



UNIVALI

GUILHERMINA STUKER

**A AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA
SOB A ÓTICA DOCENTE:
O olhar de quem ajuda a tecer a trama**

ITAJAÍ (SC)

2003

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação – CECHOM
Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*

GUILHERMINA STUKER

A AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA
SOB A ÓTICA DOCENTE:
O olhar de quem ajuda a tecer a trama

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação – área de concentração: **Educação** – (Linha de Pesquisa: *Formação Docente e Identidades Profissionais* Grupo de Pesquisa – *Políticas Públicas em Currículo e Avaliação*)

Orientador: Prof^a Dr^a Cássia Ferri

ITAJAÍ (SC)
ANO 2003

Ao Henri e aos meus filhos
Moisés e João Davi, meus companheiros
pelos caminhos da vida

A todos e todas que constroem
a escola pública acreditando ser ela
um direito

AGRADECIMENTOS

Neste momento, penso na turma de mestrandos 2001 e percebo o quanto cada um cada uma foi importante para construir aquele espaço de discussão e apoio para as etapas seguintes.

Entre eles não poderia deixar de citar a Carla, a Ilisabete, o James, a Anelise e a Célia Diva. Amigos, companheiros e referência para seguir

Aos professores, todos. Em especial Prof^o Luiz Felipe Falcão, Prof^a Luciane, Prof^a Amândia, Prof^o Reinaldo Fleuri, Prof^a Verônica.

Prof^a Cássia por ter acreditado na proposta de pesquisa e pacientemente me encorajar a “iluminar” os dados.

À Izabel, Paula, Michele e Tatiane, pelo suporte atencioso quanto às questões burocráticas.

À Nara, presença amiga por muitos anos.

Às companheiras de luta na escola pública Vera, Marilza, Carmen, Marize, Cilmara e Angélica. Sem suas contribuições este trabalho não passaria de uma intenção.

.....
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.

.....
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.

.....

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo discute a autonomia da escola pública tomando como ponto de partida a experiência vivenciada em uma escola pública estadual, no município de Balneário Camboriú, Estado de Santa Catarina. A investigação privilegiou o período de 1995 a 2001 e contou com a participação de seis professoras que, neste período, se envolveram na elaboração do projeto político-pedagógico da Escola. A autonomia da escola, entendida como a possibilidade de gerar e potencializar ações na perspectiva de que a escola atue como um espaço de produção de identidades, foi discutida a partir da percepção das professoras enquanto coordenadoras dos processos de transformação da escola. Utilizando a metodologia de análise de conteúdo das falas das professoras, identificou-se quatro categorias que estão presentes no processo de construção da autonomia da escola. Assim, o projeto político-pedagógico, o coletivo, a resistência e a subjetividade foram analisadas enquanto categorias constitutivas da autonomia da escola pública.

Palavras-chave: autonomia; escola pública; docentes

ABSTRACT

The current study aims discussing autonomy in the public school system, starting from the experience lived in a state public school, in the city of Balneário Camboriú, state of Santa Catarina. The investigation, which happened between 1995 and 2001, had the participation of six teachers, who got involved in the elaboration of the politic-pedagogic project of de School. The school autonomy, understood as a possibility to generate and potencialize actions under the perspective that the school acts as a ground for the production of identities, it was discussed based on the perception of teachers as coordinators of the transformation processes of the school. Using the methodology of content analysis of the teachers speech, four categories are identified and they take part of construction process of the school autonomy. Thus, the politic-pedagogic project, the collective, the resistance to subjectivity were analised as constitutive categories of the public school autonomy.

Key-words: autonomy; public school, teachers

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
SUMÁRIO	x
INTRODUÇÃO.....	12
1. TECENDO A REDE: Identificando os “fios” e “nós” desta pesquisa	15
1.1 O Bairro da Barra: Encontros à beira do rio, com sabor do mar e cheiro da mata	16
1.2 A Escola: O cenário da ação pedagógica	20
1.2.1 O espaço da Escola	20
1.2.2 As pessoas que trabalham na Escola.....	25
1.2. 3 As entidades de representação	30
1.3 A Escola Pública Estadual: Conceitos que fazem o contexto	31
1.4 A autonomia da escola: Os “fios” e os “nós” na literatura	36
1.5 A investigação: No conteúdo das falas, outros “fios” outros “nós”...	41
1.5.1 A coleta de dados	42
1.5.2 O tratamento dos dados	45
2. GESTÃO DEMOCRÁTICA: Novos “fios” para refazer a trama	47
2.1 Professores e professoras: Construindo a trama da gestão democrática	49
2.2 Pais e alunos: Mais mãos na obra	53
2.2.1 Repensando a avaliação	55
2.2.2 O conselho de classe	59
2.2.3 Vivenciando outra possibilidade de avaliação	61

3. A AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA: Uma rede de significados	64
3.1 A autonomia da escola pública: Que movimento é este?	65
3.2 O foco das políticas públicas: Descentralização ou autonomia?.....	68
3.3 Como as professoras compreendem a autonomia da escola	71
3.4 Como as professoras “tecem” a autonomia da escola	73
3.4.1 Primeiras considerações	73
3.4.2 O projeto político-pedagógico e o coletivo: “Fios” que tramam a autonomia da escola	75
3.4.3 Subjetividade e resistência: Uma rede de sujeitos	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXOS	98
ANEXO A : As questões da entrevista	
ANEXO B : As questões do questionário	
ANEXO C: Instrumento de coleta de dados utilizado durante o processo de construção do projeto político-pedagógico para elaborar o sistema de avaliação da Escola	
ANEXO D: Questionário de consulta aos alunos sobre o que pensaram sobre a nova proposta de avaliação	
ANEXO E: Tratamento dos dados da entrevista	
ANEXO F: Tratamento dos dados do questionário	
ANEXO G: Soma da frequência das categorias nos dois instrumentos	

INTRODUÇÃO

A gestão democrática e a autonomia da escola têm sido interpretadas, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9394/96), como uma prescrição a ser implantada pelos sistemas estaduais e as escolas compreendidas como as “executoras” desta determinação. Parece estar subjacente a esta compreensão, a idéia de que os indivíduos envolvidos na ação da escola estão “prontos” a espera de tarefas a serem executadas e que estas, não serão questionadas, dado o estado de naturalização¹ atribuído à escola.

Com a intenção de apresentar algumas contribuições ao debate da autonomia da escola na perspectiva da sua dimensão pública, esta investigação procura reunir algumas idéias, questionando os contornos do processo de autonomização que vêm sendo definidos pelas políticas educacionais.

Nesse sentido, a escola pública é problematizada ao se considerar o movimento de contradição que constrói e dá significado à sua função social e educativa. Este movimento pode ser interpretado como uma rede de significados, tecida a partir das interações sociais estabelecidas entre os seus agentes. Portanto, a gestão democrática da escola e a busca da autonomia se constituem em um processo do qual fazem parte pais e mães; alunos e alunas; professores e professoras; funcionários e funcionárias; diretores e diretoras e outros tantos homens e mulheres, que percebem e acreditam na escola pública como um lugar de esperança e de desejo.

Considerando os professores e as professoras como os agentes que coordenam os processos de mudança na escola, esta investigação busca na percepção destes agentes, compreender a autonomia como um processo interno da escola. Assim, privilegia-se a fala destes agentes como signo revelador dos fatores, potencializadores e condicionantes, que se entrelaçam no interior da escola produzindo uma dinâmica própria de construção da gestão democrática na perspectiva da autonomia da escola.

¹ Segundo SARISTÁN (2001), as realidades sociais e culturais e os objetos que fazem parte do nosso cotidiano constituem a paisagem do que percebemos e cremos como “natural”. As instituições escolares são parte dessas realidades sociais que por se encontrarem naturalizadas não tomamos consciência da sua razão de ser, do seu significado e do seu caráter histórico.

Neste trabalho, a autonomia da escola é entendida como a possibilidade de gerar e potencializar ações na perspectiva de que a escola atue como um espaço de produção de identidades.

A pesquisa foi desenvolvida através da abordagem qualitativa em educação com o referencial metodológico de estudo de caso, considerando como sujeitos seis professoras de uma escola pública estadual de Santa Catarina, no município de Balneário Camboriú.

O objetivo da investigação foi identificar e caracterizar professores e professoras, enquanto sujeitos que constroem a autonomia da escola a partir do projeto político pedagógico. Para tanto, buscou-se identificar e analisar quais são os fatores presentes no processo de construção da autonomia da escola; perceber como professores e professoras compreendem o processo de autonomia da escola e identificar quais os fatores que consideram relevantes neste processo.

A complexidade do conceito de autonomia, seguindo a orientação de CASTORIADIS (1982), levou a considerá-la primeiro onde aparece mais fácil, ou seja, no indivíduo. Para tanto, colocaram-se as seguintes questões: qual o significado de autonomia presente na fala das professoras²? Como as professoras se sentem enquanto parte de um coletivo que busca autonomia? Ainda sob a orientação do autor e passando para o plano pertinente a este trabalho, o coletivo, questiona-se: quais são os fatores que promovem a construção da autonomia da escola? Como as professoras expressam a relação indivíduo, autonomia, coletivo?

A metodologia de coleta e análise dos dados seguiu o referencial teórico e os procedimentos da análise de conteúdo privilegiando a fala das professoras.

Este trabalho apresenta-se organizado em três capítulos assim sintetizados:

O primeiro capítulo sob o título “TECENDO A REDE: Identificando os “fios” e os “nós” desta pesquisa”, revela o contexto da investigação apresentando o Bairro da Barra; a Escola e seus atores; comenta os conceitos que constroem a idéia de escola pública e apresenta o referencial teórico e o caminho metodológico.

O segundo capítulo “GESTÃO DEMOCRÁTICA: Novos “fios” para refazer a trama”, relata a experiência vivenciada pela Escola ao produzir suas possibilidades de gestão

² Será utilizado o termo no feminino em função das seis professoras que participaram do estudo.

democrática. Vistos sob as perspectivas dos agentes da Escola a avaliação e o conselho de classe tornam-se os “novos fios da gestão escolar”.

No terceiro capítulo “A AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA: Uma rede de significados”, são analisadas as categorias de investigação. A categoria da autonomia que foi definida pela pesquisadora como categoria central do trabalho; as categorias do projeto político-pedagógico e do coletivo identificadas pelas professoras como as que constroem a autonomia da escola e as categorias da resistência e da subjetividade percebidas na fala das professoras como constitutivas do processo de autonomia da escola.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS apresenta-se algumas reflexões que comprometidas com a complexidade do fenômeno investigado, não assumem caráter conclusivo.

1 TECENDO A REDE: IDENTIFICANDO OS “FIOS” E “NÓS” DESTA PESQUISA

Cada pescador do Bairro da Barra é também um artesão porque ele mesmo confecciona a sua rede. Ele mesmo junta os fios, amarrando-os para tecer com precisão e sabedoria seu instrumento de trabalho e sua dignidade de trabalhador. Na rede do pescador, cada unidade se constitui e se fortalece à medida que dá continuidade ao tecido através de novas unidades.

Não importa o tamanho da rede a ser tecida, nem as dimensões das unidades. No entanto, é fundamental que cada unidade delimitada pelos nós, permaneça interligada por estes, às outras unidades, permitindo a comunicação entre elas, a fim de transmitir através dos fios a força que irá conferir confiabilidade ao tecido da rede.

Esse movimento de comunicação, que se faz na transmissão e recepção, não corre em única direção. Ao contrário: a consistência e confiabilidade da rede são resultados de um movimento em várias direções que cada vez mais se amplia, formando um grande conjunto de movimentos distribuídos em forças a favor e forças contrárias. É o fato de conter as condições para este movimento que faz daquele tecido, tão pacientemente tramado pelo pescador, uma rede.

Portanto, uma rede não é um artefato estático. Seu conceito se apóia em uma dinâmica que lhe dá sentido ao estabelecer um imbricado jogo de ligações entre suas unidades, as quais apresentarão limitações fora deste e a rede poderá ser desfeita diante de rupturas que comprometam a comunicação entre as unidades.

1. 1 O Bairro da Barra: Encontros à beira do rio, com sabor do mar e cheiro da mata

*“Balneário Camboriú minha cidade
Que teve origem na Barra do pescador.*

.....
*A Barra é um bairro antigo
Sua Igreja monumento histórico e
Seu povo humilde e amigo
Preserva sua beleza natural.”³
(Indianara, aluna da 5ª Série)*

A ocupação da região do atual município de Balneário Camboriú é resultado da expansão dos núcleos de povoamento constituídos por imigrantes açorianos no litoral de Santa Catarina. Vindos do núcleo de Porto Belo, os imigrantes e seus descendentes se estabeleceram às margens do Rio Camboriú, iniciando o povoamento. No pequeno povoado que deu origem aos municípios de Camboriú e Balneário Camboriú, desenvolveram a pesca e o engenho de farinha. Cantaram e dançaram as músicas que homens e mulheres trouxeram do outro lado do oceano. Assim começa a história do Bairro da Barra, localizado na parte sul do município de Balneário Camboriú.

Convivendo com três importantes fatores geográficos: o rio, o oceano atlântico e a mata atlântica, o Bairro da Barra está geograficamente separado do centro urbano pelo rio, cuja foz se encontra com o oceano exatamente naquela região. O acesso ao centro da cidade é feito por uma bateira⁴, que atravessa o rio quando solicitada, ou pela rodovia federal⁵ “o asfalto”, como é chamada pelos moradores do Bairro. Esta estrada possui trânsito intenso ligando o Estado de Sul a Norte e é uma preocupação constante para os moradores, devido o perigo que ela representa. Muitas vezes a rodovia aparece nas produções escritas relevando um pouco desta convivência, como escreveu a aluna Ana Caroline da 5ª série do Ensino Fundamental em sua poesia⁶:

*“O Cristo Luz olha tudo lá do alto
Abençoando nossa gente
Tanto na praia como no asfalto.”*

³ Poesia “Minha Cidade”

⁴ Pequena embarcação de pesca fluvial, movida a remo (Dicionário Aurélio)

⁵ Br 101

⁶ Poesia “Cidade Bela”

Até o início dos anos 90, o Bairro dispunha de apenas uma linha de transporte coletivo, sob a responsabilidade de uma empresa particular que mantinha horários restritos nos sentidos: bairro-centro-bairro. Atualmente o serviço é desenvolvido por outra empresa, também particular, disponibilizando vários horários de atendimento à população.

O Bairro é alegre. As pessoas são alegres. Falam rápido, falam bastante e sempre têm o que contar e a quem contar. Houve o tempo em que todos se conheciam. Sabiam “quem era filho de quem”, como diz Antônia, Orientadora Educacional da Escola⁷ e moradora do Bairro. Segundo ela, os alunos têm muito que conversar “pois estão juntos no velório, no casamento e no batizado”. Essa referência também mostra a religiosidade no cotidiano das pessoas do Bairro, que é marcada pela influência de duas Igrejas: a Católica e a Evangélica, as quais têm sido parceiras da Escola especialmente nos momentos de formatura das turmas ao concluírem o Ensino Fundamental e Médio. Alunos e alunas ligadas a estas Igrejas têm se dedicado à música. E encontram nas atividades internas da Escola um espaço que lhes permite viver de forma integrada estas dimensões da sua individualidade.

Não há como falar do Bairro sem mencionar a polêmica da farra do boi, que é tradicionalmente realizada na época da páscoa⁸. Segundo FARIAS (1998 p. 323):

A farra vem sendo praticada de geração em geração há pelo menos 230 anos e constituiu um dos elementos ativos da identidade cultural das comunidades litorâneas de Santa Catarina, assim como outras manifestações culturais, de origem ou assimiladas pelos açorianos...

Nas semanas que antecedem ou precedem as festividades da páscoa é comum encontrar as crianças brincando de “boi”. Na Escola as manifestações dos que participam da farra são de heroísmo, aventura e coragem. Quem não participa, escuta fascinado aos comentários a respeito da farra ocorrida na noite anterior. As mulheres não participam ativamente, mas resguardadas no interior das residências, acompanham a correria do boi e dos homens. Depois se juntam para escutar os comentários.

Três atividades econômicas são significativas na vida do Bairro da Barra. A pesca artesanal e a extração de pedras como atividades do setor primário de caráter extrativista, e o turismo representando o setor terciário na área de serviços. De certa forma, as três atividades

⁷ Decidiu-se não criar um nome fictício para a Escola, mas referir-se a ela usando letra maiúscula

⁸ Não se pretende neste momento assumir um posicionamento quanto ao assunto, pois ele não faz parte dos objetivos deste trabalho. Ao fazer referência a esta questão, pretende-se somente evidenciar elementos da identidade cultural da comunidade

estão interligadas, uma vez que, a indústria do turismo é responsável pelo maior mercado para os produtos da extração da pedra e da pesca artesanal.

A extração da pedra fez do Bairro um palco de sérias polêmicas, ligadas às questões do meio ambiente e questões sociais como trabalho infantil, desemprego e condições de trabalho, especialmente quanto à segurança e à jornada de trabalho. Atualmente a atividade encontra-se regulamentada, sendo objeto de fiscalização constante por órgãos do ministério público responsáveis pela preservação do meio ambiente e pelas relações de trabalho. As polêmicas em torno da questão, provocaram a organização dos broqueiros⁹ que fundaram a Cooperativa, com a finalidade de garantir emprego, direitos e condições de trabalho aos trabalhadores e suas famílias, promover a comercialização do produto e contribuir na preservação do meio ambiente. A extração da pedra está voltada à construção civil, fornecendo matéria-prima para revestimentos de fachadas e áreas de circulação de pessoas.

A pesca artesanal se destina ao sustento das famílias e ao abastecimento da culinária típica da região. Os homens lançam suas redes ao mar, de onde tiram o camarão e diversos tipos de peixe que são comercializados *in natura* ou sob a forma de pratos prontos e petiscos nos restaurantes da região, ou em restaurante próprio. Cabe à mulher descascar o camarão, limpar o peixe, preparar os pratos e garantir a comercialização destes produtos. Também os pescadores, como os broqueiros, estão organizados em entidade própria: a Colônia de Pescadores, que se destina à proteção dos seus direitos sociais e de trabalho. A atividade da pesca é “disciplinada” por leis que estabelecem a época do defeso¹⁰ e fiscalizada pelos órgãos públicos. Esta fiscalização está mais direcionada à pesca industrial, que ocorre em alto mar, porque o pescador da pesca artesanal possui uma relação mais consciente com o mar e seus frutos, e lhe falta estrutura para conservação de grande quantidade do produto até se efetivar a comercialização. A estrutura organizacional dos trabalhadores na pesca artesanal, inclui também, as mulheres que lidam com o produto da pesca. Assim, muitas mulheres do Bairro já têm assegurados seus direitos de trabalhadoras da pesca.

O turismo na região é a atividade que envolve o maior número de pessoas direta e indiretamente, sendo também a atividade menos regulamentada. Ainda é movida por relações marcadas pela exploração, tanto do meio ambiente, como dos indivíduos. Estejam eles na condição de trabalhadores ou de turistas. No Bairro da Barra, as atividades voltadas ao

⁹ Trabalhadores na extração da pedra

¹⁰ Período de procriação dos peixes e camarão, quando a pesca é proibida

turismo ocorrem durante todo o ano. No entanto se intensificam no mês de outubro, estendendo-se até a páscoa, sendo que nos meses de dezembro, janeiro, fevereiro e março, concentra-se o “forte” da temporada de verão.

Nestes meses do ano, o turismo preocupa a Escola, pois em outubro muitos alunos já começam a se comprometer com as diversas possibilidades de trabalho temporário e passam a demonstrar desinteresse pelos estudos. Mesmo que as causas da evasão e reprovação venham sendo trabalhadas durante o ano letivo, é nesta época do ano, nos meses de outubro, novembro e dezembro que a questão ganha força. Toda a Escola, Direção, professores, colegas, pais e mães se unem estabelecendo negociações e compromissos que evitem tanto a reprovação como a evasão em troca do trabalho temporário. Muitas vezes a negociação chega até o empregador, buscando conseguir as duas coisas: o trabalho e a conclusão do ano letivo com promoção do aluno. No mês de fevereiro, o movimento se dá no sentido inverso. É hora de saber onde estão os alunos e alunas que ainda não vieram para a Escola. Novamente, é preciso buscar informações e estabelecer negociações com alunos e alunas e com as famílias para o retorno à Escola o mais rápido possível. É preciso também que os professores e professoras assumam compromisso com a recuperação dos que iniciaram mais tarde, visto que estavam trabalhando.

Devido o intenso trabalho que a Escola vem fazendo junto aos alunos e alunas, com as famílias e o Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente, esta causa da evasão, o abandono dos estudos em função do trabalho, vem gradativamente sendo vencida no Ensino Fundamental. No entanto, é muito séria no Ensino Médio, já que para esse nível de ensino não existem mecanismos que exijam a permanência do aluno na escola.

A população do Bairro da Barra teve um significativo crescimento a partir dos anos de 1993 e 1994, motivado pela implantação de dois loteamentos populares de propriedade particular, sem planejamento de infra-estrutura no que diz respeito às condições de saneamento e pavimentação. Estes loteamentos atraíram trabalhadores desempregados à procura de melhores salários, oportunistas pela indústria do turismo com ênfase nos serviços gerais da hotelaria, bares e restaurantes e na construção civil. Assim, o Bairro que já apresentava deficiências estruturais nas áreas de saneamento básico, saúde e educação, passou a receber, a partir desta época, uma grande leva populacional migrante de diversas regiões do país, principalmente dos Estados do Paraná e Rio Grande do Sul, que se somaram a catarinenses em maior número oriundos do oeste e meio oeste.

Em consequência deste movimento populacional também cresceram os bairros vizinhos localizados ao sul do Bairro da Barra e do outro lado do “asfalto”, que por serem mais afastados desfrutavam de infra-estrutura ainda mais precária. Esta migração desvinculada de qualquer política pública de base social, não despertou preocupação nas autoridades locais. Apesar disso, o setor da educação recebeu investimentos com a construção de uma nova escola de Ensino Fundamental, próxima aos dois loteamentos, para atender à demanda em Educação Infantil e Séries Iniciais e com uma pequena ampliação das escolas dos bairros vizinhos.

1.2 A escola: O cenário da ação pedagógica

1.2.1 O espaço da Escola

A Escola oficialmente leva o nome de uma professora, sobre a qual há pouquíssimas informações, pois não desenvolveu suas atividades na cidade e também não tinha família na região. Essa forma de homenagem foi praticada pelo Governador Colombo Machado Salles¹¹, visando agradar algumas famílias que tinham seu nome ligado ao desenvolvimento das atividades econômicas no Estado, mesmo que estas não tivessem vínculo com a comunidade local. Por isso, seu nome não é tema de atividades, seja de pesquisa escolar ou de festividades. Já houve um pequeno movimento, que não passou de conversas, por parte de algumas pessoas da Escola averiguando a possibilidade da troca do nome por outro vinculado à identidade da comunidade, ou que contribuísse na construção desta.

Se o nome da Escola tem pouco significado para a comunidade, o mesmo não pode ser dito do trabalho desenvolvido pela Escola, que desde sua fundação¹² como Escola Isolada Estadual, foi cada vez mais sendo ampliada para dar conta do número de alunos que crescia. De uma “casa de madeira” mudou-se para um “prédio de alvenaria” em um terreno maior, com mais espaço. De Escola Isolada, passou a Grupo Escolar, a Escola de Educação

¹¹ Mandato 1971 - 1975

¹² A data mais remota que se conseguiu foi no documento da Ata da eleição do Conselho Familiar em 28 de fevereiro de 1926.

Básica e em 1989 com a implantação do Curso de 2º Grau (atualmente Ensino Médio) recebeu o nome de Colégio Estadual.

