, v.12, n.1, p. 23 - 30, jan/ jun, 1996.

- SANTOS FILHO, J.C., CARVALHO, M. L. R. D., GONÇALVES, C.G. de S. Administração educacional como processo de mediação interna e externa à escola. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n.5, p. 39 - 52, ago. 1993.
- SANTOS, José Vicente dos. A construção da viagem inversa. Ensaio sobre investigações nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, n.3, p. 55 - 58, jan/jul. 1991.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *A vez e a voz dos professores*. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto, 1994.
- SARMENTO, Diva (coord.). *O discurso e a prática da avaliação na escola*. Campinas: Pontes/EDUFJUF, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. n. 5. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.
- _____. *Ensino público e algumas falas sobre Universidade*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. n.10. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984.
- _____. *A nova lei da educação. LDB. Trajetória limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SCHEIN, Edgar H. *Organizational culture and leadership. A dynamic view*. San Francisco: Jossey - Bass Publishers, 1991.
- SCHULTZ, T. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.
- SEGNINI, Lilian Rolfesen Petrilli. Sobre a identidade do poder nas relações de trabalho. In: FLEURY, Maria Teresa Leme; FISCHER, Rosa Maria (org.). *Cultura e poder nas organizações*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1996, p. 89 - 11.
- SETHIA, Nirmal K, VON GLINOW, Mary Ann. Arriving at four cultures by managing the reward system. In: KILMANN, et al. *Gaining control of the corporate culture*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985, p. 400- 420.
- SILVA, Geraldo Bastos. *A educação Secundária (Perspectiva histórica e teoria)*. São Paulo: Nacional, 1969.
- SILVA JUNIOR, Celestino Alves. Organização do trabalho na escola: a prática existente e a teoria necessária. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.59, p. 73-76, nov. 1986.
- _____. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1990.
- SILVA, Jair Militão da. *Autonomia da escola pública : a re-humanização da escola*. São Paulo: 1995. Tese (Livre docência). USP.
- SILVA, Maria Aparecida. *Administração dos Conflitos Sociais: As Reformas Administrativas e Educacionais como respostas às questões emergentes da prática social (O caso de Minas Gerais)*.Campinas, 1994. Tese. (Doutorado em Educação). UNICAMP.
- SILVA, Rinalva Cassiano. *Educação a outra qualidade*. Piracicaba: UNIMEP, 1995.
- SILVA, Tomas Tadeu da A. “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A. SILVA, Tomas Tadeu da A. (org). *Liberalismo, qualidade total e educação*, Petrópolis: Vozes, p. 9-29, 1994.
- _____. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995
- SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia De, WARDE, Mirian, HADDAD, Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/ Ação Educativa/ PUC- SP, 1996, p. 15 - 39.

- SOUZA, Edela Lanzer Pereira. Aspectos culturais da organização pública e suas conseqüências para o desenvolvimento organizacional. **Revista de Administração**. São Paulo, v.13, n.4, p. 47 - 55, out/dez. 1978.
- TAVARES, Maria das Graças de Pinho. **Cultura organizacional**. Uma abordagem antropológica da mudança. Rio de Janeiro: Quilitymark, 1991.
- TEIXEIRA, Anísio S. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n. 86, v.37, p. 59 - 79, abr/jun. 1962.
- TEIXEIRA, Lucia Helena G. **Levantamento de Prioridades para atuação da Faculdade de Educação** (o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora) Rio de Janeiro: 1979, Dissertação (Mestrado em Educação) PUC- RJ.
- TEIXEIRA, Maria Cecilia Sanches. Administração na escola: a questão do controle. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 66, n. 154, p. 432 - 447, set/dez. 1985.
- TEIXEIRA, Maria Ceçilia Sanches, PORTO, Maria do Rosário Silveira. **Gestão da escola: novas perspectivas**. Texto apresentado no 1º Seminário da ANPAE/Sudeste/São Paulo, Piracicaba: nov. 1996.
- TRAGTENBEG, Maurício. A escola como organização complexa. In: GARCIA, Walter (org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil 1976, p. 15 - 30.
- _____. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Cortez, 1989.
- TOMMASI, Livia De. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/ PUC-SP, 1996, p.195-227.
- TORRES, Leonor Lima. **Cultura organizacional escolar**. Representação dos professores numa escola portuguesa. Oeiras, Portugal: Celta, 1997.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, p. 125 - 193, 1996.
- UNESCO. OREALC. **El financiamiento de la educación de austeridad presupuestaria**. Ana Maria Carvalán M. (comp) Santiago, Chile, 1990.
- _____. **Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo**. Separata. Boletín 31, Proyecto Principal de Educación para America Latina y el Caribe. Santiago, Chile: 8-12. jun, 1993.
- VASCONCELOS, Celso dos S. Disciplina escolar: adequação e transgressão - uma tensão necessária. **Revista de Educação**. AEC do Brasil. Brasília, ano 26, n. 103, p. 104, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WARDE, Mirian Jorge. As políticas públicas das organizações internacionais para a educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.56, p. 13 - 21, out/dez. 1992
- WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Organização e Introdução de H.H. Gerth e Wright Mills. Tradução de Waltensir Dutra. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

- _____. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo (org.). **Sociologia da Burocracia**. 3 ed. São Paulo: Zahar, 1978.
- _____. Os três tipos puros de dominação legítima. In: COHN, Gabriel (org.). FERNANDES, Florestan (coord.). **Weber**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991, p. 128-141.
- _____. **Economia e Sociedade**. 3 ed. Vol. 1. Brasília: UnB, 1994.
- WEBER, Silke. Democratização : políticas e práticas. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 9 - 25, jul/dez, 1993.
- WOOD JR., Thomaz (org.). Mudança organizacional: introdução ao tema. In: _____. **Mudança organizacional**. Aprofundando temas atuais em administração de empresas. São Paulo: Atlas, 1995 a, p. 15 - 31.
- _____. Fordismo, Toyotismo e Volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. In: _____. **Mudança organizacional**. Aprofundando temas atuais em administração de empresas. São Paulo: 1995b, p. 94 - 114.
- _____. Mudança organizacional e transformação da função recursos humanos. In: _____. **Mudança organizacional**. Aprofundando temas atuais em administração de empresas. São Paulo: Atlas, 1995c., p. 221 - 242.
- XAVIER, Maria Elizabeth S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.