A implantação do curso de 2º Grau foi uma reivindicação da comunidade, no sentido de evitar que seus filhos se deslocassem diariamente pelo “asfalto” para freqüentar as escolas do outro lado do rio. É a única escola pública estadual do Bairro e oferece todas as séries do Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino e o Ensino Médio, absorvendo também alunos dos bairros vizinhos, nos períodos matutino e noturno.

Para descrever a Escola utilizou-se como referência o ano letivo de 2000, pelo fato de que neste ano o projeto político-pedagógico da Escola já se encontrava mais definido e a Escola havia recebido em novembro de 1999, o título de Escola Referência da região da 13ª Coordenadoria Regional de Educação, por ocasião do concurso Prêmio Escola Referência¹³.

No ano de 2000, a Escola atendeu 910 alunos distribuídos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os quais correspondem a 382 famílias. Esses números variam a cada ano, e no decorrer do ano letivo, pois geralmente há uma grande movimentação de alunos que são transferidos ou recebidos em função do mercado de trabalho vinculado ao turismo.

A Escola está instalada numa área de 6.600m², de forma retangular com 110, 00 m de comprimento por 60,00m de largura, toda murada. Os fundos e o lado esquerdo da Escola são favorecidos por ruas pavimentadas, enquanto que a frente possui pavimento em um pequeno trecho, que não chega até a entrada da Escola. Existem dois portões de entrada, um ao lado do outro. O portão principal, que dá acesso à secretaria, possui uma grade de ferro que corre em um trilho, fica aberto durante os dias de aula, permitindo a entrada dos professores e professoras, dos funcionários e funcionárias, dos pais, das mães e dos responsáveis pelos alunos, dos/das visitantes e demais pessoas que se dirigem à Escola. Passam por este portão também os alunos que chegam depois do horário de entrada, pois precisam se justificar junto à secretaria. O outro, se destina à entrada e saída dos alunos e permite o acesso de veículos ao pátio da Escola, no caso de carga ou descarga. Este portão é constituído por uma grande chapa de metal, que como o outro, corre em um trilho de ferro. A funcionária responsável pelo portão tem a tarefa de abri-lo dez minutos antes do horário de entrada às aulas e fechá-lo após a entrada dos alunos, permanecendo assim, até o final do período quando é aberto para a saída.

¹³ Concurso patrocinado pela Secretaria Estadual de Educação e a Rede Brasil Sul de Comunicação (RBS)

Passando por qualquer um dos portões, chega-se ao pátio da Escola. Ele é dividido em duas áreas separadas por um muro interno. De um lado fica a quadra de esportes, que não é coberta. Tem boa iluminação e árvores, sendo contornada por um gramado que serve de arquibancada e espaço para brincadeiras, enquanto a bola rola na quadra. A cobertura da quadra é um dos assuntos que sempre está presente nas reuniões em que são discutidas as melhorias na Escola.

Na outra área fica a construção de alvenaria de um piso, formada pelos Blocos A, B, C e D¹⁴ correspondendo a 990m² cobertos. O portão principal dá acesso ao Bloco A, onde fica o Setor Administrativo. Esse bloco tem um hall com plantas, cadeiras, uma pequena mesa de centro e um suporte com um cartaz de “boas vindas”, que é confeccionado no início de cada ano pela secretária da Escola. Na parede, à esquerda, fica o balcão de atendimento da Secretaria e o corredor que conduz à Sala da Direção e à da Orientação Educacional, a qual tem comunicação com o pátio interno, permitindo o acompanhamento das atividades no pátio, nas salas de aula e na biblioteca, além do atendimento aos alunos/alunas. Neste espaço também se localizam duas instalações sanitárias. Uma destinada aos profissionais da educação¹⁵ do sexo masculino e outra para os do sexo feminino. Por muito tempo, esteve em funcionamento somente um destes sanitários, o feminino. O outro era utilizado como depósito para o material de educação física, já que o número de professores era muito pequeno e não havia nenhum funcionário administrativo. Em meados do ano de 1995, com a chegada do novo Diretor, pela primeira vez na Escola, esse cargo foi ocupado por um homem e o sanitário masculino foi colocado em uso.

Retornando ao hall, a sua direita fica a Sala dos Professores, em forma retangular, medindo 14,55m² que, apesar de não ser muito grande, é bem aproveitada. Está mobiliada com uma mesa grande com tampo de vidro e dois grandes bancos de cada lado. Na parede sem janelas há um grande armário de metal de cor cinza, dividido em escaninhos com portas identificados pelo nome dos professores e professoras, onde guardam o seu material. Ao lado do armário fica o suporte com o botijão de água mineral. A sala possui ventilador, um espelho grande, cortinas nas janelas que pegam sol, um sofá estilo escritório e um suporte de revistas onde é colocado o giz. Recentemente, foi instalado um computador com impressora em móvel

¹⁴ Essa denominação é fictícia para facilitar a descrição da Escola.

¹⁵ São considerados profissionais da educação todas as pessoas envolvidas no funcionamento da escola com vínculo empregatício.

próprio. Nas paredes desta sala estão os murais onde são fixados os avisos internos e dos órgãos estaduais de educação, o quadro de horários das aulas, os boletins e jornais do SINTE¹⁶.

Também há, em uma das paredes desta sala, um cartaz com função de mala direta, contendo um envelope com o nome de cada professor ou professora, onde são colocadas as correspondências de seu interesse particular. Esse cartaz se constitui em um enfeite para a sala porque é sempre muito bonito, expressando a dedicação da secretária que o faz.

É nesta sala que se travam as grandes discussões sobre questões pedagógicas e políticas. As pedagógicas, geralmente surgem como continuidade das reuniões, reafirmando aqui o que foi dito lá, ou muitas vezes é dito aqui o que deixou de ser dito lá. É como se a familiaridade com o ambiente e o encontro sem formalismos e pauta a ser seguida provocasse uma enorme vontade de falar. A riqueza desses momentos, muitas vezes, repercute na retomada de algumas decisões que voltam a ser discutidas, trazendo novos encaminhamentos.

Através de uma grande porta de vidro, o hall dá acesso ao pátio onde se localiza a biblioteca que faz parte do Bloco A, que não tem comunicação interna com as demais dependências deste bloco. A porta que permitia essa comunicação foi desativada em favor da sala da Orientação Educacional. A biblioteca é ampla e bem arejada. Possui três mesas grandes e várias estantes de livros, organizados por conteúdo temático e literatura em geral. É na biblioteca que ficam os livros didáticos de uso das turmas de 5^a à 8^a série, enviados pelo governo federal. Não há livros suficientes. Portanto é necessário que os livros fiquem na Escola permitindo sua utilização, simultaneamente, pelas turmas do matutino e vespertino.

Cuidar da biblioteca escolar “não é tarefa fácil” afirma Denise, professora de Educação Física, readaptada em 1994, por problemas de saúde quando então, assumiu a biblioteca. Ela zela por todo o acervo e pelo ambiente. Extremamente dedicada chega à sala de aula com seu caderno de registro dos empréstimos, procurando uma justificativa dos alunos que não cumpriram o prazo de entrega dos livros retirados. A biblioteca é muito freqüentada, inclusive durante o horário de recreio.

O Bloco B e C apresentam-se dispostos em sentido paralelo e alinhados entre si. O Bloco B contém a cantina, o refeitório, quatro salas de aula e um pequeno depósito. O Bloco C contém a sala de vídeo, cinco salas de aula e o depósito da merenda. O Bloco D se encontra em posição perpendicular aos demais blocos, onde está instalada a cozinha, um pequeno

¹⁶ Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Santa Catarina

depósito e os sanitários masculino e feminino, de uso dos alunos e alunas. Os quatro blocos são interligados por uma área coberta de 153,79m², que possui um palco de concreto onde ocorrem as festividades, as Assembléias Gerais, o Festival de Danças, a Feira Multidisciplinar, bem como os recreios e as aulas de Educação Física nos dias de chuva.

Ao acompanhar a hora do recreio, momento em que os alunos e alunas comem a merenda escolar, as orientadoras educacionais e algumas professoras, perceberam o quanto era incoerente solicitar que fizessem a refeição com calma, sem desperdício e lembrar da importância da alimentação para uma vida saudável, quando esta era ingerida em pé em qualquer lugar do pátio. Outra questão que incomodava a Direção e o corpo docente era o fato de que, acabado o recreio as serventes precisavam recorrer o pátio, juntando os copos, pratos e colheres que ficavam jogados. Nesta tarefa percebia-se também a quantidade de alimentos que era desperdiçada por conta das brincadeiras ou pela falta de vontade de comer. Mas como conscientizar sobre a importância da alimentação, do valor (custo) dos alimentos e do cuidado com os utensílios, que são um bem público, se a forma com que a refeição era servida não contemplava o direito a dignidade?

Esta era uma questão muito difícil de ser resolvida. A solução dependia de infraestrutura, o que correspondia a um espaço físico construído para tal finalidade. Isto parecia impossível, já que o número de matrículas crescia todo ano e não havia salas disponíveis. Com as salas de aula superlotadas e pretendendo melhorar as condições físicas para o atendimento à comunidade, ao iniciar o ano letivo de 1999, decidiu-se buscar parcerias no município para a construção de mais uma sala de aula. A Escola obteve apoio de pais e empresários da construção civil e hotelaria, e a intenção de construir uma sala resultou também na construção de um depósito mais adequado para o acondicionamento da merenda escolar. Embora houvesse muitas contribuições, elas não foram suficientes para concluir a obra naquele ano, conforme foi previsto. Sua continuidade foi lenta, condicionada ao repasse de verbas estaduais e federais, sendo concluída somente no final do ano de 2001.

Com a construção da escola pública municipal no Bairro e a ampliação das escolas dos bairros vizinhos, o número de turmas da Escola foi diminuindo, proporcionando gradativamente uma folga na ocupação das salas de aula, permitindo que uma sala fosse reformada, atendendo as necessidades e exigências de refeitório. Com o repasse de verbas federais e estaduais, foram adquiridas mesas apropriadas, utensílios e cortinas. Enfim! O sonho estava realizado. Alunos e alunas acompanhados durante a refeição, pelos docentes,

Direção, orientação educacional e serventes, também passam a contribuir, acompanhando os menores, zelando tanto pelo alimento que é servido, quanto pelos bens materiais, fazendo deste horário mais um momento pedagógico.

O pátio da Escola possui árvores e arbustos nativos da mata atlântica, vários pés de *pinus*, algumas goiabeiras e um pé de *flamboyant* que fica coberto de flores durante os meses de novembro a março. Nos dias mais quentes, geralmente nos meses de fevereiro e março, é na sombra dessas árvores que algumas turmas, driblam o calor e elaboram suas produções.

1.2.2. As pessoas que trabalham na Escola

Considerando o ano de 2000, 47 pessoas formaram o conjunto de trabalhadores da Escola. Algumas admitidas por concurso (efetivas), outras em caráter temporário (ACTs). Há ainda as contratadas pelo regime CLT¹⁷. A carga horária é diversificada, dependendo da função e do número de horas/aula ¹⁸ previsto para o cargo.

Quadro 1.1 - Distribuição dos funcionários da Escola conforme função e regime de trabalho durante o ano de 2000

FUNÇÃO	REGIME DE TRABALHO	NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS
Diretoras	Cargo efetivo	02
Professores(as)	Cargo efetivo	10
	Admitido em caráter temporário (ACT)	23
Orientação Educacional	Cargo efetivo	02
Administração Educacional	Cargo efetivo	01
Bibliotecária ¹⁹	Cargo efetivo	01
Setor Administrativo	Cargo efetivo	02
Serviços Gerais	Contrato pela CLT	05
Estagiário ²⁰	Bolsa de trabalho do Governo do Estado	01

Fonte: Registros da Escola – Ano 2000

¹⁷ Consolidação das Leis do Trabalho

¹⁸ Para os professores uma hora/aula corresponde a 48 mim no noturno e 40 mim no noturno.

¹⁹ Não existe este cargo de forma regulamentada, neste caso ele é ocupado por uma professora readaptada

²⁰ Aluno/aluna da Escola que recebe Bolsa de Estudos para desempenhar função de Auxiliar de Secretaria

a) A Direção

A Escola possui duas Diretoras: a Geral e a Adjunta. O cargo de Direção é considerado cargo de confiança do Governo do Estado²¹, sendo, portanto vinculado à designação por parte deste Governo. A Diretora Geral, professora Estela²², não faz parte do quadro de funcionários efetivos da Escola. É nascida no Bairro da Barra, onde viveu maior parte da sua vida. Sua família ainda mora lá e sua mãe foi uma das primeiras professoras da Escola. Assumiu o cargo como Diretora Adjunta no início do ano de 1999, e com a desistência do Diretor Geral, assumiu o cargo de Diretora Geral, resultando na vacância do cargo de Diretora Adjunta. O corpo docente, a APP²³, e o Conselho Deliberativo Escolar encaminharam junto à CRE²⁴ um documento indicando e solicitando a nomeação da professora Beatriz para o cargo de Diretora Adjunta. A questão gerou intensa discussão na perspectiva de formular argumentos que sustentasse a indicação, que foi aceita e a professora nomeada para o cargo, afastando-se da sua função de professora das Séries Iniciais nos três anos seguintes.

Possivelmente tenham contribuído para a nomeação da professora Beatriz o reconhecimento que a Escola tem conquistado em decorrência do processo de elaboração do seu projeto político-pedagógico, que lhe conferiu o Prêmio Escola Referência, na sua primeira edição em 1999, e o fato da professora Beatriz ser identificada com o partido político do governo.

No processo de definição do nome a ser indicado, o fator de maior relevância para os docentes era de que o cargo fosse ocupado por alguém que conhecesse a trajetória que a Escola vinha percorrendo, para construir o projeto pedagógico. A idéia era dar continuidade ao processo, ancorado nas discussões e reflexões suscitadas pela difícil situação de cunho pedagógico, organizativo e de estrutura física que a Escola vinha passando nos últimos anos.

Esta indicação não foi um fato isolado. Estava inserida em uma postura que vinha sendo assumida pelo corpo docente na busca de cada vez mais, se comprometer com os rumos da Escola. Iniciativa como esta já havia sido tomada em 1998 quando a administradora escolar foi indicada ao mesmo cargo.

²¹ Lei Complementar nº 116/94

²² Os nomes das pessoas são fictícios

²³ Associação de Pais e Professores

²⁴ Coordenadoria Regional de Educação

b) As especialistas e o pessoal administrativo

Desde o ano de 1995, a Escola contou com o trabalho de duas orientadoras educacionais. Antônia atua nesta Escola há 22 anos. Mora no Bairro e conhece praticamente todas as famílias, o que facilita o conhecimento dos moradores e alunos novos. Sabe como “chegar” aos alunos e alunas que são encaminhados pelos professores. Muitas vezes após conversar longamente buscando conhecer melhor o aluno e seu contexto familiar, ela conclui dizendo “a família inteira é assim”. Isso não significa que ela se apóia no determinismo, mas que vários familiares, muitas vezes os próprios pais do aluno, também passaram por esta Escola e ela relembra situações semelhantes. É uma liderança no Bairro e na Escola. Sempre que necessário procura estabelecer parcerias entre a Escola e outras entidades, buscando atender os alunos e alunas especialmente no caso de atendimento médico, odontológico, psicólogo. É ela quem expede, aos pais, mães e aos responsáveis, as solicitações para comparecerem à Escola e também, organiza estas reuniões. Antônia sempre contou com o trabalho de outra colega orientadora. No entanto, há muita rotatividade nesta vaga, pois as profissionais que assumem, ficam pouco tempo e solicitam remoção para uma escola mais central.

Tânia, a administradora escolar, ingressou na Escola em 1998 removida a pedido de uma cidade vizinha. Assim que chegou, a Escola passou a ter direito, pela primeira vez, ao cargo de Diretora Adjunta em função do número de matrículas. Os docentes, apoiados pelos representantes dos pais, indicaram seu nome para assumir o cargo recém criado. Por não ser esta a forma prevista para a indicação ao cargo não havia nenhuma garantia que a solicitação fosse apreciada. No entanto não só foi apreciada como foi aceita. Tânia assumiu o cargo de Diretora Adjunta por três anos, retornando depois para sua função de administradora escolar e fazendo parte da diretoria da APP.

O cargo de secretária também é de confiança da administração estadual, assim como o de Direção. Ângela não pertence ao quadro de funcionários e assumiu a função de secretária em 1997. Desde lá tem se ocupado com a documentação dos docentes e dos registros escolares. Gosta muito de confeccionar cartazes, lembrancinhas e convites, por isto, sempre que necessário ela acumula mais esta tarefa.

Quadro 1. 2 - Situação das funcionárias do cargo de Direção e de funções administrativas quanto à formação:

Cargo	Nº	Magistério 2º Grau	Curso Superior		Pós-Graduação		Carga horária
			Concluído	Cursando	Concluído	Cursando	
Direção	1		X				40
	1		X			X	40
Secretária	1	X					40
Orientadora Educativa	1		X		X		20
	1		X		X		40
Administradora Escolar	1		X		X		40
Bibliotecária	1		X				40

Fonte: Registros da Escola – Ano 2000

c) Os professores / as professoras

A alta rotatividade de docentes é um dos grandes problemas enfrentados pela Escola devido à dificuldade de acesso e o grande número de contratados em caráter temporário no magistério público estadual. No ano de 2000, considerado para este estudo, havia 10 efetivos e 23 contratados em caráter temporário (Ver quadro 1.1). Esta situação coloca para a Escola, a cada ano, o desafio de trabalhar com um grupo diferente. No entanto, se por um lado isto exige um acompanhamento sistemático dos docentes novos, para inseri-los na proposta pedagógica da Escola, por outro faz com que o grupo fique atento a novas contribuições vindas da história de vida e de trabalho visando incorporá-las para o enriquecimento do processo pedagógico. Assim, cada ano, o grupo se constitui a partir do que cada um / cada uma traz, somado com o que já foi construído pelo grupo anterior.

Dos 33 profissionais que desempenharam as atividades de docente no ano de 2000, 08 são do sexo masculino e 25 do sexo feminino, 08 trabalhavam em outra escola além desta e 10 deles, mais as duas diretoras almoçavam pelo menos dois dias por semana na Escola. A organização do almoço é de responsabilidade de uma professora que no início do ano organiza o cardápio semanal e durante a semana recebe as contribuições, encaminhando para a funcionária da cozinha responsável pelo preparo da alimentação. O valor da contribuição é diário e fixo, independente do cardápio. O recurso que sobra é acumulado para fazer um “almoço diferente” com um prato especial em um dia a combinar.

Quanto à formação continuada observa-se que há interesse em participar dos eventos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação, mas há um cuidado em não interferir na rotina de sua vida particular, evitando desmarcar compromissos pessoais em privilégio da formação.

Quadro 1. 3 - Situação dos docentes da 5ª à 8ª Série e Ensino Médio quanto à formação por disciplina :

Disciplina	Nº de docentes	Curso Superior		Sem Habilitação	Pós-Graduação		Carga Horária
		Concluído	Cursando		Concluído	Cursando	
Língua Portuguesa	1	X			X		40
	1	X			X		20
	1		X				20
Espanhol	1			X			20
Inglês	1	X					20
	1		X				20
	1			X			10
Educação Física	1	X			X		40
	1	X			X		40
	1	X					10
História	1	X					40
	1	X					30
	1	X					10
Geografia	1	X					40
	1	X					20
	1	X					10
Matemática	1	X					40
	1	X					20
	1		X				20
Ciências	1	X				X	40
Física	1		X				20
Química	1	X					20
Biologia	1	X					20
Ensino Religioso	1			X			30
Arte	1	X					20
	1			X			20
	1			X			10
Sociologia	1			X			10
Filosofia	1			X			10

Fonte Registros da Escola – Ano 2000

Quadro 1. 4 - Situação dos docentes das Séries Iniciais quanto à formação por disciplina

Turma	Nº de docentes	Magistério 2º Grau	Curso Superior		Pós-Graduação		Carga horária
			Concluído	Cursando	Concluído	Cursando	
1ª Série	1	X					20
	1		X			X	20
2ª Série	1			X			40
3ª Série	1	X					20
	1		X				20
4ª Série	1		X				40

Fonte: Registros da Escola – Ano 2000

d) As funcionárias de serviços gerais

A movimentação de tantas pessoas no espaço da Escola resulta também em um grande volume de serviço no que diz respeito à manutenção e limpeza do ambiente escolar. A equipe de cinco funcionárias que desempenha esta função está formada há mais de dez anos. São todas moradoras do Bairro e seus filhos e filhas estudaram ou estudam na Escola. São muito responsáveis e colaboradoras. Cuidam da limpeza das salas de aula e de trabalho, da biblioteca, dos sanitários e do pátio. Preparam o café para a sala dos professores e sempre que solicitadas, um chá específico para alguém. Uma delas é responsável pela preparação da merenda, que é servida aos alunos e pelo almoço dos professores e professoras. O lanche das reuniões pedagógicas e conselho de classe é quase um momento festivo, tal o “capricho da mesa” o que rende à equipe muitos elogios.

Estas funcionárias são contratadas pela APP em regime CLT, que recebe repasse de verbas do Estado para o pagamento dos salários e encargos sociais.

1.2.3 As entidades representativas dos pais e alunos

A Associação de Pais e Professores (APP) foi fundada em 14 de março de 1973, conforme o Decreto 1.770 de 11 de agosto de 1964, é uma entidade jurídica de direito privado tendo como principais atribuições promover a integração entre a escola e a comunidade e auxiliar na administração dos recursos financeiros repassados à escola pela administração Estadual. Algumas gestões, embora que representadas pelo(a) presidente e

docentes que integravam a diretoria, foram bastante atuantes e estiveram presentes nas decisões da Escola. Mas em geral, a dificuldade se coloca já na constituição da chapa, que será submetida à eleição. Tem ficado para a Escola a responsabilidade de formar uma chapa e conduzir o processo eleitoral, garantindo uma diretoria que encaminhe as questões imprescindíveis ao seu funcionamento, como é o caso da contratação das funcionárias de serviço gerais.

O Conselho Deliberativo Escolar (CDE), é também uma entidade de caráter obrigatório. Criado pela Lei Complementar 170/98, está regulamentado pelo Decreto nº 3429/99 e normatizado pela Portaria nº 008/99 como um dos instrumentos destinado a assegurar a gestão democrática da educação pública que prevê a participação da comunidade escolar local e regional. Os alunos também fazem parte desta entidade. O primeiro CDE da Escola foi eleito em 1999, visando atender à determinação legal para o recebimento de verbas, e desde então sua atuação está mais voltada a esta questão. A Escola convoca o CDE para todas as reuniões, no entanto sua participação ainda é pequena apontando a fragilidade de sua representatividade.

1.3 A escola pública estadual: Conceitos que fazem o contexto

A escola pública estadual é concebida como parte de uma estrutura chamada de rede oficial de ensino que é formada por órgãos destinados a propor, coordenar e executar as políticas públicas em educação. No Estado de Santa Catarina esta estrutura é sustentada no âmbito estadual pela Secretaria Estadual de Educação e do Desporto (SEED), com seus vários setores que se ocupam com a situação funcional dos trabalhadores em educação, com programas de formação continuada, com as questões relacionadas aos alunos, a estrutura física das escolas e a aquisição e distribuição de bens materiais e merenda escolar.

No âmbito regional, como extensão da SEED, funcionam as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Cada CRE coordena o funcionamento da educação na sua região, garantindo o fluxo de informações entre as Unidades Escolares e a SEED. A Unidade Escolar (UE) é formada pela Direção, Corpo Docente, Corpo Discente, Funcionários Administrativos e pelas entidades de representação dos pais e alunos previstas por lei: a APP e o CDE. No dia-a-dia das escolas, percebe-se que esta estrutura se impõe como uma

“mensagem” que transmite as relações de poder que são construídas sob uma hierarquia onde a escola é o lugar da execução. Nesta hierarquia as CREs também desempenham a função de “filtros” no sentido UE / SEED, permitindo que somente os assuntos burocráticos ou informações de dados sejam encaminhados ao órgão central.

Acima destes dois órgãos, SEED e CRE, está o Conselho Estadual de Educação com atribuições de regulamentar o ensino, tanto definindo normas sob a forma de resoluções e pareceres, quanto autorizando ou não projeto de ampliação ou criação de novos cursos. Ressalta-se ainda, que o sistema federativo vigente na organização política do Brasil conduz à obediência às leis e determinações nacionais, emanadas através dos órgãos federais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Conselho Estadual de Educação (CFE), como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais normatizam a educação no território nacional. Em linhas gerais, é assim que se constrói a rede oficial de ensino, a rede pública estadual.

Buscando refletir sobre algumas questões a respeito da gestão democrática e da autonomia da escola pública, sublinha-se a importância de evidenciar um pouco do dito e do não dito que contêm expressões tão comuns entre os trabalhadores em educação como “rede”, “ensino oficial” e “pública”. É trilhar o caminho sugerido por SACRISTÁN (2000) e problematizar o óbvio, o naturalizado por estas expressões e poder perceber alguns condicionantes que contribuem para inibir os processos de construção da emancipação social da comunidade escolar.

Procurando sintonia com o contexto da Escola, objeto deste estudo, é pertinente retomar a idéia de que na rede do pescador, cada unidade se constitui e se fortalece à medida que dá continuidade ao tecido através de suas unidades. Mas, afinal o que a rede de pesca tem a ver com a rede de ensino? Aparentemente e de forma superficial pode-se dizer que ambas são constituídas por unidades. A de pesca por cada desenho projetado pela trama de fios e a de ensino por cada uma das escolas e setores da administração. Mas ao tomar-se a rotina do dia-a-dia das unidades escolares como ponto para tal análise, percebe-se uma questão fundamental enquanto rede, que é como estas unidades estão vinculadas entre si e quais atribuições desempenham no conjunto do “artefato”. A diferença está quando a rede de ensino é concebida sem o movimento que se dá em várias direções constituído pelas superações e pelos conflitos inerentes à atuação humana. Este movimento é negado quando a escola

pública, enquanto rede de ensino, não representa as unidades interligadas, onde cada uma contribui na consistência deste “artefato”.

Pensemos ao contrário: as unidades são ligadas através de um movimento de sentido único de forma hierarquizada, o qual é emitido da SEED, passando pelas CREs e desembocando nas unidades escolares na forma de tarefas a serem cumpridas. Enquanto na rede de pesca as unidades têm importância igual, na rede de ensino as unidades representam vários graus de importância, sendo que as unidades escolares são as de menor importância em relação à formulação das propostas, reforçando a idéia de que lá é o lugar da execução. Observa-se que enquanto a rede de pesca une os fios na busca da consistência, a rede de ensino fragmenta o processo em favor de uma estrutura que evidencia entraves à participação dos indivíduos que pertencem à rede. Segundo HORA (2001, p.125):

Aos órgãos de administração do ensino o que mais interessa parece ser o cumprimento das prescrições quanto ao modo de organização e funcionamento das escolas públicas do que seu trabalho participativo junto à comunidade.

Considerando que a participação não se reduz a assistir reuniões e assinar lista, que implica trazer para o momento da tomada de decisão a experiência adquirida pela vida, é necessário que cada um, cada uma seja ouvido(da), fazendo com que o compartilhar produza a soma das experiências, da qual emergirá a fundamentação para a tomada de decisão pelo grupo. Este não é um processo fácil já que historicamente a sociedade brasileira foi afastada dos espaços de decisão, mesmo nos assuntos mais específicos do seu cotidiano como é o caso da escola e de muitos outros.

Retomando as expressões em discussão, sublinha-se o termo “oficial de ensino” por entender que ele contém uma concepção classificatória do ensino, referindo-se ao ensino “do Estado” como de propriedade deste e não ao ensino mantido/financiado pelo Estado. Conforme o dicionário a palavra “oficial” na condição de adjetivo se refere aquilo que foi *proposto por autoridade, ou emanado dela; conforme as ordens legais*. A classificação que está subjacente à palavra, transmite a idéia que há, pelo menos, dois tipos de ensino: um oficial e outro não oficial. O que seria o ensino não oficial? Aquele responsável pelos diversos aprendizados que homens e mulheres realizam em outros espaços que não o escolar? Aquele que não é sistematizado através das políticas públicas de educação? O chamado ensino privado desenvolvido nas escolas como propriedades particulares, em que os pais e mães

pagam para seus filhos estudar, também é regulamentado²⁵ pelos documentos oficiais como a LBD e a Lei dos Sistemas Estaduais. Não seria, portanto, uma variante do ensino oficial? Ensino oficial refere-se ao fato de ser obrigação do Estado e, portanto, mantido/financiado por ele?

A expressão “oficial” carrega um conteúdo impregnado pelo poder do Estado anunciando que a rede oficial de ensino tem seu nascedouro na autoridade do Estado, justificando a participação da comunidade de forma esporádica e coordenada à distância pelos órgãos estaduais, geralmente limitada ao preenchimento de instrumentos destinados à coleta de informações ou discussão de documentos prontos que solicitam alguma sugestão, que o próprio encaminhamento já antecipa que não será considerada. Assim, a participação ganha um caráter aligeirado, não se constituindo em um processo a ser construído lenta e progressivamente que leve em conta a “história de não participação” que faz parte da vida de milhares de homens e mulheres deste país.

A rede oficial é também chamada de rede pública. Analisando o significado de “pública” como um adjetivo da escola, situa-se outro ângulo da questão que tem camuflado um conjunto de obstáculos à democratização desta instituição. A cultura política autoritária predominante no Brasil promoveu o desenvolvimento de uma educação pública administrada por um Estado tutelador que se coloca superior ao povo (MENDONÇA 2001). Considerando a questão sob a ótica das elites, é possível identificar que o conceito de “coisa pública” está muito próximo do que é denominado de oficial, isto é, tanto o público como o oficial enuncia representações do projeto das elites. Atribuir caráter de público a algo que o governo representante das elites outorgou ao povo significa no mínimo distorcer o sentido deste conceito em favor de privilégios e não de direitos. SILVA (2001, p.47) observa que a escola pública em nosso país é identificada com a escola estatal e

... pode ter uso privado, ou seja, que atenda interesses de grupos específicos, não contribuindo para o bem comum da sociedade; assim, também, a escola privada pode apresentar-se com caráter público, na medida em que esteja realizando uma obra de interesse reconhecidamente social. Desse modo, a escola pública será aquela que está a serviço dos interesses autênticos da população. A expressão desses interesses autênticos ocorre, [...], quando existem sujeitos coletivos atuantes na escola, com capacidade de assumir sua condução com autonomia.

Direcionando a atenção para a produção teórico-prática do campo democrático popular, (AZEVEDO, 2000; ANTUNES, 2002) constata-se que, nesta perspectiva o sentido

²⁵ situação prevista no Artº 209 da Constituição Federal

de público está ancorado na participação ativa dos agentes, a qual se estabelece já na formulação da proposta. Esta é uma compreensão mais alargada do que é o público, que não se restringe ao financiamento/manutenção, mas que vai a busca dos sujeitos que formulam e executam a proposta voltada à sociedade como um todo. Este é o aspecto essencial do caráter público na concepção democrático popular. Uma formulação que se dá a partir de um minucioso diálogo com a sociedade tendo como referência a história de cada homem e cada mulher, que pela trilha da vida elaborou suas formulações muitas vezes de forma solitária, pois poucas oportunidades tiveram para pensar coletivamente, seja pela dureza do trabalho, ou pela ausência de espaços na vida das cidades e do campo para o exercício da democracia.

A conjuntura neoliberal em que praticamente todas as sociedades estão imersas, mesmo que de maneira e intensidade diferenciadas, agrava a situação da escola pública ao prescrever uma orientação política que privilegia de forma absoluta o livre mercado. Este passa a simbolizar a liberdade, a modernidade, o progresso, a competência e a qualidade (FERRARO, 2000), aniquilando o Estado enquanto articulador de políticas públicas no compromisso da superação das desigualdades sociais. FERRARO (2000) retorna a gênese e a natureza do neoliberalismo, recuperando especialmente as teses de Thomas Robert Malthus, o qual considera que a sociedade está firmada em apenas duas instituições: a propriedade e o matrimônio e atribui exclusivamente aos indivíduos as razões de sua miséria. Ferraro, em tom de alerta, analisa essas teses focalizando as sutilezas dos seus desdobramentos no projeto neoliberal e as conseqüências devastadoras que representam para as políticas sociais.

Para AZEVEDO (2000, p. 194) a educação está sofrendo um ajuste direcionando seu enquadramento ao novo padrão e conseqüentemente o papel da escola está sendo redefinido:

*O novo padrão de acumulação capitalista, a difusão de novos processos produtivos, a revolução da ciência e da tecnologia, os novos mecanismos de poder, os novos locais de tomada de decisão, a incidência da mídia na ressignificação dos valores e dos comportamentos colocaram em questão o papel da escola. A **nova** cultura decorrente da hegemonia dos valores de mercado incide sobre a organização, sobre os objetivos e, portanto, sobre o papel da escola. [Grifo do autor]*

Considerando o neoliberalismo como uma realidade que está posta, mas afastando-se de uma postura determinista a exemplo do que previa Malthus, a sociedade civil precisa estar atenta aos discursos desta nova cultura, evitando que a educação seja consumida como um produto regulado pelo mercado, fortalecendo os movimento em defesa de uma escola pública que incorpore os princípios democráticos definindo parâmetros de qualidade e mecanismos de gestão e universalização da educação como fator de emancipação social.

1.4 A autonomia da escola: Os “fios” e “nós” na literatura

A década de 90 começou com um grande desafio à educação brasileira: elaborar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), para regulamentar a educação de acordo com a Constituição de 5/10/1988.

O processo de elaboração dessa legislação incorporou anseios e reivindicações que fazem parte da história de luta dos trabalhadores e trabalhadoras em educação (MARTINS, 2002). No entanto não se pode considerar que essa incorporação tenha ocorrido com o mesmo teor ideológico que caracterizou as discussões sobre a educação, no interior das entidades da classe trabalhadora. Discussões estas, influenciadas por FREIRE (1995), que convocou a comunidade escolar para mudar a cara da escola pública, apresentando uma possibilidade que ganha corpo à medida que todos e todas assumem o desafio. A autonomia da escola pública, por exemplo, concebida como instrumento de emancipação social é uma dessas incorporações que teve seu conteúdo esvaziado do significado político para transformar-se em mais uma “prescrição” a ser seguida pela escola. ROSSI (2001 p.92) considera que *nas últimas décadas, outros grupos de interesses, aproveitaram-se desse argumento democrático de longa duração entre grupos progressistas, transformando-o em um dos pilares mais conservadores da racionalidade técnica e instrumental*. Portanto, a partir da LDB, a autonomia da escola ganha ênfase nos discursos e documentos das políticas públicas em educação, figurando como mais um elemento destas políticas.

Segundo MARTINS (2002, p.12), o conceito de autonomia *aparece na literatura acadêmica, em alguns casos vinculado à idéia de participação social, e, em outros, à idéia de ampliação da participação política relacionada às questões de descentralização e desconcentração de poder*.

Para ANTUNES (2002, p.98), a questão da autonomia pode ser compreendida sob dois diferentes enfoques.

Alguns a defendem como objetivo de redefinir o papel do Estado, para privatizá-lo ainda mais, adequando-o às exigências do neoliberalismo.[...] Outros defendem a autonomia também com o objetivo de redefinir o papel do Estado, mas desta vez para convertê-lo num órgão público, ou seja, subordinado aos anseios da maioria da população.

Segundo esta autora, são formulados dois projetos de autonomia para a escola: um que tem a *intenção de criar mecanismos que possibilitem desobrigar o Estado de suas*

responsabilidades sociais (p.99), e outro que pretende garantir a dimensão pública da escola, ao fortalecer o poder de controle e cobrança da sociedade civil em relação aos deveres do Estado com a Educação (p.100).

Na Lei do Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina²⁶ e nos documentos que se destinam a sua implantação, a gestão escolar e a autonomia da escola podem ser interpretadas de acordo com a concepção que visa desobrigar o Estado de suas responsabilidades. Assim, a gestão e a autonomia da escola são mantidas através de um discurso que visa fabricar um resultado em detrimento do processo de elaboração teórico-prático que tenha significado para a escola. Um exemplo disso é o Programa da Autonomia e Gestão da Escola Pública Estadual – PAGEPE (1999), que apresenta a proposta do governo sem se referir ao processo de escolha do cargo de Direção das escolas, sugerindo que a gestão democrática e a autonomia da escola, no Estado de Santa Catarina, iniciam com a indicação do governo, aos cargos de Direção das escolas. Tal indicativo expressa uma concepção de autonomia voltada à despolitização (ROSSI, 2001) e não à promoção da comunidade escolar.

Na perspectiva de garantir a dimensão pública da escola é preciso que as escolas criem as possibilidades para a autonomia e gestão escolar, baseadas na construção do sujeito coletivo. Este sujeito não é simplesmente um aglomerado de pessoas abstratas, como se referem os programas do governo “os vários segmentos da sociedade”, “os catarinenses”. SILVA (2001, p.94-95) refere-se ao sujeito coletivo como

um grupo de pessoas que possui uma identidade comum, um juízo comum sobre a realidade e reconhece-se participante do mesmo “nós-ético”, ou seja, percebe-se fazendo parte de uma mesma realidade comportamental, que é, por assim dizer, extensão de suas próprias pessoas.

Portanto, o sujeito coletivo não significa um coletivo pautado em um consenso caracterizado pela harmonia às custas da submissão de uns e exclusão de outros. Ao contrário, esta possibilidade só se constrói na legitimidade das relações sociais como resultado de práticas democráticas, portanto, contraditórias e geradoras de conflito.

Ainda para este autor, a constituição de um sujeito coletivo inicia pelo condicionamento das pessoas a determinadas circunstâncias que, muitas vezes, elas não podem dominar. FREIRE (1997,p.21), chama a atenção para a possibilidade de traçar novos

²⁶ Lei Complementar Nº 170, de 07 de agosto de 1998

caminhos ao dizer que *somos seres condicionados mas não determinados*.

Assim, o sujeito coletivo pode ser considerado como a “raiz” da autonomia da escola. A metáfora da raiz se coloca no sentido de que esta se expande ganhando espaço e providenciando condições para que a árvore não só tenha visibilidade, mas também possa resistir às adversidades e ao mesmo tempo, continuar a crescer. Também como uma raiz, o sujeito coletivo não se encontra pronto por natureza. Ele precisa ser constituído. Este é mais um dos aspectos do fenômeno coletivo que as políticas educacionais parecem ignorar, uma vez que atuam de forma a despolitizar, ao continuarem mencionando o coletivo como que este já estivesse constituído. ROSSI (2001, p.93) aborda essa questão dizendo que:

*Pela literatura educacional (livros, jornais e subsídios oficiais), percebe-se a tendência de encarar a categoria da “gestão coletiva” junto das comunidades como se o interesse “coletivo”, **naturalizado**, já fosse “um bem comum”, constituído com valores neutros e consensuais. Como se cada aluno, cada professor, pudesse agir coletiva e espontaneamente, como se já fosse, de partida, motivado para obtenção do interesse comum.. [Grifos da autora]*

Participar da construção do sujeito coletivo, não é tarefa fácil, pois este processo instala um redemoinho à primeira vista no grupo. Mas o certo é que ele vem de dentro de cada um do grupo. As verdades de cada um, ao serem assumidas, vão se confrontando com as dos outros e provocando um sentimento de insegurança, que traz o conflito e a resistência. Se por um lado, a construção do sujeito coletivo é uma forma de resistência a uma realidade adversa na perspectiva de construir outra realidade, por outro, a resistência ocorre internamente no movimento como tentativa de minimizar seus efeitos. Segundo GIROUX (1986, p.141) a *dinâmica da resistência pode não apenas ser inspirada por um conjunto radical como por um conjunto reacionário de interesses*. Considerar a resistência sob estas duas dimensões confere legitimidade ao movimento, que busca a autonomia da escola pois elas são nuances da ação humana em um terreno de luta e contestação produzindo novas possibilidades. A existência do sujeito coletivo implica no reconhecimento de cada um dos sujeitos individuais que se relacionam para viabilizar um projeto, que vai se delineando coletivo à medida que se fortalecem os vínculos e consensos no grupo.

Considerando que o sujeito constrói a realidade ao mesmo tempo em que é construído por ela, a construção da autonomia da escola implica na construção de indivíduos com autonomia. Em outras palavras, o indivíduo vai se autonomizando ao mesmo tempo em que contribui na construção da autonomia do coletivo.

O indivíduo autônomo não é o indivíduo isolado, mas sim aquele que caminha ao encontro do outro para realizar seus desejos. A autonomia é, portanto, uma construção social. Ao abordar a questão CASTORIADIS (1982, p.129) diz que não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e que sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva. Esta natureza da autonomia, geralmente, é contemplada de forma muito vaga nas propostas oficiais, como mostra seguinte trecho do documento do PAGEPE:

*Na perspectiva da autonomia como um processo em permanente construção, a educação catarinense está definindo um modelo de gestão **centrado na escola**, cujas decisões e responsabilidades são tomadas a partir dela, motivadas pela comunidade e assumidas de forma cooperativa e co-responsável pela escola, pela comunidade e pelo Estado. [grifo presente no documento]*

Esse fragmento do documento oficial, enfatiza a escola e a comunidade como agentes do processo de autonomia da escola, detentoras de decisões e responsabilidades. A partir de uma leitura superficial, apoiada em um conceito naturalizado de escola, supõe-se que estão mencionados os agentes deste processo. No entanto, submetendo-o a uma leitura cuidadosa e reflexiva em busca dos sujeitos reais que constroem esta autonomia, percebe-se que todos, pais, alunos e professores, configuram como seres abstratos, o que lhe confere a condição de *fator ausente* (SILVA, 2001, p.70).

Quem está ausente, está também impossibilitado de participar. Essa ausência SILVA atribui como a desumanização da instituição que passa a ser vista como um “ente” com vida própria. A corporificação da escola pública significa destituir seus sujeitos, em favor de uma proposta educacional intencionalmente despolitizante atendendo a interesses de ideologias que, *para confirmar os efeitos reguladores/desmobilizadores da democracia, permanecem ocultando o conflito, utilizando estratégias participativas, com novas prescrições impostas pelo novo tempo de mercado* (ROSSI, 2001, p.95). Assim, o que se mantém é a proposta oficial. O que interessa é o cumprimento das prescrições relativas à organização e o funcionamento da escola pública, ficando em segundo plano as questões decorrentes da participação tanto da escola junto à comunidade, quanto da comunidade escolar no interior da escola, bem como dos próprios trabalhadores em educação na formulação das propostas educacionais.

Os vários anos de convivência e trabalho na escola pública, permitiram a pesquisadora observar diversos momentos de implantação de programas que tinham como eixo a gestão coletiva como caminho para a qualidade do ensino. No entanto, não havia

participação do corpo docente, como também dos pais e mães, pois estes programas já vinham prontos. Maquiava-se a participação dos professores e professoras em algumas reuniões, cujo cronograma também já vinha pré-estabelecido e deveria ser cumprido para não comprometer a proposta. Assim, a participação nada mais era do que ouvir uma exposição sobre o programa e seu andamento, pois em “alguma região” ele já estava sendo (ou tinha sido) implantado. Isto funcionava como uma “mensagem” informando que não havia mais o que fazer. Professores e professoras emitiam algumas considerações sobre o que fazer, como fazer e ficava “agendada” a próxima reunião, que muitas vezes não acontecia pela própria dinâmica da escola, que naquele momento precisava atender outra questão, ou porque a maioria dos professores estava ausente, cumprindo atividades em outras escolas. Mas o programa de “gestão coletiva” continuava sendo implantado.

Esta forma de encaminhar as questões na escola pública tem sido crucial com a participação dos professores e professoras à medida que os transforma em meros executores, de uma proposta que não tiveram oportunidade de participar da sua elaboração.

Segundo MARTINS (2002, p.16)

Se a necessidade de participação é o desejo que move o ator a praticar a ação, o sentido de sua participação num empreendimento coletivo pode ser altamente positivo. Se, ao contrário, a participação é delegada por normas, vigora ausência do desejo como motor da ação. Neste caso, dificilmente o ator imprimirá o mesmo sentido a ações sociais, a projetos coletivos, a empreendimentos de mudança institucional.

Esta concepção que reduz a questão da autonomia da escola entre a dimensão financeira e a administrativa, e confere à escola a função de apresentar um projeto pedagógico que possibilite aos órgãos governamentais conquistar as metas traçadas (ANTUNES, 2002), vem demonstrando sinal de esvaziamento por não dar lugar aos professores e professoras como coordenadores de processo de autonomia da escola. O esvaziamento deste discurso aponta para novos enfoques, privilegiando os pais e mães, alunos e alunas, professoras e professores, funcionários e funcionárias enquanto sujeitos que produzem a autonomia da escola.

1.5 A investigação: No conteúdo das falas, outros “fios”, outros “nós”

A proposta de investigar a autonomia da escola pública tomando como sujeitos seis professoras, que de forma ativa se comprometeram com a construção do projeto político-pedagógico da escola, se insere na perspectiva de perceber os professores como *intelectuais transformadores no sentido de promover mudanças* (GIROUX 1997).

O processo de formulação do problema e definição dos objetivos apontou para uma investigação qualitativa, que segundo BOGDAN e BIKLEN (1994), se caracteriza por ter o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador seu principal instrumento; por utilizar dados recolhidos de forma descritiva e privilegiar o processo como foco de análise.

A partir da coleta de dados e da literatura consultada, buscando definir o caminho metodológico, a investigação foi se aproximando da metodologia de estudo de caso sob três aspectos. Primeiro porque *queremos estudar algo singular, que tem um valor em si mesmo* (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.17), segundo porque o estudo se insere no contexto de uma escola pública e a interpretação desse contexto é fundamental para *uma apreensão mais completa do objeto* (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.18). É a interpretação do contexto da escola que vai permitir identificar e compreender as representações que as pessoas envolvidas na pesquisa têm sobre a escola e sua autonomia, bem como as razões e formas de resistência presentes no cotidiano da escola que se constituem como fatores presentes no processo de autonomia. E o terceiro, é que este tipo de estudo revela experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, o que segundo VIANNA (2000, p.141) *leva o leitor a aprender o que lhe foi relatado, como se fosse uma experiência vivida por ele próprio*. Considerando a singularidade dos processos que constituem os fenômenos educacionais este aspecto é relevante à medida que permite ao leitor educador conhecer as experiências de seus pares, identificando-se com eles.

A delimitação do caso foi o primeiro momento, o que aos poucos permitiu definir como foco de análise a trama de relações que constrói a autonomia. O estudo delimita-se no espaço físico e no contexto social de uma escola pública da rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina, considerando o período de 1995 a 2001. Este período foi definido pelo início do processo de discussão do projeto político-pedagógico, enquanto um instrumento de produção coletiva e o início da coleta de dados para a investigação.

BOGDAN e BIKLEN (1994) se referem a este tipo de estudo de caso, em que o foco se encontra num tempo já percorrido pela instituição, como estudo de caso de organizações numa perspectiva histórica. Mesmo que o foco da análise esteja centrado em outro espaço de tempo, não significa que as questões serão tomadas de forma desvinculadas do atual contexto da escola. Pelo contrário, “visualizar” o movimento que tem dado consistência ou não as questões propostas será parte da análise. Ainda em relação ao foco da investigação, é pertinente dizer que é o desenvolvimento do estudo que o transforma em um caso. Portanto, o foco inicialmente definido foi sendo deslocado à medida que buscava-se o caráter científico da investigação.

NISBET e WATT (*apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986) caracterizam o estudo de caso em três fases, que se sobrepõem em diversos momentos do desenrolar da investigação, a saber: fase exploratória (da definição do caso); a da coleta dos dados e a final, que se ocupa com a análise e interpretação dos dados e a elaboração do relatório.

1.5.1 A coleta de dados

As professoras que participaram desta investigação ocupavam cargo efetivo do Magistério Público Estadual há mais de quinze anos e possuem curso superior. O critério utilizado para definir o número e quais seriam os sujeitos da investigação, foi o de considerar os professores e professoras que participaram das primeiras discussões do processo de construção do projeto político-pedagógico da Escola no ano de 1995 e que no momento do início da coleta de dados, no ano de 2001, ainda trabalhavam na Escola.

Estes dados foram coletados pela pesquisadora, através de dois instrumentos: uma entrevista realizada no segundo semestre de 2001 e um questionário aplicado no primeiro semestre de 2002, ambos do tipo semi-estruturado. Os instrumentos foram elaborados de maneira que permitisse recolher os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo uma interpretação intuitiva sobre o que ele pensa em relação às questões abordadas (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A entrevista (Anexo A) foi o primeiro instrumento utilizado tendo como objetivo buscar dados para subsidiar a fase exploratória, ao recuperar as primeiras discussões sobre o

projeto político-pedagógico²⁷ da Escola. Este instrumento constituiu-se de quatro questões que foram respondidas de forma individual

Antes de iniciar a entrevista, a qual foi gravada em fita cassete, as professoras foram informadas dos seus objetivos e das questões que estariam respondendo. Pelo fato do instrumento ser do tipo semi-estruturado, em alguns momentos foi necessária a intervenção da pesquisadora para evitar que o foco da questão fosse prejudicado, tal era a vontade, das entrevistadas em falar do processo. Cabe salientar, que a presença do gravador tirou a tranqüilidade de algumas professoras. Conversando sobre isto percebeu-se, que os motivos da insegurança estavam relacionados à “presença da tecnologia” e não pelo fato de se exporem através das respostas. No decorrer da entrevista, as professoras iam relaxando ao recuperar o processo e demonstravam satisfação ao lembrar de detalhes. Por aí, esqueciam o gravador. Terminada a entrevista, em geral sentiram-se surpresas e perguntaram “era só isso?”.

As falas revelam que queriam falar mais, principalmente sobre o momento atual. O início, que se buscou recuperar com a entrevista, parecia ser passado, não no sentido de ser desprezado, mas de superado.

O questionário foi o segundo instrumento (Anexo B), sendo elaborado a partir do instrumento utilizado pela Prof.^a Carmen Moreira de Castro Neves ao coletar os dados para sua dissertação de mestrado sob o título – Autonomia da Escola Pública: Um desafio para administradores, defendida em 1994 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Brasília, o qual foi modificado para adequá-lo as especificidades do objeto e dos objetivos desta investigação.

Este instrumento constituiu-se de sete questões e foi aplicado como finalidade de centrar o foco da coleta de dados na questão da autonomia. Sendo esta definida pela pesquisadora como categoria central da investigação. As professoras receberam as questões impressas e dispuseram de uma semana para responder. Nem todas cumpriram o prazo combinado, no entanto todas entregaram.

Observou-se que, a experiência de responder um instrumento visando gerar dados para uma pesquisa de dissertação de mestrado, trouxe certa agitação entre elas. Nas visitas à Escola e nas conversas que mantidas com as professoras, percebeu-se que as respostas foram

²⁷ A Lei 9394/96 (LDB) refere-se à proposta pedagógica no Art. 13 (inciso I e II) e a projeto pedagógico no Art 14 (inciso I), enquanto que a Lei Complementar 170/98 do sistema Estadual de Ensino de SC refere-se ao projeto político-pedagógico no Art. 17, inciso II. Neste estudo será utilizada a terminologia adotada pelo sistema estadual de ensino.

fruto de conversas que se realizaram nos intervalos e no horário de almoço quando estabeleciam trocas de informações. Relembavam momentos do cotidiano da Escola, e inclusive, socializavam as angústias vindas do processo de construção do projeto político-pedagógico e da condição de sujeitos da pesquisa. Isso expressa o caráter coletivo do movimento, quando os significados vêm tanto dos indivíduos como do interior do grupo. A disposição de participar ficou expressa de forma significativa quando todas as questões foram respondidas. Inclusive três professoras desenvolveram a última questão fazendo comentários adicionais para acrescentar idéias que reforçaram suas respostas.

A observação também forneceu dados à medida que a pesquisadora acompanhou e registrou as atividades escolares no período de 1995 a 1999, período em que coordenou o processo de construção do projeto político-pedagógico da Escola. Oficialmente este cargo não existe no quadro do magistério público estadual. Foi criado internamente na Escola, como uma das ações de implantação do projeto pedagógico. Nos três anos seguintes o acompanhamento e os registros foram pontuais, limitando-se a algumas reuniões de conselho de classe e de estudos, em razão da pesquisadora estar em licença das atividades profissionais na Escola.

A observação é o método de investigação que possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.26). É ela que permite ao pesquisador fazer a reflexão sobre as situações vivenciadas pelos sujeitos da investigação. O movimento de reflexão e interpretação do fenômeno está pautado na vivência do pesquisador. É neste momento que a sua experiência de sujeito histórico soma com a complexidade do fenômeno estudado e constitui o caso. A forma do pesquisador se inserir na realidade pesquisada e o grau de participação durante a observação, são questões fundamentais no trabalho científico e trazem embutida outra, que diz respeito à *em que medida o pesquisador tornará explícito o seu papel e os propósitos de estudo* (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.28).

Por manter vínculo profissional com a Escola, a pesquisadora sentiu que houve uma situação confortável quanto a sua inserção e confiabilidade perante o grupo que fez parte da pesquisa. Situação esta que lhe inseriu como *observadora participante* (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.29). Tanto o seu papel como os propósitos do estudo foram explicitados ao grupo.

Quanto aos propósitos do estudo é relevante dizer que o primeiro procedimento adotado em relação à investigação foi reunir o grupo e expor os propósitos, com vistas a obter

seu consentimento para o desenvolvimento do trabalho. BOGDAN e BIKLEN (1994) fazem uma advertência bastante consistente aos professores que pretendem tomar a escola, na qual trabalham como contexto de investigação. Mas é importante considerar os aspectos positivos na familiaridade com o fenômeno estudado e com o grupo pesquisado. Os mesmos autores também advertem que *ser investigador significa interiorizar o objetivo da investigação* e a constantemente se perguntar quanto aos procedimentos utilizados para atender a meta prioritária, que é recolher dados e colocam a seguinte questão: *Em que medida, o que faço se relaciona com esse objetivo?* BOGDAN e BIKLEN (1994. p.128). Acredita-se assim, ser possível associar as advertências dos autores a um plano de trabalho bem detalhado e superar esta questão ao perseguir no compromisso com o caráter científico da pesquisa, ora enquanto sujeito, ora se distanciando para absorver e interpretar com rigor o conteúdo dos dados.

1.5.2 O tratamento dos dados

Buscando coerência com a metodologia de estudo de caso e os instrumentos aplicados, a opção foi trabalhar com a análise de conteúdo definindo procedimentos que permitissem identificar as idéias e representações contidas nas falas das professoras. Assim, a análise de conteúdo foi considerada como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2000, p.42)

Portanto, a análise de conteúdo permite analisar os dados produzindo inferências que levem em conta não só o contexto histórico da mensagem, mas também o exterior a este, ou seja, que outros motivos contribuíram na produção e recepção desta mensagem. Buscar na análise de conteúdo, indicadores não freqüenciais, dado a sua ausência, que permitem inferência é outra contribuição relevante para este estudo.

Ao definir os procedimentos da análise de conteúdo considerou-se as palavras e expressões que conferiam sentido ao objetivo do instrumento de coleta de dados. Assim, no tratamento dos dados da entrevista foram consideradas as palavras e expressões que revelavam a trajetória da Escola e os sentimentos vivenciados pelas professoras no início da elaboração do projeto político-pedagógico. Em relação ao questionário foram destacadas as

palavras e expressões que evidenciavam as concepções sobre autonomia, os fatores que interferem na autonomia e os sentimentos em relação ao processo de autonomização da escola.

Os dados gerados por cada um dos instrumentos foram analisados separadamente. No entanto foram utilizados os mesmos procedimentos. Após destacar as palavras e expressões pertinentes aos objetivos de cada instrumento, as mesmas foram agrupadas tendo como critério, a idéia central que revelavam, registrando-se a freqüência com que ocorreram. Assim foi possível condensar os dados e criar quadros com o objetivo de definir as categorias de análise.

A partir da análise de conteúdo da fala das professoras, identificou-se quatro categorias: o projeto político pedagógico; a resistência; o coletivo e a subjetividade.

Na análise e interpretação dos dados, terceiro capítulo, discute-se a categoria da autonomia e os resultados da análise de conteúdo, confrontando-os com documentos escolares: o projeto político-pedagógico da Escola; as atas dos conselhos de classe, das reuniões pedagógicas e das reuniões com pais; com os registros do Serviço de Orientação Educacional da Escola e com os registros efetuados pela pesquisadora durante a observação das atividades escolares.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA: NOVOS “FIOS” PARA REFAZER A TRAMA

As relações de poder nas escolas são tão autoritárias que negam inclusive o direito de eleger quem vai dirigi-la; o direito dos pais de participarem do processo educativo dos seus filhos; esse autoritarismo se expressa ainda na postura dos educadores em sala de aula, na disposição do espaço físico, na imposição de saberes pré-estabelecidos, numa concepção e prática de avaliação que é classificatória e seletiva.

Carta da I Conferência Estadual de Educação²⁸

Com base na literatura educacional observa-se que a partir de 1988 com o advento da promulgação da Constituição Federal, a gestão democrática do ensino foi um dos temas que ganhou relevância enquanto objeto de investigação no campo educacional, em decorrência da sua definição como um dos princípios da educação pública expresso no Artigo 206, inciso VI do texto constitucional. O movimento representado pela atuação das forças populares durante os trabalhos da constituinte, pautados nas experiências de gestão democrática já em curso por iniciativa de vários atores educacionais, foi fundamental para a legitimação e institucionalização deste direito, enquanto princípio.

Considerando que a forma de provimento do cargo de direção não é o único instrumento de democratização da escola, mas sem dúvida é um importante indicativo da concepção de gestão democrática que orienta os sistemas de ensino, ressalta-se um estudo desenvolvido por MENDONÇA (2001), abordando a gestão democrática do ensino público no Brasil, o qual permitiu constatar que o mecanismo de provimento de cargo de diretor mais adotado no país, é o da eleição (53%), com maior incidência nos municípios e que o mecanismo da indicação (44%) é o segundo predominando nos sistemas estaduais. O percentual referente à indicação revela que, após treze anos da promulgação da Constituição Federal, dezoito sistemas de ensino ainda não se voltaram às expectativas das comunidades escolares e entidades representativas dos trabalhadores em educação que, permanentemente, têm encaminhado aos governos esta reivindicação.

²⁸ Conferência Estadual de Educação, realizada de 03 a 07 de março de 1997, em Florianópolis, promovida pelo SINTE

Registra-se que em muitos momentos²⁹, em claro enfrentamento com o governo, os sindicatos estaduais e as entidades nacionais, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) encaminharam o processo de eleição de diretores e a comunidade escolar se mobilizou tanto para eleger como para garantir a posse dos eleitos.

No Estado de Santa Catarina o provimento do cargo de Direção por eleição foi uma experiência breve correspondendo a um mandato de três anos. Esta forma de provimento foi instituída pelas Leis nº 6709/85 e nº 8040/90, mas vigorou por pouco tempo, sendo considerada pelo Supremo Tribunal Federal como inconstitucional em 1992. Em vista disso, a comunidade catarinense ficou sem resposta para sua expectativa de gestão democrática, situação que ainda permanece, sem um indicativo que vislumbre esta possibilidade.

Diante da pouca importância que os governos têm atribuído à gestão democrática da escola, criando mecanismos que esvaziam e desvirtuam seu significado político e pedagógico, é pertinente definir que segundo CARNEIRO (2001, p.38) *o horizonte deste conceito de gestão é o da construção da cidadania que inclui: autonomia, participação, construção compartilhada dos níveis de decisão e posicionamento crítico em contraponto à idéia de subalternidade.*

A intransigência dos governos em não aceitar o processo legítimo de gestão democrática não tem impedido a comunidade escolar de traçar seus caminhos no interior da escola em uma sintonia, embora muito tênue, com os movimentos sociais que ocorrem no bairro, na cidade e na amplidão do mundo. Nesse sentido SIQUEIRA (2002, p.15) pontua a relação dos professores e professoras com os movimentos sociais na busca de *compreender*

... as implicações do engajamento do educador em sua prática docente, a partir da interação que esse sujeito mantém com os movimentos sociais, irrompendo os limites da sala de aula e projeta-se para o campo da política social e educacional, de concepção de sociedade dentro das potencialidades ontológicas do trabalho, com o objetivo de aproximar as lutas dos docentes às demais camadas exploradas para a constituição de movimentos sociais que tenham um projeto de sociedade que se confronte com as formas de dominações econômicas, políticas e sociais atuais.

Assim, homens e mulheres, crianças e adolescentes que fazem a escola vêm percebendo a atuação desses movimentos, que cada vez mais abrem espaços democráticos provocando questionamentos na, até então, solidez de posturas excludentes próprias de uma sociedade dividida em classes.

²⁹ Em Santa Catarina momento expressivo no ano de 1992, governo de V. Kleinubing

2.1 Professores e professoras: Construindo a trama da gestão democrática

O ano de 1995 em Santa Catarina, como nos demais Estados da Federação, inicia com a posse do novo governador. Esta conjuntura política trouxe mudança nos cargos de Direção das escolas públicas do Estado, cujo processo apesar de previsto no artigo 162 da Constituição Estadual (5/10/1989) como eletivo, após treze anos ainda não foi regulamentado, ficando sob a responsabilidade de cada novo governo.

Buscou-se nas entrevistas com as professoras que foram sujeitos desta investigação, falas que permitissem descrever o movimento da Escola, que naquele contexto reagiu gerando uma possibilidade de gestão democrática, tendo como referência a construção do projeto político-pedagógico.

Antônia, a orientadora educacional, lembra que por ocasião da nomeação da nova Direção da Escola *“os educadores ficaram muito incomodados com a situação”* e acrescenta que *“o ponto principal do incômodo foi como nos deram a Direção, de cima para baixo, sem consulta nenhuma”*. Isso fez com que professores e professoras se reunissem em torno da idéia do projeto político-pedagógico. Não se pode dizer que a Escola não possuía um projeto político-pedagógico, pois havia um documento que, de certo modo, representava o modelo de escola instituído. No entanto, este projeto político-pedagógico, pela forma como fora elaborado, pelos pressupostos e definições que prescrevia, já não agregava mais as expectativas dos docentes, que foram percebendo que aquela proposta político-pedagógico não lhes pertencia.

A movimentação não parou por aí. Associaram a forma de como era definida a Direção *“de cima para baixo”* às precárias condições materiais da Escola, que no ano anterior (1994), havia enfrentado sérios problemas em relação ao funcionamento da caixa d'água, das instalações sanitárias e do sistema de esgoto da cozinha. A bibliotecária Denise, fala sobre este início dizendo que: *“começamos pelas coisas materiais, bem materiais: a caixa d'água”*.

Somaram-se a estes problemas, outros que pareciam menores, mas que também interferiam de forma negativa no cotidiano da escola e refletiam no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, a falta de um sino ou equipamento adequado para anunciar os horários de início do período de aulas, recreio e término do período. Na falta do sino, o sinal era feito com utensílios da cozinha. Geralmente com um talher e uma panela, já *“que dar o sinal”* era função da funcionária responsável pela merenda. A questão não era

propriamente o sinal, mas o fato de que nem todos conseguiam ouvi-lo, gerava um certo alvoroço na troca das atividades.

A professora Mariana também lembra deste começo, da preocupação com

“o prédio, com a limpeza, com o que faltava... Daí começamos a ver outras coisas, que não era só o prédio que estava defasado[...]. Eu achava que tinha muita coisa antiga: a maneira de cobrar, a nossa fala era muito antiga e autoritária.”

Se por um lado, naquele momento não era possível resistir à nomeação da Direção, por outro, como não reagir diante da falta de condições materiais e da frustração de um sentimento de pertença à Escola em relação ao projeto político-pedagógico?

As professoras resolveram reagir iniciando um processo de discussão e avaliação da unidade escolar, sendo que a primeira atitude foi escolher uma Coordenação Pedagógica com atribuições para coordenar o processo de construção do projeto político-pedagógico. O número de integrantes da Coordenação não era fixo. Participava quem desejasse, no entanto havia um cuidado para que houvesse a participação de representantes do Ensino Médio, do Ensino Fundamental 5ª a 8ª série e de 1ª a 4ª série, bem como, dos especialistas e da Direção.

Registra-se a ausência dos funcionários e funcionárias que, embora chamados a participar, não compreendiam a importância da sua participação. Além deste, outros dois fatores contribuíram para esta ausência: a Direção que não assumia de forma explícita a participação destes funcionários e funcionárias e a condição de liberdade que foi garantida a todos para decidir sobre sua participação: engajava-se quem desejasse. Sem descuidar desta e das outras contradições que vinham emergindo, foi elaborada uma proposta de trabalho que compreendia um conjunto de ações, na tentativa de resolver as questões materiais e de organização interna, e um cronograma de reuniões de estudo visando buscar base teórica para propor mudanças no fazer pedagógico.

Assim, o primeiro semestre daquele ano letivo (1995) transcorreu entre reuniões, tentativas de articular ações pedagógicas, leituras, debates “acalorados” pela democratização da escola e pela revisão de posturas pedagógicas, presentes no cotidiano escolar. Aliás, naquele momento essa foi a grande descoberta. O cotidiano escolar, espaço até então “inexistente”, que não era percebido porque se encontrava imerso e diluído em uma concepção hegemônica de educação, que naturalizava a escola à medida que desconsiderava as relações sociais, conflituosas ou não, da ação pedagógica. Era o estado de absoluta preponderância do mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976), caracterizado pela

condição de natural, ignorando ou negando o seu reconhecimento como resultado da atividade social dos homens.

PENIN (1995, p.13) situa a importância da análise do cotidiano como fator de transformação da escola observando que *é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação.*

Percebe-se na fala das professoras, o quanto sentiam a escola imersa em uma rotina mecanicamente percorrida, onde a segmentação do tempo, do espaço físico, do trabalho, dos conteúdos e a hierarquização do poder parecia não interferir no processo pedagógico. Evidenciam também, a situação desconfortável construída por uma postura de caráter individualista (que é frequente nas escolas). Mas em um primeiro momento não estabelecem alguma relação entre essa situação e a possibilidade de mudanças que almejam.

Baseada nos estudos de Lefebvre³⁰, PENIN (1995) conceitua a vida cotidiana como um nível de realidade social que não se encontra reduzido a um campo fechado, mas que se liga a vários outros níveis da realidade constituindo a globalidade e dela fazendo parte. Ainda segundo a autora, *é do cotidiano que emergem as grandes decisões e os instantes dramáticos de decisão e ação* (p.16).

Agregado ao movimento de mudança na Escola, traçado desde os aspectos materiais aos pedagógicos, formou-se um atrito com a Direção que rendeu um desgaste no grupo de docentes, mas que não chegou comprometer os trabalhos, embora lhe tenha imprimido um ritmo mais lento, devido o volume de questões e indagações que a situação gerou. Gerando também atitudes de pressão e coerção por parte do órgão regional de educação sobre os docentes, trazendo um clima que misturava insegurança de uns e indignação de outros. Indignação esta, direcionada em dois sentidos, uns contra o órgão regional pelas pressões e outros contra “os manifestantes” que confrontavam com a Direção. A fala das professoras evidencia uma lacuna em relação a este fato, podendo ser interpretada como um *instante dramático* (PENIN, 1995), vivenciado tanto por quem participou como por quem não

³⁰ La presencia y la ausencia – contribución a la teoría de las representaciones (1983); La vida cotidiana em el mundo moderno (1972); Critique de la vie quotidienne I (1977); Critique de la vie quotidienne II (1961); Critique de la vie quotidienne III (1981)

participou, aparecendo vagamente uma citação por parte de uma professora ao dizer: *“aí depois houve todo aquele movimento para a troca da Direção.”*

Com a nova Direção, que também foi indicada sem a participação da comunidade escolar, o movimento foi ganhando consistência à medida que incorporava mais professores e consensuava os rumos do novo projeto político-pedagógico, como resultado dos estudos e discussões. Consensos que muitas vezes eram efêmeros por causa do silêncio e da ausência intencional ou não de alguns professores.

A professora Patrícia, que também trabalhava no ensino médio, o qual funcionava no período da noite lembra que *“o noturno não se envolveu muito”*. Foi muito difícil contar com a participação dos docentes do ensino médio, em função de que possuíam pequena carga horária na Escola e não possuíam disponibilidade de tempo porque trabalhavam em outra (s) escolas.

O ano letivo de 1995 foi concluído deixando expectativas para o próximo. O ano de 1996 iniciou com um cronograma de reuniões definido pelos professores em conjunto com a Direção da Escola, desencadeando um movimento mais sistemático e participativo de reflexão-ação sobre o ato pedagógico, que aos poucos foi revelando que era momento de ampliar o movimento buscando a participação dos pais e das mães, dos alunos e alunas, na perspectiva de concretizar a dimensão democrática da proposta pedagógica que se delineava para a Escola.

Ao final daquele ano (1996), as professoras “perceberam” mais longe, e se deparam com a principal dimensão da escola: seu sentido social e educativo, e com a natureza coletiva do ato pedagógico. Essa reflexão surgiu em função dos altos índices de reprovação³¹ e evasão³², denunciados pelos registros escolares daquele ano letivo e dos anteriores. O ano de 1996 deixou um sentimento de “fracasso” que Antônia traz em sua fala: *“no final do ano deu um resultado horrível de avaliação, todo mundo avaliando como queria, de forma individual, com resultados péssimos.”*

No entanto, assumir este fracasso, lidar com ele na perspectiva de reverter aquele quadro era o que pensavam professores e professoras que se comprometeram em “fazer outra escola”.

³¹ 34% de reprovação nas turmas de 5ª à 8ª série

³² 74% dos que entravam na 1ª série do ensino fundamental não chegavam a 8ª série.

2.2. Pais e alunos: Mais mãos na obra

“Um dos meus sonhos ao escrever estas cartas pedagógicas – se não os tivesse não haveria porque escrevê-las – é desafiar-nos, pais e mães, professoras e professores, operários, estudantes, a refletir sobre o papel que temos e a responsabilidade de assumi-lo bem, na construção e no aperfeiçoamento da democracia entre nós.” (Paulo Freire)

Os anos de 1995 e 1996 acolheram a efervescência causada pelo desejo dos professores e professoras, enquanto parte da escola, *tomar em suas mãos seu próprio destino* (ROSSI,2001). Na entrevista, as professoras expressaram seu descontentamento com a penúria material e de esperança que vinha assolando a Escola, ao mesmo tempo em que iam tecendo uma fala marcada pela possibilidade de mudanças. Uma fala, é bem verdade, centrada em si e em seus pares.

Em nenhum momento, as professoras se referiram explicitamente aos pais e as mães como parceiros da construção de novos rumos para a Escola. Mencionaram os alunos e as alunas para justificar a importância de iniciar uma reflexão conseqüente sobre temas como a avaliação, metodologia e currículo. No entanto, tomar consciência das precárias condições materiais da Escola não foi suficiente para provocar questionamentos quanto ao grau de insatisfação dos alunos e alunas que, diariamente, também enfrentavam os transtornos desta situação.

PARO (2001) considera absurda a proposição de uma gestão democrática que não inclua a comunidade a quem se destina à escola, no entanto, admite que este equívoco parece estar muito mais presente do que se imagina, na teoria e na prática da administração de nossas escolas.

Ao acompanhar este processo, observou-se que não havia restrições à participação dos pais e mães. Ao contrário, havia um sentimento, por parte das professoras, de que a participação era boa, mas que precisava melhorar. Os pais e mães sempre eram bem atendidos na Escola, dirigiam-se à porta da sala de aula do seu filho a qualquer horário e eram atendidos pela professora. Sempre que necessário eram chamados a comparecer à Escola para acompanhar o desempenho dos filhos ou para conversar sobre questões ligadas ao comportamento, não no sentido do “mau” comportamento, mas do cuidado quanto à reprovação, saúde e afetividade. Anualmente, os pais e mães eram convocados para as assembléias gerais e bimestralmente participavam das reuniões de entrega dos boletins.

Ainda podiam participar da diretoria e reuniões da APP (nesta época não havia Conselho Deliberativo).

Tentando ilustrar essa participação que “precisava melhorar” recorreu-se ao caderno de anotações de Antônia, a orientadora educacional (ela costuma registrar tudo) o qual informou que no primeiro bimestre de 1996, dos trezentos e quatro pais/mães, dos alunos de 1ª à 4ª série, noventa não compareceram à reunião de entrega de boletins. O que não significa que não compareceram à Escola em outro horário e retiraram o boletim na secretaria. Este número de noventa pais/mães que não compareceram à reunião era interpretado como indicativo de que a participação precisava melhorar. O que os docentes não percebiam é que este indicativo revela simplesmente a presença, o que não significa necessariamente participação na perspectiva da gestão democrática, confirmando a preocupação de PARO (2001, p.16) *de que parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação.*

O movimento de efervescência, presente nestes dois anos foi muito contraditório e precisou ser lentamente elaborado para que pudesse produzir desdobramentos na perspectiva de incorporar questões fundamentais ao processo de democratização da escola, que se encontravam obscurecidas nas representações do corpo docente. A ausência de pais e mães, alunos e alunas nas falas é exemplo significativo dessa contradição. Para KOSIK (1976, p.19)

a práxis utilitária cotidiana cria o “pensamento comum”- em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias.

Vivenciar uma nova dimensão da participação foi o caminho escolhido pelos professores e professoras para que, no próprio caminhar, respeitando o ritmo de cada um dos caminhantes, fossem criadas as condições para a reelaboração do conceito de participação. Foi o desafiar-se a romper com o pensamento comum para apropriar-se de um conceito multidimensional, que tem como os demais, uma dimensão histórica e ideológica que se faz presente na construção da realidade. Segundo KOSIK (1976, p. 22), esta realidade *pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que sabemos que a realidade é produzida por nós* [grifo do autor]. Assim, na complexidade dessa caminhada, que cada vez mais se tornava coletiva, cada momento de conflito representou uma parada obrigatória de reflexão sobre a prática

pedagógica do movimento acreditando, como diz Antônia: *“que a coisa não está escrita só nos livros, ela também está dentro de nós, na bagagem que a gente trouxe pela vida.”*

Pode ser percebido durante as reuniões da coordenação pedagógica, das reuniões com os docentes, bem como nas conversas informais na sala dos professores, a preocupação com posturas intransigentes e até indelicadas por parte de docentes, que muitas vezes retiravam-se da reunião por não concordar com os encaminhamentos, ou por sentir-se ofendido por alguma colocação feita. Esta preocupação era direcionada à participação dos pais e mães, alunos e alunas, e as perguntas que se faziam eram: Será que é válido permitir que eles assistam estes acontecimentos? Será que não vão sentir desprazer ou até mesmo descrédito pela Escola após uma reunião destas?

A caminhada, que pode ser sentida também como um navegar em meio às agitações e tempestades do mar, aos poucos foi dando a tranqüilidade necessária para o grupo que aprendeu a organizar a sua fala, a ouvir e respeitar os demais, bem como se dedicar à reflexão sem rompantes de paixão que justificassem qualquer atitude.

2.2.1 Repensando avaliação

De acordo com os registros efetuados pela coordenação pedagógica, referentes ao processo de construção do projeto pedagógico, os elevados índices de reprovação e evasão que vinham ocorrendo na Escola, foram indicativos determinantes para que a avaliação escolar fosse tomada como foco desencadeador da discussão pedagógica, trazendo a perspectiva da participação dos pais e mães, dos alunos e alunas.

A professora Patrícia lembra que *“a reprovação e a evasão fizeram o grupo pensar e questionar: Será que estamos satisfeitos com esta escola?”*, demonstrando que a questão não se resumia em diminuir estes índices, mas em repensar a prática pedagógica como um todo.

Para tanto, a coordenação pedagógica formulou um plano de ação que contemplava a participação dos professores e professoras, dos alunos e alunas, dos pais e mães. O primeiro momento foi planejado com o objetivo de problematizar a avaliação escolar e conhecer os pressupostos teóricos que norteavam a prática da avaliação que vinha sendo desenvolvida na Escola. A problematização foi provocada através da vivência de cada um, cada uma ao responder a questão: Como você se sente diante da possibilidade de ser avaliado(a)? As respostas foram dadas usando recortes de revistas e jornais e foram montadas em um papel,

resultando na confecção de um painel com todas as representações. Esse momento permitiu que os docentes, mesmo que momentaneamente, se colocassem no lugar dos seus alunos e alunas e admitissem que não gostam de ser avaliados, porque temem a classificação. Diante desta constatação, fica a pergunta: O que leva professores e professoras assumirem perante os alunos e alunas uma postura em relação à avaliação que eles(as) próprios não suportam?

RAPHAEL (1998), em estudo realizado sobre avaliação escolar envolvendo 26 docentes pertencentes a duas escolas de ensino fundamental da rede pública paulista, revela *que todos afirmaram não trazer em sua formação acadêmica conhecimentos e aprendizagem de atitudes que os tornassem preparados para avaliar* (p.72). A mesma autora acrescenta que diante disso:

Na situação de insegurança e desconhecimento, resta lançar mão da técnica experimentada, senão como avaliador, pelo menos como avaliado. Ou seja, os professores angustiados pela falta de interação entre a realidade e suas condições para superá-la, avaliaram como foram avaliados, reforçando os valores e comportamentos a que foram sujeitos.

Apesar das dificuldades decorrentes da necessidade de que os docentes expusessem sua prática, este primeiro momento foi fundamental para explicitar as diversas concepções de avaliação presentes na Escola, revelando também que os alunos e alunas poderiam estar expostos uma situação de tensão causada pelas diferentes concepções de avaliação a que estavam submetidos. Segundo VASCONCELOS (1998, p.27), é importante que as ações visando construir *uma nova intencionalidade da avaliação*, tenham como ponto de partida os professores e professoras, pois *convivem em nós várias concepções até antagônicas e não nos damos conta disto*.

Por mais que a educação represente desejo e mudança, para professores e professoras é também um processo desconfortável e muitas vezes doloroso, porque para estes especialmente, ela tende a desafiar no sentido da desconstrução. Esta tendência caracteriza o movimento de contradição que impulsiona e fundamenta a construção do novo, assim expresso por VASCONCELOS (1998, p. 26):

*Nesta medida, torna-se relevante retornarmos as concepções enraizadas nos educadores quanto à avaliação, visto que o desafio não é simplesmente **construir** uma nova concepção, mas **desconstruir** uma já enraizada (no sujeito e nas estruturas), no caso, classificatória e excludente. [grifo do autor]*

Outro fator observado foi de que havia um entendimento implícito que vinculava o ensino médio estritamente ao concurso vestibular, portanto, a ação pedagógica deveria

ênfatar o conteúdo prescrito pelo regulamento do concurso e a avaliação classificatória baseada nas provas do tipo objetivas. VASCONCELOS (1998, p.47) confirma esta tendência afirmando que *tal ênfase vem servindo de forte álibi para a não mudança da prática pedagógica tradicional, conteudista, repetitiva.*

A partir deste primeiro momento de estudo foram organizados outros em que, professores e professoras reunidos em pequenos grupos, sistematizaram as ações e instrumentos que faziam parte da prática de avaliação da Escola. Como resultado foi construída uma lista de critérios que já vinham sendo utilizados e que deveriam ser mantidos, mas requeriam maior consistência e fundamentação de base teórica, expressos no quadro 2.1.

No processo de construção do projeto político-pedagógico, paralelamente aos estudos realizados pelo corpo docente, especialistas e direção, foi feito um levantamento com os alunos e alunas para saber o que eles pensavam e como entendiam a avaliação. Com este levantamento a coordenação pedagógica visou buscar junto aos alunos e alunas dados que ampliassem as discussões sobre a nova proposta de avaliação contemplando suas contribuições. O levantamento foi feito através de uma amostra casual simples de 110 alunos e alunas, composta por 10 representantes de cada turma de 4^a a 8^a série. (Anexo C)

Das respostas dadas pelos alunos e alunas foi possível observar que os instrumentos de avaliação mais usados pelos professores e professoras eram as provas, os trabalhos e as tarefas (deveres para casa e exercícios em sala).³³ Também foi possível perceber através das respostas que os professores e professoras utilizavam o comportamento e a participação como critério de avaliação. O “comportamento” entendido como atitudes de respeito com os colegas e professores, cordialidade, obediência e silêncio, obteve maior ocorrência 63%. A participação, reduzida à atitude de prestar atenção durante as aulas representou 25% das respostas. Observa-se que o conceito de participação expresso pelos alunos e alunas é muito próximo do defendido pelos docentes em relação à participação dos pais e mães, que se reduzia a *estar presente.*

A prática de avaliação desenvolvida era a tradicional, classificatória e excludente, podendo ser considerada como uma das justificativas, talvez a mais incidente, para os altos índices de evasão e reprovação.

Entre os alunos e alunas que responderam o instrumento, 15% mostraram que a

³³ Outros itens citados : letra, caderno, interesse, uniforme, ditado, colaboração e auto-avaliação

avaliação precisava ganhar outro sentido para que atendesse as expectativas dos alunos. Os demais, absorvidos pela estrutura da escola tradicional, não apresentaram necessidade de mudança.

Quadro 2.1 - Critérios considerados no processo de avaliação escolar

A – Critérios Básicos	
ouvir realizar tarefas opinar relatar criticar ser criativo frequência pontualidade interesse em eliminar dúvidas	usar linguagem e discurso próprio compreender princípio de organização e aplicar identificar e aplicar vocabulário básico distinguir “entre” receptividade à idéia proposta escrita legível e ortografia valorização do ato de estudar realização de leituras complementares auto-organização para o estudo
B – Critérios a serem implantados gradativamente	
compreender a situação de forma mais ampla propor e argumentar aproveitar idéias selecionar respostas questionar concluir	

Fonte: Projeto Pedagógico da Escola – Ano 2000

A análise dos dados coletados a partir deste instrumento serviu de referência para a construção da nova proposta centrada em critérios de avaliação, o que possibilitou que a supremacia da prova fosse se dissipando.

Depois de delineada a proposta, a coordenação pedagógica e os docentes fizeram sua apresentação aos pais, com o objetivo de buscar contribuições para o aperfeiçoamento da mesma. As reuniões foram realizadas por turma, na ocasião da entrega dos boletins do primeiro semestre do ano de 1997. Registrou-se a presença de 83% dos pais das turmas de 1ª à 8ª série, que aprovaram a proposta. As funcionárias de serviços gerais participaram deste momento na condição de mães, pois possuíam filhos estudando na Escola.

O próximo passo foi apresentar a proposta aos alunos e alunas buscando suas contribuições e considerações. Neste momento, as reuniões também ocorreram por turma, atingindo todos os alunos do ensino fundamental. Na seqüência, após conhecerem a proposta,

os alunos e alunas da 4ª à 8ª série foram convidados a responder um questionário de 20 questões objetivas (Anexo D). Este instrumento teve a finalidade de informar aos docentes, até que ponto, a proposta foi compreendida e quais aspectos necessitavam maior atenção no processo de implantação.

A partir do resultado desse instrumento, ficou definido que a prática de avaliação da Escola teria como referência o conjunto de critérios organizados pelos docentes e aprovado pelos pais e mães, alunos e alunas, e deveria ser adotada por todos os docentes. Todas as salas de aula deveriam conter um cartaz, confeccionado pela turma, com a relação dos critérios. Durante todo o processo pedagógico, os docentes deveriam estabelecer juntamente com os alunos e alunas, quais critérios seriam observados nas atividades, permitindo a participação ativa e a auto-avaliação.

A proposta ainda era frágil do ponto de vista teórico. Mas de certa forma era um importante passo em direção a questões como *“ninguém falava a mesma língua ... não havia um trabalho em conjunto dos professores em relação aos alunos”*, evidenciadas pela professora Denise que percebia isso no dia-a-dia da biblioteca escolar. Além disso, os critérios de avaliação passaram a ser o foco central do conselho de classe.

2.2.2 O Conselho de Classe

Esta atividade prevista no artigo 136 do Regimento Interno da Escola aprovado no ano de 1992, funcionou por muito tempo como mais um instrumento de classificação e exclusão³⁴.

A observação mostrou que a dinâmica das reuniões do conselho de classe na Escola era sempre a mesma. Uma repetição a cada bimestre concluído. Para começar, nos dias que antecediam a reunião, os alunos e alunas eram constantemente lembrados pelos docentes, especialmente pelo professor (a) regente da turma³⁵, que *era a semana do conselho de classe*. Isto funcionava com uma advertência, especialmente quanto ao comportamento e as notas. Não havia nenhuma forma de participação dos alunos, nem mesmo através dos representantes, apesar de todas as turmas escolherem o(a) líder de classe.

³⁴ DALBEN (1995) identifica seus pressupostos na lei 5692/71 e no acordo MEC / USAID

³⁵ Docente que acompanha a turma no que se refere ao rendimento e organização

No dia agendado, geralmente com algum atraso em relação ao horário marcado, reuniam-se a Direção, a secretária da Escola, a orientadora escolar, os professores e professoras das turmas que seriam “avaliadas”. Na verdade não havia uma, mas geralmente, três reuniões: uma abrangendo as turmas de 1ª à 4ª série, outra as turmas de 5ª à 8ª série (a qual ainda poderia ser desdobrada em duas contemplando as turmas do matutino e do vespertino) e a terceira do ensino médio. Todas coordenadas pela Direção ou pela orientadora educacional.

A participação dos docentes nem sempre era satisfatória, em função da ausência ou do que pode ser chamado de *presença sem compromisso*. Quando o docente “aproveitava que não tinha aula”, e durante a reunião permanecia corrigindo provas de outras turmas ou preenchendo os diários de classe. De qualquer forma, o próprio compromisso da reunião era motivo de questionamento. Qual sentido tem uma reunião de avaliação que se limita ao ditar das notas dos alunos e alunas?

Desta forma, a observação mostrou que as reuniões do conselho de classe, em especial as realizadas nos anos letivos de 1995, 1996 e 1997, ocorriam dentro da seguinte dinâmica:³⁶

5ª série A: Adriana? Matemática? Boa aluna 9,5; História? Excelente, uma graça, 10,0; Português ? Caprichosa, 9,0 ...

Cláudio? Matemática? Precisa ser mais dedicado,4,5; História? Melhorou um pouco,7,0; Ciências? Desinteressado, só quer brincar, 4,0, praticamente reprovado; Educação Física? atrapalha todo mundo, não há mais o que fazer, por sorte têm dias que decide fazer, deu para dar uma nota ...

Daniel ? Matemática? 6,0; História? 4,5; Inglês? 6,5; Ciências? 5,0....

Mariana ? Matemática? 6,5; História? 8,0; Inglês? 7,0; Ciências? 7,0 ...

Roberto ?Matemática?3,5; História?5,0; Inglês? 6,0; Ciências?6,5....

E assim, eram “avaliadas” todas as turmas, resultando em um levantamento que identificava quantos tinham alcançado a média 7,0 e quantos estavam sujeitos a entrar em exame, sendo que muitas vezes já era *possível saber quais seriam os reprovados*, principalmente se fosse conselho do 3º bimestre.

Para DALBEN (1995,p.112) nesta concepção o Conselho de Classe

³⁶ Esta construção foi elaborada a partir da observação buscando uma representação da realidade. Os nomes são fictícios.

em vez de apresentar-se como um momento efetivo de análise, o que se verifica é um momento em que os profissionais constroem uma fotografia da turma . “Passam-se em revista” todos os alunos, verbalizando fatos e notas desconexos entre si, como se estivessem dando conhecimento e “satisfação” a si mesmo e a seus pares daquilo que está acontecendo, especialmente com relação ao rendimento das turmas com as quais trabalham. [...] A discussão centra-se na pessoa do aluno, e as respostas para os problemas recaem sempre sobre a “falta de interesse do aluno pela matéria dada”, “pela falta de estudo”, “brincadeiras” e “conversas”. (grifos da autora)

Concebido sob a dinâmica da classificação e da exclusão, o conselho de classe não se construiu enquanto instância de avaliação na perspectiva da reflexão e redimensionamento da prática pedagógica, configurando apenas, como um instrumento burocrático que garantia o preenchimento dos registros escolares dentro do cronograma previsto. Isto pode ser percebido, ao observar o quanto os docentes sentiam-se pressionados “a fechar as notas”, assim que era divulgada a data do conselho de classe. Também pelo fato de que durante a reunião, muitos docentes munidos da calculadora, mecanicamente “fechavam as notas”. Ao final da reunião, a secretária se encontrava de posse de todas as notas e de todos os dados relativos à frequência e aulas dadas para preencher os boletins e demais relatórios de responsabilidade do setor.

2.2.3 Vivenciando outra possibilidade de avaliação

A nova prática de avaliação da Escola, formulada com a participação dos pais e mães, alunos e alunas, foi marcada pela intencionalidade de se distanciar, cada vez mais, da prática tradicional, e como consequência apontava também mudanças na intencionalidade e dinâmica do conselho de classe. A coordenação pedagógica, dialogando com os docentes, elaborou uma metodologia para as reuniões de conselho de classe que previa a participação dos pais e mães, alunos e alunas através dos seus representantes. Também foi definido que o conselho de classe teria como objetivos³⁷ analisar avanços e entraves do processo educativo de cada bimestre; refletir e reorganizar a ação educativa e integrar os níveis de ensino da Escola (ensino fundamental e médio) através do processo de avaliação global e permanente.

A partir do segundo semestre do ano de 1997, de acordo com nova metodologia, as reuniões do conselho de classe da Escola não se pautaram mais na nota, bem como não se

³⁷ Expressos no Projeto político-pedagógico da Escola

limitaram em avaliar a ação educativa do bimestre que passou. Esta avaliação passou a ser referencial para o planejamento do próximo bimestre. Para isto, as datas das reuniões do conselho de classe foram previamente definidas fazendo parte do calendário da Escola. Houve a tentativa de realizar somente uma reunião buscando integrar o ensino fundamental e o médio. No entanto não foi possível, em função de que um significativo número de docentes do ensino médio não possuía disponibilidade de participar das reuniões durante o dia, pois desenvolviam outras atividades profissionais. Assim, foi necessário organizar duas reuniões: uma durante o dia para o ensino fundamental e outra à noite para o ensino médio. No entanto, não se perdeu de vista a integração que foi sendo pleiteada, na prática, através das ações definidas para o bimestre seguinte e dos repasses entre os docentes por parte de coordenação pedagógica.

Desta forma, os docentes que desempenhavam a função de regentes das turmas, abandonaram as “advertências” que apontavam para o conselho e assumiram a coordenação dos trabalhos de preparação para o conselho elaborando com sua turma, um painel que apresentava os avanços e os entraves, observados pela turma, tendo como referência o conjunto de critérios considerados para a avaliação. Baseados nos entraves evidenciados, apresentavam sugestões para superá-los.

Assim, na data definida pelo calendário escolar reúne-se a Direção, os especialistas, os docentes, as funcionárias, os(as) líderes de classe e os pais representantes de turma³⁸. Os horários definidos para o início e término da reunião são rigorosamente cumpridos em respeito aos pais que deixam seus afazeres para dedicar-se à Escola.

Embora a dinâmica de cada reunião seja resultado do acordo entre os participantes, em geral as reuniões seguem a seguinte sistemática:

A reunião divide-se em dois momentos: o primeiro de avaliação, discussão e tomada de decisões, quando participam todos os presentes. Ocorre pela manhã, pois é muito difícil contar com a presença dos pais e mães o dia todo. O segundo momento, ocorre à tarde, e destina-se a organização dos encaminhamentos definidos pela manhã, as questões mais burocráticas e informações por parte da Direção.

Após uma técnica de integração, coordenada por algum participante escolhido previamente, o primeiro momento da reunião divide-se em três etapas:

³⁸ Durante a primeira assembléia geral da Escola são eleitos os pais representantes das turmas

- a) Trabalho em três grupos – para sistematizar e analisar as questões referentes a avanços, entraves e sugestões expressos nos painéis confeccionados pelas turmas. Cada grupo se ocupa de um destes aspectos;
- b) Cada grupo faz a exposição dos resultados do seu trabalho;
- c) Relacionados os avanços, os entraves e as sugestões, inicia-se a discussão para a tomada de decisão sobre as ações para o bimestre seguinte a partir das sugestões apresentadas pelas turmas.

No conselho do 3º bimestre, durante o segundo momento, é feito também um levantamento dos alunos e alunas que apresentam dificuldades para enfrentar a série seguinte. A finalidade deste levantamento é concentrar a atenção de todos os docentes nestes estudantes e em suas dificuldades, subsidiando as atividades de recuperação paralela com o objetivo de evitar a repetência.

Nesta perspectiva, o conselho de classe foi se construindo, como instância de avaliação do processo educativo à medida que estabeleceu a ação pedagógica como eixo principal da reunião, afastando-se de concepção tradicional centrada na nota do aluno e da aluna. Por conseguinte, os docentes entraram em contato com as possibilidades e a importância da avaliação do seu trabalho e procuraram modificar sua prática pedagógica assumindo sua parcela de responsabilidade no desempenho dos alunos e alunas. O que significa mais compromisso com os pais e mães e a comunidade no sentido mais amplo.

Como toda ação humana não se reduz a uma única implicação, foi possível perceber que este espaço de avaliação desdobrou-se produzindo outro espaço: o de geração de idéias que alimentaram o debate sobre a prática da gestão democrática, permitindo novas elaborações sobre a função social da Escola.

Assim, pais e mães, alunos e alunas juntamente com os docentes, as funcionárias e a Direção, passaram a discutir e decidir sobre as questões mais diversas do cotidiano escolar. A presença dos pais e mães na Escola não só aumentou, como desejavam os docentes, mas também se revestiu de poder, à medida que passaram a participar das decisões da Escola. Desta forma, o conselho de classe ganha outra dimensão política e se posiciona enquanto instância educativa pautada na participação coletiva, que é o principal pilar da gestão democrática.

3 A AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA : UMA REDE DE SIGNIFICADOS

A partir da definição da autonomia como categoria central da investigação, buscou-se na análise de conteúdo dos documentos, obtidos através da entrevista e do questionário, conhecer quais os fatores que podem ser considerados como importantes no processo de autonomização da escola, enquanto um movimento interno e como as professoras compreendem a autonomia da escola.

Utilizando procedimentos da análise de conteúdo foi possível identificar quatro fatores deste processo que se sobressaem na fala das professoras sendo denominados de categorias: *o coletivo*; *o projeto político-pedagógico*; *a resistência e a subjetividade*, no Quadro 3.1, que serão analisadas no decorrer deste capítulo. A análise de conteúdo também informou que as professoras compreendem a autonomia da escola como uma conquista.

Quadro 3.1 - As categorias de análise com as respectivas freqüências, considerando os dois instrumentos de coleta de dados:

Categorias	Freqüência		
	Entrevista	Questionário	Total
Coletivo	42	16	58
Subjetividade	17	28	45
Resistência	29	04	33
Projeto político-pedagógico	17	20	37
Autonomia conquista		05	05

Fonte: Pesquisa de campo – 2001/2002

Estas categorias se entrelaçam durante todo o processo em um movimento de construção, que por não buscar completude, se revitaliza a cada momento a partir de novos

desafios que se colocam para a Escola como um todo e para cada um dos professores e professoras enquanto coordenadores deste processo.

Assim, decidiu-se discutir primeiro como as professoras percebem a autonomia da escola pública, para no segundo momento abordar as quatro categorias que se evidenciam no processo.

3.1 A autonomia da escola pública: Que movimento é este?

*A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão **projetos** quanto podem ter projetos para o mundo.(grifo do autor) (Paulo Freire)*

As políticas públicas elaboradas em acordo com os ditames do neoliberalismo vêm enfatizando a atuação dos professores e professoras como agentes de pouca contribuição no que se refere ao pensar a escola, atribuindo-lhes a tarefa de técnicos com a função de executar aquilo que foi pensado fora da escola. Assim, a gestão democrática e a autonomia da escola correm o risco de sobreviverem por algum tempo, apenas nos discursos das propostas educacionais ditas progressistas, que visam buscar na comunidade escolar aliados em defesa dos interesses do mercado.

MARTINS (2001,p.6), aponta que mesmo sob forte condicionamento *a construção da desejada autonomia da escola vem passando ao largo dos objetivos manifestos por diretrizes oficiais, pois tem conquistado sua verdadeira significação nas relações tecidas no cotidiano.* Na fala das professoras entrevistadas fica claro que é no cotidiano da escola que se encontram, de forma objetiva e subjetiva, as condições para a construção da autonomia.

Antônia, ao ser entrevistada, se refere à questão dizendo que *“a tendência do cotidiano é nos acomodar, só que a autonomia obriga a reflexão de todas as nossas ações”*. É possível perceber a preocupação de Antônia com o cotidiano, entendido como o dia-a-dia atarefado da Escola, não só pelo atendimento aos alunos e as alunas, aos pais e as mães, mas principalmente pela demanda burocrática vinda dos órgãos estaduais de educação. Referindo-se às atividades impostas por esta demanda, a professora completa dizendo que *“elas produzem resultados, não são neutras, podem nos atrelar a subserviência.”* A conquista da autonomia requer reflexão constante, para evitar que o “tarefismo” despolitizante conduza a escola ao atrelamento e à subserviência, como expressou Antônia. No mesmo sentido,

GIROUX (1997, p.162) afirma que *as escolas não são lugares neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros*. Sobre o assumir-se como professor transformador, que coordena os processos de mudança, o mesmo autor (p.29) enfatiza:

.... os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas.[...] os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder.

Observou-se na fala das professoras que tomar consciência, perceber-se inserida na estrutura oficial da Escola, foi fundamental para poder olhar a Escola por outro ângulo e sentir que há um movimento complexo disposto a destruí-la para construí-la no momento imediatamente seguinte. Ela nunca está destruída, mas está sempre a ser refeita. Utilizando uma metáfora, pode-se comparar este movimento percebido pelas professoras em relação à escola, com o movimento da onda do mar ao encontrar-se com a areia da praia, produzindo um eterno “faz e desfaz”, que nunca resultará em uma obra concluída.

A análise das respostas demonstrou que as seis professoras entrevistadas consideraram possível a construção da autonomia da escola e, cinco têm a convicção de que a Escola, na qual trabalham, tem autonomia. A professora Beatriz, que no momento da coleta de dados ocupava o cargo de Direção, acha que a Escola não tem autonomia, mas concorda com as demais, que a Escola vem desenvolvendo uma caminhada nesta direção. As professoras expressam esta caminhada através das experiências vivenciadas no cotidiano da Escola tais como: a “*construção do coletivo*”; “*a liberdade pedagógica*”; “*nada é aceito sem discussão*”; “*o trabalho coletivo*”; “*avaliação pelo grupo*”; “*construção coletiva do projeto político-pedagógico*”; “*decisões coletivas*”; “*avaliação permanente*” e “*escola sempre atenta*”.

No entanto, mesmo admitindo que a Escola vinha exercitando a autonomia através destas vivências, que são muito significativas em se tratando de uma tomada de posição dos agentes da Escola, somente uma das professoras consultadas conseguiu formular uma definição expressando o que entende por autonomia. As demais recorreram ao dicionário ou a documentos da Secretaria Estadual de Educação, para responder a questão que solicitava uma definição para a palavra autonomia.

A resposta dada pelas professoras, de acordo com o dicionário e os documentos oficiais, coincide com o significado geralmente apresentado pela literatura, como ponto de partida para discutir o tema. Autonomia vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio, capacidade para fixar suas próprias regras (MARTINS, 2002; SILVA, 2001).

Porém, os estudos sobre autonomia da escola se ocupam em ampliar este significado, transformando-o em um conceito na perspectiva de captar a intencionalidade educativa presente no movimento da escola, incorporando sua dimensão social.

Mesmo que a dificuldade em formular um conceito para a autonomia tenha ficado evidente, foi possível perceber que as professoras identificam aspectos de autonomia na vivência da Escola. Embora essa percepção possa parecer fragmentada e desarticulada do conjunto de ações da Escola, representa a possibilidade de uma percepção mais ampla e conseqüentemente mais complexa desta experiência, apontando para a continuidade de sua construção.

No entanto, um desafio se coloca. É preciso compreender como um discurso que produz uma afirmação sobre a autonomia, ao mesmo tempo não elabora sobre o que é esta autonomia. Tal atitude, interpretada como a busca do discurso do outro para preencher a falta do discurso próprio, mostra que a construção da autonomia da escola se depara com questões mais complexas que extrapolam os limites das políticas públicas e se situam no campo da filosofia e da psicanálise.

Reconhecendo a complexidade da categoria autonomia da escola pública, enquanto fenômeno a ser estudado, esta investigação privilegia a análise sob o foco das políticas públicas, considerando que conforme KOSIK (1976, p.19)

Todo o agir é “unilateral”, já que visa a um fim determinado e, portanto, isola alguns momentos da realidade como essenciais àquela ação, desprezando outros, temporariamente. Através deste agir espontâneo, que evidencia determinados momentos importantes para a consecução de determinado objetivo, o pensamento cinde a realidade única, penetra nela e a “avalia”. [grifo do autor]

Entretanto, para prosseguir a análise é pertinente considerar que CASTORIADIS (1982, p.124) discutindo a autonomia no âmbito filosófico, se refere a esta como *o domínio do consciente sobre o inconsciente*, fundamentando-se em Jacques Lacan que define o inconsciente como *o discurso do Outro*. Assim, Castoriadis entende que *a autonomia torna-se então: meu discurso deve tornar o lugar do discurso do Outro, de um discurso estranho que está em mim e me domina: fala por mim*. Nesta perspectiva é possível compreender que o discurso das professoras se encontra ainda centrado no discurso do outro, formulado fora de si, inventado e absorvido em condição de heteronomia. Ao sublinhar que, no discurso das professoras, a autonomia “ainda” se encontra no discurso do outro, é dizer da possibilidade

de que este seja negado não necessariamente no seu conteúdo, mas na sua origem, para que seja assumido enquanto seu.

Essa percepção é fundamental para que o conceito de autonomia, formulado fora dos processos psicológicos do indivíduo, seja objeto de reflexão permanente constituindo-se em pressuposto para uma compreensão de autonomia centrada no indivíduo, como construção própria, podendo contribuir na construção de caráter mais amplo, a dimensão social. Dessa forma, segundo CASTORIADIS (1982,p.126), *a autonomia não é pois elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito.*

A autonomia aparece primeiro no indivíduo à medida que ele constrói seu discurso. Depois ganha dimensão social, expressando um complexo entrelaçamento de discursos que se relacionam e se constroem, ao se fundirem na malha de relações que forma o tecido social. Com isto, não se pretende dizer que a construção da autonomia seja no plano individual ou coletivo passe por etapas distintas, mas sim, que estas são aspectos intrínsecos do mesmo fenômeno.

3.2 O foco das políticas públicas: Descentralização ou autonomia?

Analisando a autonomia sob o ângulo das políticas públicas, percebe-se o quanto essa categoria tem sido esvaziada do seu significado político na perspectiva da emancipação da comunidade escolar, produzindo uma despolitização que tem estagnado a escola, dificultando a crítica que pode levar a mudanças estruturais. Como resultado, freqüentemente a autonomia vem sendo confundida com descentralização (MARTINS,2001; MENDONÇA 2001), reduzindo seu significado a uma questão técnica, quando as escolas “podem” tomar algumas decisões a partir das orientações prescritas pelos órgãos hierarquicamente superiores como as Secretarias Estaduais de Educação.

A descentralização e a autonomia são dois aspectos importantes na concretização da gestão democrática da escola. A descentralização é muito mais uma atitude política, no sentido da operacionalização das políticas educacionais, do que uma dimensão do processo educativo. Por conseguinte, a descentralização concebida como estratégia de uma proposta de governo pode ser outorgada a qualquer instituição pública, inclusive à escola. No entanto, isto não significa necessariamente, democratização, apesar de se constituir em um importante

passo neste sentido. É preciso criar mecanismos que permitam o exercício da participação na perspectiva da tomada de decisões coletivas para que a descentralização efetivamente se constitua em instrumento de geração de novos espaços e novas tendências, no que se refere às relações de poder no interior das instituições.

A descentralização enquanto estratégia de governo tem seu limite prescrito no bojo das idéias que ideologicamente fundamentam tal proposta. A autonomia, por sua vez, faz parte do projeto da humanidade (CASTORIADIS, 1982). Sua amplitude encontra limite na dimensão social do processo educativo. Qual seria esse limite, se não a formação do sujeito na plenitude de sua singularidade?

A fala das professoras evidenciou o quanto esta falta de clareza entre o que significa uma política de descentralização e a construção da autonomia tem sido um estorvo no processo de constituição da autonomia da escola, na medida em que admitem a possibilidade da autonomia. Entretanto sublinham que esta está condicionada à “*leis maiores*”; que “ela é relativa” e “*parcial*”. É como dizer: a escola pode, desde que o Estado permita. MARTINS (2001) expressa esta situação afirmando que *os limites da escola estão dados por um excessivo conjunto normativo e legal, que não tem sido exatamente flexível na regulamentação da vida escolar.*

No caso do Sistema Estadual de Santa Catarina, são muitas as evidências em relação a esta situação, podendo ser citadas: o calendário escolar que deve ser elaborado pela Escola, mas precisa ser aprovado pelo órgão regional de educação; o recurso destinado à formação de docentes precisa cumprir o cronograma da SEED, os demais recursos financeiros destinados à escola precisam atender a determinadas exigências tais como: ser gasto em estabelecimentos comerciais aprovados pelo Estado, possuir três orçamentos e muitas vezes ser aplicado em produtos e serviços definidos pelo Estado.

A Escola, objeto desse estudo, viveu uma situação em que após ganhar um prêmio³⁹, levou doze meses para receber autorização de gastar o recurso. Este foi encaminhado à Escola sob a forma de “carta de crédito” e somente poderia ser gasto em determinados estabelecimentos comerciais, para adquirir produtos e equipamentos definidos pelo Estado. Paradoxalmente, o concurso premiava os projetos de gestão democrática e autonomia que estavam sendo desenvolvidos pelas escolas estaduais.

³⁹ Concurso Escola Referência, Edição 1999

MENDONÇA (2001, p.92) considera que a descentralização adotada pelos sistemas de ensino atinge as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, sendo esta última a que prevalece. Para o autor, a precariedade dos recursos destinados às unidades escolares

... faz com que a descentralização financeira transforme-se em administração da escassez, funcionando como fator agravante o fato de que a escola, tida pelo sistema como autônoma, vê-se obrigada a decidir sobre sua própria privação, isentando o Estado desse desconfortável ônus.

A descentralização ao conferir direitos, sem proporcionar as condições objetivas correspondentes para o exercício destes direitos, identifica-se com uma postura de descompromisso para com a emancipação dos sujeitos. Se não há este comprometimento, possivelmente há outro, o da despolitização.

É interessante observar que o documento do Programa da Autonomia e Gestão da Escola pública Estadual de Santa Catarina (PAGEPE) se refere à autonomia da escola como dividida em autonomia pedagógica, financeira e administrativa. Também a literatura vem tratando a autonomia da escola desta forma, deixando transparecer que a autonomia ocorre de forma setORIZADA, sugerindo uma certa fragmentação. O questionamento que se faz é: será possível obter autonomia de forma fragmentada? Será possível que o processo de autonomia ocorra de forma setORIZADA? A autonomia pedagógica, administrativa e financeira não seriam apenas aspectos de uma mesma autonomia que somente poder ser exercida de forma ampla, e que não existe fora desta compreensão? Ora, neste caso, a autonomia seria mais uma concessão do que uma conquista. Pois estaria sujeita à regulação externa, podendo também ocorrer uma diferenciação, dependendo de qual setor (administrativo, financeiro ou pedagógico) seria priorizado em termos de investimentos, de acordo com a proposta deste ou daquele governo. Como já foi apresentado, há um confuso entendimento, que muitas vezes torna a descentralização, sinônimo de autonomia. Não estaria aqui a raiz desta compreensão fragmentada de autonomia?

Retornando ao conceito de autonomia defendido por Castoriadis, percebe-se que não existe autonomia setORIZADA. Ao negar o discurso do outro, o indivíduo produz o processo de constituição da autonomia tanto no âmbito individual quanto coletivo, de forma que esta vai se constituindo a *práxis*, enquanto, *determinação da existência humana como elaboração da realidade* [grifo do autor] (KOSIK, 1976, p.222). Por outro lado, CASTORIADIS (1982, p.132) aborda as instituições como estruturas alienantes, que submetem toda a sociedade as suas próprias regras, embora se manifeste de forma peculiar em cada uma das classes sociais.

Estabelecendo uma relação contraditória entre as instituições e a autonomia, o autor argumenta que

... as instituições estão presentes, na longa luta que cada vida representa, para colocar a todo momento empecilhos e obstáculos, impelir as águas em uma direção, finalmente reprimir tudo o que poderia manifestar-se como autonomia.

Considerando o caráter histórico das instituições, cabe o questionamento se esta intenção estaria subjacente à concepção fragmentada de autonomia da escola preconizada pelas políticas educacionais e que se encontra expressa no documento do PAGEPE ?

3.3 Como as professoras compreendem a autonomia

Buscando na fala das professoras as percepções sobre a autonomia da escola, foi possível identificar que as seis entrevistadas compreendem a autonomia enquanto um processo de conquista coletiva que se instala na escola em decorrência da elaboração do projeto político-pedagógico.

A autonomia, enquanto uma conquista da comunidade escolar, coordenada pelos professores e professoras, exige destes, compromissos que extrapolam as atribuições de sala de aula. O aluno/aluna não deixa de ser o centro do processo educativo, ao contrário, este processo ganha uma dimensão mais ampla que encontra significado na função social da escola. Nesta perspectiva, os alunos/alunas também são sujeitos da autonomia, assim como os demais integrantes da comunidade escolar. A professora Beatriz diz que *“para isso é preciso consciência política dos professores e demais envolvidos no processo educacional”*, afirmando que construir a autonomia da escola exige assumir um compromisso político com a emancipação da comunidade escolar.

Antônia, a orientadora educacional, recorre ao compromisso político assumido por todos, em reduzir os altos índices de evasão e reprovação verificados nos anos anteriores, para ilustrar essa conquista lembrando que *“os índices e evasão e reprovação quase zeram em nossa escola”*. Segundo ela, isto é resultado do compromisso que a Escola assume em decorrência da autonomia que busca, e argumenta que *“uma escola com autonomia não tem para onde jogar suas responsabilidades, ela tem que assumir seus avanços e entraves e buscar ações para minimizar seus fracassos”*.

É interessante observar que as professoras reconhecem que a conquista da autonomia da escola implica constante aprofundamento teórico, que permita construir um “*suporte para fortalecer o processo*” nas palavras de Antônia. No entanto, ao expressar as vantagens da autonomia, identificadas na experiência vivenciada, nenhuma das professoras se referiu diretamente ao “ganho” que isto significou, individual ou coletivamente, no âmbito da formação continuada. Apesar de sentida esta ausência nas falas, os quadros 1.2, 1.3 e 1.4 (Capítulo I) que informam sobre a formação dos docentes no ano 2000, indicam que três (dois docentes e uma diretora) freqüentavam curso de pós-graduação. Este dado, e a dinâmica de estudo e discussão presentes no decorrer do processo de reflexão e avaliação da prática escolar, que culminou com a formulação e implantação da nova metodologia de avaliação e de funcionamento do conselho de classe, são indicativos de que houve elaboração teórica. Este processo não teria outro fundamento, que não fosse o estudo, embora talvez, este tenha ocorrido sob forte resistência para alguns. Mas é indiscutível que ele ocorreu, tanto centrado no aprofundamento da literatura, como na reflexão sobre a prática pedagógica e a experiência de cada um e de cada uma. Com isto, não se pretende reduzir o conceito de estudo à reflexão sem base teórica, mas sim, dizer que é impossível ser sujeito de um movimento que discute a prática pedagógica da escola sem ter aprendido e ensinado. E isto também é estudo.

No entanto, cabe aqui, uma pausa para os seguintes questionamentos: Que fala é esta que confere importância ao aprofundamento teórico na construção da autonomia da escola e na elaboração do projeto político-pedagógico, mas não lhe dá “lugar” enquanto momento de formação continuada? Este questionamento, insere outro: qual importância tem sido atribuída ao conhecimento como elemento central da proposta educativa da Escola?

Se por um lado, em suas falas, as professoras são reticentes quanto ao aspecto cognitivo, por outro demonstram grande entusiasmo com os ganhos afetivos enquanto vantagens da autonomia. A professora Sandra, por exemplo, diz “*Eu me sinto mais segura e ao mesmo tempo muito mais preocupada e angustiada, pois sinto que a responsabilidade aumenta.*” A professora Denise também sente algo semelhante ao falar de “*mais responsabilidades, mas mais gratificante*”.

Ao relacionar as vantagens da autonomia da escola, as professoras apresentaram questões como: coleguismo, participação de todos, escola participante, responsabilidade coletiva, definição de ações, crescimento pessoal e coletivo, credibilidade e escola com identidade, entre outras, que de certa forma, não são novidades na escola. Pelo menos não

nos discursos. No entanto, estas questões inseridas em um contexto de mudanças, como é o caso da Escola objeto desta investigação, adquirem outro significado não especialmente quanto ao conteúdo, mas no que se refere aos resultados. Presentes em um contexto que busca mudança, estas questões se articulam reunindo o que estava disperso e potencializando idéias e ações na busca de uma nova intencionalidade. Assim, este contexto, em que parece que nada é novo, traz como novidade a possibilidade de outros princípios como fonte para as relações de poder na escola.

As professoras identificam a grande rotatividade de professores, a falta de leitura, a resistência ao novo, as políticas públicas, o pouco entendimento do processo coletivo e a falta de expectativa com a carreira, como os principais fatores que impedem a autonomia da escola enquanto uma conquista coletiva.

É interessante considerar o paradoxo entre as políticas educacionais e a busca da autonomia evidenciado pelas professoras (Anexo F, Quadro 6). As políticas educacionais foram consideradas como responsáveis pela alta rotatividade dos docentes, pela ausência de processo democrático na escolha da Direção da escola e pelo descompromisso com o social e com o ensino de qualidade. Esta consideração feita pelas professoras sugere que a autonomia que os governos, especialmente em Santa Catarina, pretendem implantar nas escolas merece uma profunda discussão no sentido de definir os sujeitos e a dimensão política e social que se deseja conferir ao processo.

3.4 Como as professoras “tecem” a autonomia da escola

3.4.1 Primeiras considerações

O recorte em relação aos agentes da autonomia da escola não pretende sugerir uma abordagem fragmentada do processo, tampouco simplificar seu caráter coletivo atribuindo-o somente aos docentes. Ao contrário, esta atitude foi tomada como uma opção metodológica na expectativa de penetrar na realidade que é única e avaliá-la (KOSIK, 1976) tendo como limite e consideração à complexidade que constitui um fenômeno social.

Também com esta mesma postura epistemológica, decompor para compreender sem reduzir o caráter fenomênico do todo (KOSIK, 1976), analisou-se as quatro categorias

identificadas na fala das professoras, a partir de dois ângulos de observação: primeiro, olhando a autonomia a partir das categorias do projeto político-pedagógico e do coletivo, segundo, deslocando olhar para aspectos das categorias da resistência e da subjetividade.

Para criar estes dois ângulos de observação considerou-se como critério o caráter adjacente e complementar entre as categorias. Assim, o projeto político-pedagógico só terá legitimidade se, à medida que for construído, construir também, o sujeito coletivo (SILVA, 2001) que sustentará a proposta pedagógica.

A resistência e a subjetividade são duas categorias que têm em comum principalmente, o fato de manifestarem-se primeiro no sujeito como resultado das experiências individuais, as quais em um segundo momento, são compartilhadas e reelaboradas no coletivo. Estas duas categorias não são compreendidas pelas professoras como fatores que fazem do processo de construção do projeto político-pedagógico e da autonomização da escola. Todavia, estas categorias estiveram presentes nas falas de várias formas, e a análise e tratamento dos dados evidenciaram sua relevância no processo.

Observando o quadro 3.1 (apresentado no início deste capítulo) e considerando que a entrevista privilegiou o momento inicial do movimento de elaboração do novo projeto político-pedagógico, percebe-se pela frequência de manifestação, a importância que as professoras atribuem à categoria do coletivo no processo de construção do projeto político-pedagógico.

A categoria projeto político-pedagógico enquanto fator de autonomização da escola foi mais evidenciada no questionário, uma vez que o foco deste instrumento era a autonomia, enquanto que na entrevista o foco era propriamente o projeto político pedagógico.

Da mesma forma, o quadro releva que no primeiro momento a categoria da resistência manifestou-se como um fator relevante, com um número de ocorrência significativo, sendo que, no momento seguinte, apresenta um índice menor de ocorrência. Esta categoria foi observada sob dois enfoques: como uma reação à mudança, evidenciando acomodação; e como um posicionamento que provoca mudança na perspectiva da autonomia. Decompondo o primeiro índice, representado por 29 ocorrências, constata-se que 14 destas se identificam com o desejo de mudança enquanto que 15, são manifestações de reação à mudança (Anexo E, quadro 12).

A subjetividade foi a segunda categoria em ocorrência permitindo observar que há um espaço de interação a ser potencializado através de ações coletivas, na perspectiva de

privilegiar as relações intersubjetivas como um dos fatores de construção da autonomia da escola.

3.4.2 O Projeto político-pedagógico e o coletivo: Fios que tramam a autonomia da escola

É impossível conceber uma escola que não tenha um projeto político-pedagógico, até porque sua ausência já se constitui em indicativo de que há uma proposta político-pedagógica. Em outras palavras, todas as escolas são organizadas a partir de uma intencionalidade política que define e sustenta uma prática pedagógica. No entanto, a idéia do projeto político-pedagógico construído coletivamente é recente no campo educacional brasileiro, sendo mais recente ainda, como uma ação institucionalizada. Segundo CASTANHO (2000, p.9), com a LDB 9394/96, *pela primeira vez aparece na lei a idéia de proposta ou projeto pedagógico da escola.*

A partir da LDB, as unidades escolares foram incumbidas de elaborar o seu projeto político-pedagógico com a participação dos docentes, o que certamente não precisaria fazer parte de um dispositivo legal se a gestão democrática fosse de fato considerada como princípio educativo. Desta forma, o projeto político-pedagógico, a participação e a autonomia da escola prescritas na LDB, levam pelo menos a duas considerações: a primeira é que enunciar estas três categorias como determinação legal, fere os princípios da gestão democrática. Não há como “tornar legal algo que é essencial” o que “é princípio”. A segunda consideração deriva desta compreensão equivocada da natureza destas categorias, sugerindo que a gestão democrática da escola está envolta por uma intenção demagógica.

A estrutura hierárquica rígida que impõe a escola um ritmo de execução atrelado a uma burocracia externa, a falta de mecanismos que permitam a escola ampliar seu poder de decisão, associadas à precariedade dos recursos financeiros destinados à escola e às condições de salário e trabalho dos profissionais em educação, indicam que a gestão democrática ainda não é prioridade nas políticas educacionais brasileiras. Um exemplo pertinente é a predominância da indicação, como mecanismo para provimento do cargo de Direção de escola, representada pelo percentual de 44% nos sistemas estaduais (MENDONÇA 2001). Situação onde se insere o Estado de Santa Catarina.

Apesar da prescrição legal sugerir equívoco e demagogia quanto à natureza e à prática da gestão democrática, ela representou a legitimação das experiências democráticas que vinham sendo desenvolvidas no interior das escolas e abriu um espaço institucional inserindo as unidades escolares em um movimento de discussão, elaboração e reelaboração, das suas intenções político-pedagógicas que resultaram em documentos que explicitam os pressupostos teórico-metodológicos da ação pedagógica. Certamente, esta inserção não representou um grande impacto no conjunto das unidades escolares do país, pois dada à complexidade da questão ela vêm ocorrendo de forma gradativa. Por esta razão, nos seis anos de vigência da LDB, esta discussão tem sido presente na literatura do campo educacional e nos programas de formação continuada promovidos pelos sistemas de ensino. No entanto, é preciso que as escolas assumam esse processo de discussão e elaboração do projeto político-pedagógico como um movimento intrínseco da escola e não como mais uma exigência do sistema.

Contudo, apesar dos “desencontros” que a gestão democrática tem sofrido no âmbito das políticas educacionais ROSSI (2001, p.102), considera que *devido o caráter educativo da gestão político-pedagógica, há um campo aberto de intervenção aos educadores.*

O termo “projeto” exprime a idéia de algo futuro como resultado de ações planejadas. Assim, o projeto político-pedagógico deve ser entendido como um conjunto de ações articuladas, com o objetivo de intervir na realidade escolar para promover uma realidade futura. Este projeto ganha dimensão político-pedagógica quando adquire caráter coletivo, proporcionando a todos, experiências educativas que contribuem no processo de humanização do indivíduo e na democratização da sociedade. Quanto à relação dos sujeitos com a realidade futura FREIRE (2000, p. 56) escreve: *O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo.* Este é o movimento do projeto político-pedagógico: apropriar-se da realidade para refazê-la constantemente, com intencionalidade de promover, conforme SILVA (2000), uma prática social coletiva que gere sentimentos de pertença e identidade. A mesma autora se refere à realidade objeto de transformação, afirmando que:

A idéia é pensar esta realidade em movimento, em permanente transformação e, como tal, permanentemente negando a si mesmo, percebendo as contradições naturais que fazem parte do processo de desenvolvimento do que é bom e desejável ou do que é inadequado e indesejável, contradições que são produzidas historicamente e devem ser superadas historicamente.(p. 36)

A Escola objeto deste estudo, como já foi dito, estimulada pelas discussões desencadeadas pelo processo de elaboração da LDB iniciou no ano de 1995, o movimento de

construção do seu projeto político-pedagógico. Foi um momento muito difícil, pois sempre é difícil percorrer o caminho da mudança. Primeiro vem a fase da tomada de consciência de que é preciso mudar. E aqui já se colocam grandes dificuldades, até porque na escola, esta tomada de consciência precisa ir ganhando caráter coletivo. Foi possível observar esse movimento na fala das professoras quando faziam observações sobre a situação da escola:

Sandra lembra que: *“em 95 estávamos perdidos sem rumo, completamente, mas com a certeza que tínhamos que mudar, dar um rumo...”*.

Para Mariana a situação estava mais confusa: *“eu não sabia o que era, mas tinha que melhorar, não podia ficar mais assim, o que fazíamos não agradava... tem outras formas de estar trabalhando”*.

Antônia fala do seu descontentamento quanto ao processo de escolha da Direção: *“Aquele situação que veio de cima para baixo abriu caminho para outras coisas também. Eu achava que tinha que ser por ali...”*

Perceber-se descontente, mesmo que confusa, e acreditar que poderia ser diferente foi importante. No entanto, mais importante foi assumir e compartilhar estes sentimentos com todo o grupo. Foi como se aos poucos, cada um e cada uma, passasse a se ver como um pouco da Escola. Assim se constrói o segundo momento, de caráter mais coletivo, portanto, mais consequente quanto aos encaminhamentos em direção do projeto político-pedagógico. Participando das primeiras ações e sentindo os efeitos no grupo e na Escola, as professoras falam do que vivenciam:

Sandra fala das suas expectativas em relação o processo ao dizer: *“Me envolvi tanto naquela época que tive minhas expectativas correspondidas com a nova avaliação, com a nova metodologia do conselho de classe e com o apoio em grupo.”* Segura de estar inserida em um processo de construção pedagógica, que nunca se completa ela acrescenta que: *“precisamos seguir, estudar mais”* e aponta uma direção: *“estou em conflito com o currículo”*.

Denise, readaptada por motivos de saúde e exercendo a função de bibliotecária, sentiu que fazia parte da Escola ao participar da construção do projeto político-pedagógico. Sua fala revela a concepção fragmentada que se ocultava na Escola produzindo uma prática autoritária, e nas palavras dela, excludente. Para ela, o projeto político-pedagógico de uma escola estava voltado para a sala de aula, como se a escola se resumisse naquele espaço. Os outros espaços da escola, como, por exemplo, a biblioteca, não eram percebidos como espaços da ação pedagógica.

Denise conta como se percebeu fazendo parte da Escola:

“Na época estava readaptada. Achei que não ia influenciar em nada porque estava na biblioteca, não estava na atividade de sala. Mas aí vi que não, que eu estava sendo útil dentro do projeto. Porque ali, na biblioteca, o giro de crianças é muito grande e eu podia também estar participando, mesmo na biblioteca que era fora de sala de aula. Quem trabalha na biblioteca faz parte da escola.”

Esta construção é permeada de momentos muito difíceis para todos. Especialmente para os docentes que coordenam o processo. Para estes, o processo de construção do projeto político-pedagógico se coloca como um imperativo. Para aqueles, que resistem à mudança, ele é sentido como autoritário, à medida que exige a desacomodação, que questiona aquela prática pedagógica, e naturalmente, não coloca outra no lugar. Este novo jeito de fazer a prática pedagógica tem que brotar de cada um e de cada uma, como resultado da sua reflexão, que se soma à reflexão mais ampla no coletivo.

Patrícia lembra como este momento foi difícil para ela:

“Eu acreditei no projeto, mas tive dificuldades, isso tem que deixar claro. No começo tive muita dificuldade. Tirar de um dia para outro, de um ano para outro, uma barreira que você traz, não é fácil. Para mim foi muito difícil!”

Já para os que desejam a mudança, o “projeto político-pedagógico é o caminho”, como expressou Beatriz. Para Antônia, o “projeto amarra tudo” à medida que as ações são discutidas pelo coletivo e que todos que participam da escola têm conhecimento do que está acontecendo.

Estabelecendo uma relação intrínseca do projeto político-pedagógico com a autonomia da escola Antônia, fala da experiência que vivenciou na Escola:

“A construção coletiva do projeto político pedagógico em busca da autonomia de nossa escola escancarou uma placa: a autonomia da escola não é impossível ou utópica, exige aprofundamento teórico e reflexão constante sobre a prática. É o que nossa experiência tem requerido.”

Conhecer um pouco da experiência que cada uma destas professoras viveu, permite conhecer também um pouco da dinâmica que está presente nesta construção que envolve o projeto político-pedagógico, o sujeito coletivo e a autonomia. Estas três categorias são indissociáveis. Construir uma significa construir as demais. Para GADOTTI (1998, p.17) *a autonomia e a participação são pressupostos do projeto político-pedagógico da escola*, no entanto quando esse movimento brota no interior da escola não há como conferir primazia

entre estas categorias, pois é extremamente tênue a fronteira entre elas, fazendo com que uma não exista sem as outras.

Tendo como referência a Escola, na qual as professoras viveram esta experiência e considerando *que cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições* (GADOTTI, 1998, p.16), percebe-se que neste caso, foi a intenção de construir o projeto político-pedagógico que problematizou a participação e apontou perspectivas de autonomia. A Escola não dispunha do menor movimento de autonomia, encontrava-se totalmente imersa em um comodismo ditado pelas determinações dos órgãos estaduais de educação. E como Denise deixou claro em sua fala *“não se sentia útil”*. Possivelmente poucos docentes se sentiam *“úteis”* dentro daquela estrutura que se ocupava em executar as prescrições oficiais.

Como já foi evidenciado, a nomeação de uma Diretora que não fazia parte do quadro da Escola e também não residia no município, gerou nos docentes um sentimento de exclusão, que desencadeou uma atitude de resistência. Esta resistência ganha forma na opção feita pelos docentes em elaborar um projeto político-pedagógico que fosse resultado de um processo de avaliação de ação pedagógica, contemplando as contribuições do coletivo. A intenção era criar um espaço de poder, cuja organicidade permitisse aos docentes ampliá-lo cada vez mais na perspectiva da construção da identidade da Escola. Considerando que para MENDONÇA (2001, p.93) *o projeto político pedagógico é apontado como expressão coletiva de esforço da comunidade escolar na busca de sua identidade e, nesse sentido como uma das principais expressões da autonomia escolar*, a intencionalidade da ação deste coletivo era coerente com a busca de seus propósitos.

O pouco entendimento dos docentes sobre o processo coletivo é atribuído pelas professoras como um dos fatores que impedem à autonomia da escola, uma vez que o termo *“coletivo”* geralmente é empregado no sentido de fazer referência a um número de pessoas reunidas em determinado tempo e espaço, ou pelo fato de fazerem parte do quadro de funcionários determinada instituição. O contexto escolar, enquanto espaço produzido pelas relações sociais e de trabalho, apresenta-se complexo e diverso ao dar lugar à heterogeneidade dos sujeitos. Para SOUSA e CORRÊA (2002, p.66) *é exatamente nesse contexto que temos a formação do coletivo, enquanto uma força emancipadora, capaz de articular os desejos de mudança e de promover a emancipação pedagógica*.

SILVA (2001 p. 93) refere-se a este coletivo como o *sujeito coletivo da autonomia da escola*. Nesta perspectiva, observou-se que no decorrer do processo e as falas parecem confirmar, que as professoras referiam-se ao coletivo, como uma insistente busca dos seus pares. Neste sentido vale destacar expressões como: “*a gente trabalhava muito individual*”; “*não havia troca de experiências*”; “*havia muita desunião*”; “*não éramos solidários*”, as quais demonstram um desejo de ser mais coletivo, de pensar e agir coletivamente. Conforme SILVA (2001, p. 97), esta é a fase *da formação da identidade grupal, que é um dos mais fortes fatores constituintes de um sujeito coletivo*.

Participar de um coletivo foi como desvendar uma outra dimensão da Escola, algo que parecia quase impossível como relata Denise, expressando sua satisfação pelas conquistas coletivas:

“...eu achei que não ia dar certo. Parecia que não íamos atingir o que estávamos pensando, porque depender de muitas pessoas, depender de outras pessoas, pensei que as coisas não iam avançar como planejávamos. Mas a gente viu que foi diferente, as questões foram acontecendo e à medida que conseguíamos uma coisa já projetávamos outra.”

O coletivo não corresponde a um construto que expresse os mesmos sujeitos, seja do ponto de vista da quantidade ou das idéias. Ao contrário, como evidenciou a professora, há um intenso movimento que, ao viver um momento já se planeja e constrói o momento seguinte. No entanto, há também um movimento que provoca oscilações no coletivo que, ora se amplia e ora se reduz, em um visível e contraditório processo de amadurecimento, até que se firme um núcleo comprometido com as mudanças, representando então, o sujeito coletivo (SILVA, 2001). Aos poucos o coletivo passa a ser reconhecido e aceito.

Na Escola, objeto desta investigação, a rotatividade dos docentes que também foi apontada como um fator de impedimento da autonomia da escola, faz com que todo início de ano letivo o coletivo se torne um desafio na medida em que, novamente é preciso investir na sua ampliação. SILVA (2001, p. 99) aponta que:

Todos aqueles que estiverem interessados em contribuir com uma vida mais democrática nas unidades e nos sistemas escolares, se quiserem atuar eficazmente, devem voltar suas energias para a constituição de autênticos sujeitos coletivos com capacidade de incidência política sobre a realidade. Estarão aptos a redimensionar, assim, o coletivo e o institucional da escola, criando novas realidade, mais humanas e mais dignas, que apresentem condições de maior persistência temporal, não oscilando a cada mudança da cúpula dirigente dos sistemas. Este é o fundamento da autonomia da unidade escolar.

SACRISTÁN (2001) fala da escola como parte das realidades sociais e culturais que naturalizamos, e por isso se esvaem em nossa consciência. Perceber a escola como “meio” dinâmico e conseqüentemente, “enxergar” os seus sujeitos, os quais de certa forma também são naturalizados na medida em que são tomados como sujeito padrão, portanto abstrato, é fundamental no processo de construção da autonomia da escola.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, tendo como referência que a cultura é um *campo de luta em torno da significação social* (SILVA, 1999, P.133), o projeto político-pedagógico construído coletivamente assume uma intencionalidade que se amplia para fora do espaço escolar, ganhando importância no campo da cultura.

O modelo de sociedade em que estamos inseridos nesse início de século, diante das novas exigências colocadas pelas transformações no mundo do trabalho resultantes da reorganização do modelo econômico capitalista, nos impõe a convivência com imensas fronteiras culturais, das quais somos aproximados pela sofisticada tecnologia e por requintados interesses econômicos e políticos. Muitas vezes essa aproximação ocorre de forma autoritária, subjugando nossa condição de ser humano, à medida que nos torna meros e apáticos consumidores desse aparato tecnológico. A escola certamente pode ter participação no movimento de resistência a esse modelo social que, ao expor a diversidade traz de forma subjacente a sua negação, sugerindo uma homogeneização que beneficie o mercado de consumo. GADOTTI (1998, p.79) problematiza a questão a partir deste cenário que coloca novos desafios à escola e aos educadores questionando: *Que tipo de educação necessitam os homens e mulheres dos próximos vinte anos para viver este mundo tão diverso?* O próprio autor responde que *certamente eles e elas necessitam de uma educação para a diversidade, necessitam de uma ética da diversidade e de uma cultura da diversidade.*

A função social da escola, também tende a ser questionada e revista diante deste cenário que é extremamente mutável. É preciso que a escola seja resignificada para que possa dar lugar e voz às culturas que vêm sendo oprimidas e gradativamente excluídas da sociedade do conhecimento (PENIN e VIEIRA, 2002). Essa resignificação se fundamenta na participação coletiva que se faz e refaz, à medida que se amplia, como um movimento que busca incessantemente a sua razão de ser. Esta, só pode ser encontrada nos sujeitos concretos e singulares enquanto obra do processo histórico-social do qual fizeram parte.

Assim, o projeto político-pedagógico, adquire uma dimensão teórico-metodológica voltada a converter as contribuições étnico-culturais em conteúdos educativos (GADOTTI

1998, p. 82). Reconhecendo a importância do projeto político-pedagógico no processo de resignificação da escola diante da diversidade cultural, SANTOS e LOPES (1999, p. 36) afirmam que:

Reconhecendo-se a importância de o espaço escolar ser utilizado para fortalecer e dar voz aos grupos oprimidos na sociedade, impõe-se tarefa primordial dos educadores trabalhar no sentido de reverter essa tendência histórica presente na escola, construindo um projeto pedagógico que expresse e dê sentido democrático à diversidade cultural.

Ao fundamentar a autonomia da escola no referencial teórico dos Estudos Culturais, esta não pode ser entendida como condição para uniformização de resultados, mas como condição para privilegiar a singularidade de cada unidade escolar. Singularidade esta que, conferida pela comunidade a que serve e pela diversidade dos sujeitos do processo educativo. Neste sentido, a escola potencializa as possibilidades em direção a sua autonomia, à medida que provoca e qualifica (já pelo fato de admitir) o debate em torno de importantes temas educacionais, como é o caso da inclusão, da diversidade, da construção de identidades, das questões de gênero e raça.

Portanto, o projeto político-pedagógico pode ser a via de construção e sustentação da autonomia da escola, como um fenômeno cuja essência é a dimensão social que precisa ser resgatada no imaginário coletivo para que a escola possa ter significado diante dos desafios do mundo atual.

3.4.3 Subjetividade e resistência: Uma rede de sujeitos

Enquanto sujeitos de uma sociedade histórica, que cria as instituições como instrumento de organização dessa sociedade (CASTORIADIS, 1982), os profissionais em educação atuam e correspondem a uma racionalidade em relação a essas instituições, principalmente à escola, que está vinculada a sua dimensão profissional. Se, por um lado a sociedade se vale das instituições para reunir os indivíduos e estabelecer as relações entre eles, estes por sua vez, na condição de sujeitos históricos, se movem histórica e culturalmente dentro das instituições e, por conseguinte lhe imprimem marcas. Ora, se as instituições só podem existir no simbólico, embora não se reduzam a ele (CASTORIADIS, 1998), e o simbólico é a expressão do imaginário que é uma capacidade essencialmente humana, as instituições podem ser tomadas como complexas estruturas sociais, políticas e

culturais, em constante processo de modificação como resultado das marcas produzidas pelo imaginário.

As instituições são também resultado das relações de poder que fazem parte deste imaginário. Segundo IGNATIEFF (1987, p.197), *com Foucault temos uma nova história que tenta considerar as instituições não como uma entidade administrativa, mas como um sistema social de dominação e resistência, ordenado pelos complexos rituais de troca e comunicação.* FOUCAULT (1995), por sua vez, define o exercício do poder como uma relação, uma ação sobre as ações dos outros e não como uma propriedade. Sendo que, a liberdade é um elemento constitutivo dessa relação, pois sem ela, a relação entre os sujeitos é baseada na coerção, deixando de ser uma relação de poder para ser privilégio decorrente do princípio de propriedade.

A escola é uma instituição que aparece no século XIX, vinculada à transição das sociedades senhoriais e estamentais à sociedade industrial (COLL, 1999) e que hoje faz parte do imaginário coletivo como um direito que as sociedades modernas devem garantir a todos os cidadãos. Segundo FOUCAULT (1995, p. 245) a análise das relações de poder nos espaços institucionais fechados, como é o caso da instituição *escolar, apresenta alguns inconvenientes.* Primeiro, o de deparar-se com intenções essencialmente reprodutoras que visam cristalizar a instituição garantindo o modelo social a que serve. Segundo, por correr o risco de buscar nas instituições a origem das relações de poder, nas palavras deste autor *de explicar o poder pelo poder.* Pela relevância das relações de poder no interior das instituições, é importante que a análise se dê no sentido inverso, isto é, as instituições como resultado das relações de poder, até porque estas não se limitam àquelas.

As instituições enquanto estruturas, produzem a sociedade à medida que geram redes simbólicas que se entrelaçam constituindo o tecido social que se caracteriza pela racionalidade e pela funcionalidade (CASTORIADIS, 1998). Assim, as instituições produzem resistências e subjetividades intrínsecas a esta racionalidade e funcionalidade, que conferem caráter histórico a estas estruturas. Neste sentido, a busca de autonomia da instituição ocorre dentro de um movimento que traduz, interage e gera resistência ao mesmo tempo em que constitui subjetividades ao se caracterizar como a *luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa* (GADOTTI e ROMÃO, 1998, p.27).

Ao iniciar a discussão sobre as categorias da subjetividade e da resistência é pertinente pontuar duas considerações: uma referente a fala das professoras, e outra situada no campo teórico.

Em primeiro lugar, observa-se que estas categorias não foram apontadas pelas professoras como presentes no processo de construção da autonomia da escola. Contudo, estiveram expressas de forma intensa nas falas, sugerindo sua relevância. É visível na fala das seis professoras entrevistadas, a constatação de que a escola precisava mudar. Precisava ser melhor equipada quanto aos aspectos materiais e contar com um quadro de docentes mais estável, para se tornar mais autônoma. Segundo elas, a escola deveria também, comprometer-se mais com sua função social. Embora, essa função não tenha ficado muito clara, foi identificada mais com a promoção do estudante com base em determinado conjunto de conhecimentos do que com uma noção de emancipação na perspectiva da cidadania ativa.

Compreendendo a busca da autonomia como uma posição de resistência ao instituído, percebe-se que as professoras privilegiam a escola, propriamente dita, como a mais beneficiada pela conquista da autonomia, ficando a dúvida de que forma a comunidade em geral seria beneficiada com a autonomia da escola. A questão não é como a comunidade participaria da autonomia da escola. Mas sim, quais benefícios a autonomia da escola traz para a comunidade? Dos dezessete (17) itens arrolados pelas professoras como vantagens da autonomia da escola (Anexo F, Questão 5(a)), somente três indicam vagamente resultados que incorporam a comunidade: “*credibilidade*”, no sentido que a escola passa a ter crédito junto à comunidade, que os pais possam confiar na escola como espaço de formação dos seus filhos; “*escola com identidade*”, sendo que esta contemplaria as características culturais da comunidade e “*participação democrática de todos*” onde possivelmente estão incluídos pais e alunos.

O fato das professoras não identificarem a resistência como um fator que deva ser considerado no processo de autonomização da escola, embora a experiência vivenciada pela Escola objeto desta investigação e pelas seis professoras entrevistadas, tenha se constituído como uma reação à situação instituída, aponta para duas questões. A primeira se situa pela complexidade do tema, necessitando de um tempo e de, como dizem as próprias professoras, “*uma base teórica como suporte*”, para que ocorra uma re-significação deste conceito na perspectiva de uma definição mais clara ao mesmo tempo em que mais abrangente, portanto

mais real. Para isto é necessário seguir o caminho epistemológico sugerido por KOSIK (1976, p.15), provocando cisões no mundo da pseudoconcreticidade:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade.

Assim, através destas cisões, poderá ser possível avançar em uma reflexão que, ao problematizar a questão permita ultrapassar a superficialidade do fenômeno em direção de uma compreensão mais real, à medida que sejam estabelecidos vínculos com outros fenômenos.

A segunda questão, diz respeito à concepção de autonomia presente no discurso oficial que vem circulando dentro das escolas. Esta concepção impõe uma autonomia *despojada de suas possibilidades políticas* (GIROUX, 1986, p. 138), conferindo-lhe um caráter de concessão, com certo enfoque técnico relacionado a simples aplicação de recursos e prestação de contas. Esta situação tem servido para confundir os docentes e as próprias Direções das escolas, ao mesmo tempo em que conduz a um confronto sistemático dentro das escolas para que sejam explicitadas as contradições e intenções desta concepção. Isto vai tornando mais “longo” e desgastante, o caminho da autonomia enquanto possibilidade de emancipação política da escola e de seus sujeitos.

Como segunda consideração, sobre as categorias da resistência e subjetividade, destaca-se a condição de indissociabilidade em que se encontram estas duas categorias. Tomando como referência JAPIASSÚ e MARCONDES (1996), que definem a subjetividade *como aquilo que é pessoal, individual, que pertence ao sujeito e apenas a ele, sendo, portanto, inacessível a outrem e incomunicável*, e que segundo GATTI (2001) *a noção de sujeito só se torna possível quando e onde é possível conceber a autonomia*, então a constituição da subjetividade ocorre como uma atitude de resistência, enquanto negação do discurso do outro e constituição do próprio discurso. Assim, em um processo interminável de acomodação e desacomodação, as categorias da resistência e da subjetividade se sobrepõem de forma complementar na dinâmica do processo de autonomia.

A categoria da resistência comporta um sentido ambíguo à medida que tanto pode representar interesses de mudança ou interesses reacionários de acomodação e reprodução (GIROUX, 1986, CHAUI, 1987, SCHILLING, 1991). No processo de construção da autonomia da escola, mais do que perceber a resistência que se faz presente no processo, é

necessário considerar estas duas formas de manifestação, que possuem uma dinâmica de forças contrárias: uma faz a luta contra o instituído e a outra faz a luta interna, dentro do próprio movimento de autonomização, caracterizada pela luta dos profissionais da educação em rejeitar “o novo”, “o diferente”. Neste caso, a resistência é a reação a desacomodação diante da dificuldade de se entender enquanto ser condicionado, mas não determinado (FREIRE, 1997). Esta dificuldade pode ser resultado das muitas vivências e dos diferentes processos de subjetivação, pelo qual passam os profissionais de educação, em especial os professores que vivenciam uma prática inevitavelmente condicionada, porque sua ação transcorre dentro de uma instituição (SACRISTÁN, 1998).

Esta ambigüidade foi observada no conteúdo da fala das professoras que participam desta investigação. Embora no início do processo de construção do projeto político-pedagógico a reação à mudança tenha se sobressaído na fala de uma das professoras, as demais admitiram que conviveram com muitas dificuldades no sentido de vencer a acomodação e persistir no complexo caminho da mudança. Todas elas identificaram que a maior dificuldade encontrada foi assumir-se enquanto grupo, embora tenham clareza que este é um fator fundamental no processo de mudanças na instituição escolar, e este, configurava como um dos desejos das professoras, como já foi citado, anteriormente: “*agir de forma mais coletiva*”.

A constatação desta dificuldade abre dois pontos de questionamento, com a intenção de problematizar não o coletivo em si, mas a resistência à ação coletiva. Neste sentido cabe perguntar: Qual a importância que a formação acadêmica e a formação continuada dos docentes têm atribuído à dimensão coletiva da ação pedagógica? Porque a organização da instituição escolar ainda imprime um caráter individual a ação pedagógica que é um ato coletivo? Que pressupostos teóricos têm contribuído na constituição deste aspecto do currículo oculto? O segundo questionamento direciona-se à sala de aula, onde se dá a reprodução desta prática. E a pergunta que se faz é: Como os professores e professoras têm traduzido esta dimensão pedagógica dentro do currículo ao fazer suas escolhas quanto aos conteúdos e metodologias?

SCHILLING (1991, p.18) ao estudar as formas de resistências destaca alguns significados para o termo: *a resistência ato, força, luta, defesa, oposição, reação, movimento, processo, acontece dentro de um contexto qualificado como sendo de opressão, desgaste, invasão, ataque e também introdutor de novidades (uma nova ordem).*

Problematizando o contexto das escolas e *a resistência dos professores às mudanças, tanto curriculares quanto organizacionais, sua resistência à introdução de novos materiais e novas metodologias de ensino*, a autora afirma que é necessário que estes sejam ouvidos, para que se conheça as razões de sua resistência a fim de que possa ser compreendido *o que está sendo defendido, e o que está sendo considerado ameaçador* (p.129)

Percebe-se, portanto, que as escolas são instituições reguladas por um currículo oculto, definido por GIROUX (1986, p. 71) *como sendo as normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida de sala de aula*, o qual comporta-se como foco gerador de resistência no sentido da acomodação e do conformismo.

Embora GIROUX evidencie a ambigüidade da resistência admitindo que esta pode não apenas ser inspirada por um conjunto radical como, por um conjunto *reacionário de interesses* (p. 141), ele insiste na necessidade de aprofundamento da questão definindo os limites entre conformismo e oposição, e especialmente definindo qual “oposição” caracteriza um comportamento radical. Situando a questão no âmbito das teorias da escolarização, o autor defende o estabelecimento de critérios para que a resistência possa ser definida como categoria central. E neste caso ele se posiciona: *no sentido mais geral, acho que a resistência tem que ser situada em uma perspectiva ou racionalidade que leve em conta a noção de emancipação como seu interesse norteador* (p. 147).

Observando o envolvimento das seis professoras no decorrer das atividades escolares e analisando suas falas, foi possível perceber uma sensível mudança sugerindo que a resistência à mudança, no decorrer do processo, passou a identificar-se um pouco mais com a noção de emancipação. Esta noção ganhou sentido à medida que o processo de mudança foi sendo visto de outra forma: *“no comprometimento com a escola”; “nas dificuldades que foram sendo vencidas”; “no começo sofri por que não queria mudar”; “passei a acreditar no projeto político-pedagógico”*. No entanto, isto não significa que o fim das dificuldades, ao contrário, quanto mais o processo avança e as posições vão adquirindo forma, a resistência à mudança torna-se mais explícita. Conforme Antônia, *“os conflitos se tornam mais freqüentes e a resistência aumenta (ou se evidencia)”*.

Há também um foco de resistência que reside na relação de cada professora com as especificidades da disciplina que leciona, ou com a função que ocupa. Sandra, por exemplo, falou do que sentiu diante da perspectiva de socializar a sua prática como os demais docentes:

“no início tínhamos medo que um olhasse os conteúdos do outro e fizesse comentários como: nossa ela dá esse conteúdo ainda!”. Mariana, também sentiu semelhante dificuldade ao expressar *“na parte pedagógica me vi perdida, porque dentro da minha matéria (Educação Física) sou muito prática.”* Antônia, revelou que

“... minha formação na faculdade foi para trabalhar com o aluno e a família. Sempre detestei trabalhar com professor, no momento que percebi que tinha que trabalhar com professores, aquilo me angustiou, me deu vontade de largar tudo, porque não sentia firmeza para isso.”

Contudo, Antônia conclui sua entrevista dizendo que *“no momento que a gente percebeu que o projeto político-pedagógico amarra tudo, não existe mais isto. Temos que estar todos interligados”*.

Retornando a preocupação de SCHILLING (1991) em se ouvir os professores *para saber o que está sendo defendido, e o que está sendo considerado ameaçador*, é uma pista interessante no sentido de reverter essa forma de resistência na perspectiva apontada por GIROUX (1986), de uma resistência *que leve em conta a noção de emancipação como seu interesse norteador*. Como já foi abordado na formação do coletivo, há de existir um esforço interno, para que a busca da autonomia da escola seja uma obra coletiva, o que necessariamente passa por incorporar ao processo todos os agentes da ação pedagógica, considerando suas formas de resistência como fatores constituintes e potencializadores do processo. Em outras palavras, para que a autonomia da escola se constitua em resistência emancipadora é preciso que esta tenha como pressuposto, as resistências dos seus agentes.

Nesta perspectiva buscou-se também, através da análise do conteúdo das falas das professoras, conhecer um pouco dos sentimentos que brotaram individualmente à medida que foram se constituindo em sujeitos do processo. A intenção foi perceber estes sentimentos como elementos importantes no processo de autonomização da escola, porque este, reforçando, não corre de forma abstrata e normativa sem que haja a participação dos indivíduos como construtores. Também porque não há dicotomia entre os processos vividos pelas instituições e os vividos pelos indivíduos no interior destas. Em outras palavras, os indivíduos, ao atuarem como sujeitos dos processos de transformação das instituições, também se transformam, construindo identidades coletivas no âmbito da instituição e no seu imaginário individual. Segundo REY (2001) *o tema da subjetividade nos conduz a colocar o indivíduo e a sociedade numa relação indivisível, em que ambos aparecem como momentos da subjetividade social e da subjetividade individual.*

Desse modo, é necessário refutar qualquer pretensão que se ocupe em apresentar a escola como uma instituição homogênea e isenta de conflitos. As mudanças na escola exigem o compromisso político-pedagógico de explicitar e privilegiar a diversidade, a incerteza e o conflito como desencadeadores de novas elaborações. Conferindo importância aos sentimentos expressos pelas professoras entrevistadas, pretende-se buscar nos pequenos espaços individuais, geralmente não percebidos e desconsiderados, aspectos que devam ser potencializados gerando contribuições que enriqueçam e fortaleçam a caminhada pela autonomia da escola.

Para tanto, as professoras foram consultadas sob dois enfoques: primeiro, na entrevista, como se sentiram ao participar do movimento que desencadeou e construiu as primeiras ações do projeto político-pedagógico. Em segundo, no questionário, diante a afirmativa de que consideravam que a escola desfrutava de certa autonomia, como se sentiam trabalhando nesta escola. À primeira questão, foram atribuídas respostas interessantes como: *“me senti em casa”*; *“me senti útil, participante”*; *“me senti em um processo de desacomodação pessoal”*, e outras igualmente interessantes pelo fato de não terem sido expressas. Talvez, pelo fato das professoras se ocuparem demais com o processo (pelo envolvimento ou pela rejeição) não tiveram oportunidade de se perceber inseridas, o que não significa que estiveram ausentes. Também foi evidenciado na primeira questão, que as professoras sentiam grande preocupação ao perceberem o quanto eram responsáveis pelas mudanças na escola. Esta preocupação se manifestou, paradoxalmente, como angústia e como satisfação. Angústia, pelo medo e pela a incerteza do momento futuro *“e se não der certo?”*; satisfação, pelos resultados embora iniciais, sentidos como significativos. E a questão era *“como garantir a continuidade das mudanças?”*

Na resposta dada à segunda questão, as professoras se identificaram como *“com mais responsabilidades”*; *“segura”*; *“confiante”*. No entanto, considerando o conjunto de respostas dadas ao questionário, foi possível identificar sentimentos de insegurança e angústias que oscilavam diante dos desafios advindos da busca de autonomia.

Considerando as respostas dadas a todas as questões propostas pelos dois instrumentos, observou-se que o sentimento de *“segurança”* foi manifestado com bastante frequência e de várias formas, sempre associado ao pensar e agir coletivamente. Assim, a insegurança era acalmada com a discussão e tomada de decisão coletivamente, para retornar em outro momento e com mais complexidade. Mas como esta é a natureza do processo de

mudanças, como poderia ser diferente? Somente se não aventurasse às mudanças, aí simplesmente, não seria um processo de mudanças.

É interessante observar como as professoras tiveram dificuldades em falar de si. Melhor foi falar da Escola e de aspectos pontuais do momento que vivia enquanto escola. Nas respostas referentes às duas questões citadas acima, pouco disseram sobre si mesmas, sobre como se sentiam, centrando a resposta mais em como viam a Escola, que transformações a Escola estava vivendo. Mesmo que algumas manifestações do tipo “*o projeto mudou minha vida, até minha vida particular*”; “*eu também sofri um processo de desacomodação*”, tenham sido expressas e sejam muito significativas, muito deixou de ser dito, ficando um vazio sobre como as professoras, enquanto indivíduos, sentiram o movimento de mudanças na Escola.

Como que anunciadas pelo vazio, ficaram algumas questões: teriam as professoras dificuldade de perceber que sua dimensão de professora extrapola a sala de aula, as metodologias e o diário de classe? Até que ponto sentiam-se sujeitos das novas aprendizagens no ambiente escolar? Seria esta dificuldade um sinal de negação da sua condição de profissional diante das condições de trabalho e salário que historicamente têm caracterizado a profissão?

Segundo FONTANA (2000, p, 103), nas últimas décadas muitas explicações têm sido elaboradas a respeito de professores e professoras:

... contribuindo para nos inscrever na ordem social, pelo negativo, como um grupo profissional arrastado pela proletarização inexorável, destituído de identidade própria e de competência técnica, sempre a oscilar entre a resistência à mudança e adesão superficiais aos modismos em voga, desprovido de compromisso político e de capacidade de organização autônoma.

A mesma autora conclui procurando estabelecer uma cumplicidade conseqüente com o leitor: *Isso tudo não é pouco, você, leitor, há de convir...*

Fica a pergunta: Teriam estas elaborações alguma responsabilidade nesta possível negação?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar este momento de investigação significa falar da complexidade do fenômeno estudado: a autonomia da escola pública. Esta complexidade se fez presente nas várias etapas da investigação, ora confirmando a pertinência das questões propostas, ora propondo novas questões. Assim encaminha-se este final, como um horizonte que se amplia. Nenhuma questão ficou respondida, mas todas tiveram sentido no contexto da Escola problematizada.

A partir da LDB 9394/96, a autonomia da escola passou a ser entendida como uma “prescrição”. No entanto, defende-se que não há como tornar “legal” algo que “é princípio”.

A convivência com escola pública tem mostrado que a autonomia da escola é tomada como um rótulo para dizer que a escola “está se modernizando”, pois a palavra autonomia faz parte do vocabulário moderno, relacionada com a concepção neoliberal que tem por base o mercado. Pensam alguns que se a empresa precisa se organizar e buscar autonomia no mercado, o mesmo deve valer para a escola ao ser regulada pelo contexto neoliberal. Compreender a questão da autonomia da escola nesta perspectiva é esvaziá-la do seu sentido social e educativo.

A idéia de autonomia da escola enquanto possibilidade de gerar e potencializar ações na perspectiva de que esta atue como um espaço de produção de identidades, a qual orientou a discussão das categorias de análise, buscou resignificar este conceito com a intenção de distanciar-se das idéias de “prescrição”, de “ser capaz de”, de “ter liberdade para”.

As professoras entrevistadas falaram da autonomia como uma conquista que enfrenta vários obstáculos no contexto da escola pública, historicamente estruturado com base na hierarquia e sem participação. Assim, atribuíram às políticas públicas responsabilidades no que tange a estes obstáculos. Paradoxalmente, estas mesmas políticas têm a finalidade de proporcionar as condições para esta conquista.

Nesse sentido, percebeu-se que o caminho da autonomia da escola começa a ser delineado à medida que os professores e professoras, enquanto coordenadores do processo educativo, são também considerados sujeitos da autonomia da escola. O que não significa desconsiderar os demais sujeitos como os pais e mães, alunos e alunas, funcionários e funcionárias, mas sim gerar a possibilidade de um começo para o processo de conquista que será tão inacabado quanto contraditório à medida que se constrói.

Portanto, é preciso levar em conta a dimensão pedagógica da autonomia da escola enquanto um movimento gerado no seu interior, a partir das expectativas de cada um e de cada uma, o qual não se esgota no espaço escolar mas transcende para toda a comunidade direta e indiretamente vinculada a ela.

Considera-se relevante o fato das professoras tecerem uma fala centralizada no corpo docente e na sua pessoa, apesar de considerarem a categoria do coletivo, como um dos fatores que constroem a autonomia da escola. Isto indica que há vários entendimentos do que significa um coletivo. Assim, é pertinente tornar claro qual significado de coletivo apresenta coerência com a construção da autonomia.

Dessa forma, sublinha-se a necessidade de que as pessoas que ocupam cargo de Direção de escola e as que estão envolvidas nos processos da organização escolar estejam atentas às questões decorrentes de uma construção coletiva.

Nesse sentido, também é importante problematizar os currículos de formação de professores. Sejam eles regulares ou voltados à formação continuada, perguntando: Como estes currículos têm abordado a natureza coletiva do ato pedagógico?

Ainda referindo-se a formação, as professoras revelaram que a conquista da autonomia requer constante aprofundamento teórico possibilitando uma base teórica que oriente as discussões e tomadas de decisão. Isto mostra que há um campo aberto para que a escola, na busca de sua autonomia, elabore um programa de formação continuada que alimente o seu processo. Ao tomar esta decisão, a escola já está agindo com autonomia.

Foi interessante o processo de definição das categorias a serem analisadas. No primeiro momento, relativo a elaboração do projeto, com base na literatura a instituição, o poder e a resistência foram definidas como possíveis categorias de análise, além da categoria da autonomia, tomada como categoria central pela pesquisadora. No entanto, a análise de conteúdo das falas das professoras mostrou que as categorias de análise seriam o projeto político-pedagógico, o coletivo, a subjetividade e confirmou a resistência. Desta forma, a instituição e o poder diluíram-se pelo texto uma vez que estas embora não identificadas nas falas, são inerentes ao processo de autonomização da escola.

Diante da busca de compreensão do fenômeno da autonomia da escola, a partir dos objetivos propostos, sentiu-se o desafio de discutir as categorias de análise, considerando que é na dinâmica do entrelaçamento que ela acontecem. Para tanto, foram formulados dois ângulos de observação: um olhando a autonomia como resultado do projeto político-

pedagógico e do coletivo e outro, deslocando o olhar para aspectos das categorias da resistência e da subjetividade como constituintes de autonomia. Ao tentar afastar a idéia de fragmentação, em alguns momentos sentiu-se a presença da repetição. No entanto, esta foi assumida em detrimento daquela que certamente traria prejuízos a coerência da investigação.

Ao realizar as leituras pertinentes ao desenvolvimento desta investigação percebeu-se que nos anos de 1995 a 1999, momento em que a Escola vivenciou reflexões sobre a avaliação, o conselho de classe, o cotidiano escolar e a autonomia da escola pública, vários trabalhos apresentando a mesma linha de discussão, estavam sendo publicados. Embora naquele momento não se tenha tido acesso a estes trabalhos, eles se tornaram referência para esta investigação, deixando claro que o movimento vivido pela Escola estava em sintonia com alguns questionamentos que movimentaram o campo educacional brasileiro naquela época.

Finalizando estas considerações, sublinha-se a condição de singularidade que confere identidade a cada escola e o caráter dinâmico que é inerente aos processos sociais, neste caso os processos pedagógicos.

Cabe a cada escola, discutir e encaminhar o seu processo de autonomização, respeitando a cultura, o ritmo e as expectativas dos seus sujeitos, para que este processo constitua-se também em processo de construção de identidades.

Há de se lidar também com o caráter provisório destas identidades e destes processos, pois o que está em jogo não é a definição do ser humano, mas sim a contradição da sua existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ângela. Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar. São Paulo. Cortez. Instituto Paulo Freire, 2002.

AZEVEDO, José Clóvis de. A escola cidadã, mercoescola e a reconversão cultural. In: Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada. (orgs) Márcia Ondina Vieira Ferreira e Alfredo Alejandro Guliano. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa, Edições 70. 2000.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação. Portugal. Porto Editora, 1994.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

CASTANHO, Maria Eugênia. Prefácio. In: SILVA, Ana Célia Bahia. Projeto pedagógico: Instrumento de gestão e mudança.; limites e possibilidades. Belém: UNAMA, 2000.

CASTORIADIS, Cornélius. A Instituição Imaginária da Sociedade. São Paulo, Paz e Terra, 1982

CHAUÍ, Marilena. Conformismo e resistência, São Paulo, Brasiliense, 1987

COLL, César. Educação, escola e comunidade: na busca de um novo compromisso. Pátio – Revista Pedagógica, Porto Alegre, Ano 3, n. 10, p.8 – 12, ago./out. 1999.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Trabalho Escolar e Conselho de Classe. Campinas, SP, Papirus, 1995.

FARIAS, Vilson Francisco de. Dos Açores ao Brasil Meridional: uma viagem no tempo: povoamento, demografia, cultura, Açores e litoral catarinense. Florianópolis. Ed. do autor, 1998.

FERRARO, Alceu R. Neoliberalismo e políticas públicas. A propósito do propalado retorno às fontes. In: Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada. (orgs) Márcia Ondina Vieira Ferreira e Alfredo Alejandro Guliano. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição de ser professora. *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 50, abril/2000.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, Paul. Michel Foucault: beyond Structuralism and Hermeneutics. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo. Cortez. 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã: Uma escola, muitas culturas. In: Construindo a Escola Cidadã: Projeto político-pedagógico. Brasília: MEC, 1998. (Série Estudos/ Educação à distância).

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola cidadã. In: Construindo a Escola Cidadã: Projeto político-pedagógico. Brasília: MEC, 1998. (Série Estudos/ Educação à distância).

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Estácio. Escola cidadã: A hora da Sociedade. In: Construindo a Escola Cidadã: Projeto político-pedagógico. Brasília: MEC, 1998. (Série Estudos/ Educação à distância).

GATTI, Bernadete. Subjetividade e Educação: Comentários paralelos ao texto de Fernando Rey. Caxambu, 24ª Reunião ANPEd - 2001

GIROUX. Henry. Teoria Crítica e Resistência em Educação: Para além das teorias de reprodução. Petrópolis, RJ. 1986.

_____. Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. ARTEMED. Porto Alegre. 1997.

HORA, Dinair Leal da. Gestão Democrática na Escola: Artes e ofícios da participação coletiva. Campinas, SP. Papirus, 2001.

IGNATIEFF, Michael. Instituições totais e classes trabalhadoras: um balanço crítico. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.7, n. 14, p. 185 – 193, mar./ago. 1987.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 1996.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia da Escola: a (ex)tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo. Cortez, 2002.

MARTINS, Ângela Maria. Gestão autônoma da escola pública. Caxambu, 24ª Reunião da ANPEd. 2001.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado Patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*. Ano XXII, nº75, p.84 – 108, agosto 2001.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da escola pública. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. 1994.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 4ª ed., São Paulo, Papirus, 1997.

PAGEPE – Programa de autonomia e Gestão da Escola Pública Estadual, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto - Estado de Santa Catarina, 2000.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo, Ática, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Por dentro da escola pública. São Paulo, Xamã, 1996.

PENIN, Sonia T. Sousa & VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: Gestão da Escola: desafios a enfrentar / Cláudia Davis ... [et al.]; Sofia Lerche Vieira (org.) – Rio de Janeiro: DP&a 2002.

PENIN, Sonia. Cotidiano e Escola: a obra em construção. São Paulo, Cortez, 1995.

RAPHAEL, Hélia Sonia. Avaliação Escolar: Em busca de sua compreensão. São Paulo, Brasiliense, 1998.

REY, Fernando. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. Caxambu, 24ª Reunião da ANPEd. 2001.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de, Desafio à Escola Pública: Tomar em suas mãos seu próprio destino. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro /2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A educação Obrigatória: seu sentido educativo e social. Porto Alegre, Artmed, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. & LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, Multiculturalismo e Currículo. In: Currículo: Questões Atuais. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org), Campinas, São Paulo. Papirus, 1999.

SCHILLING, Flávia Inês. Estudos sobre Resistência. Tese de doutoramento, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1991.

SILVA, Ana Célia Bahia , Projeto pedagógico: Instrumento de gestão e mudança.; limites e possibilidades. Belém: UNAMA, 2000.

SILVA, Jair Militão da. A autonomia da Escola Pública: a Re-humanização da escola. Campinas. São Paulo. Papirus, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

SIQUEIRA, Sandra Maria Marinho. O papel dos movimentos sociais na construção de outra sociabilidade. Caxambu. 25ª Reunião da ANPEd, 2002.

SOUSA, José Vieira de & CORRÊA, Juliane. Projeto Pedagógico : A autonomia construída no cotidiano da escola. In: Gestão da Escola: desafios a enfrentar / Cláudia Davis ... [et al.]; Sofia Lerche Vieira (org.) – Rio de Janeiro: DP&ª 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação – do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo, Libertad, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação Educacional: Teoria-Planejamento-Modelos. São Paulo, IBRASA, 2000.

ANEXOS

ANEXO A :**AS QUESTÕES DA ENTREVISTA**

1. Que razões, no seu entender, desencadearam o processo de construção do PPP da escola no ano de 1995?
2. Como você se sentiu dentro daquele movimento?
3. Que expectativas você tinha em relação ao processo de construção do PPP? Elas foram correspondidas? Quais não foram? Que outras expectativas foram se incorporando, naquele momento?
Você teria alguma consideração sobre a forma como iniciamos o trabalho?
Poderia ter sido outra?

ANEXO B :

AS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO

A questão central do questionário é a **autonomia**.

1. Como você define **autonomia**?
2. Considera que a Escola de Ensino Fundamental possa ter **autonomia**?
Justifique sua resposta, por favor.
3. Você considera que existe **autonomia** em sua escola? Justifique sua resposta, por favor.
4. No caso de resposta afirmativa na questão 3 responda:
 - a) como a escola tem garantido a **autonomia**?
 - b) Como você se sente trabalhando em uma escola com autonomia?
5. Quais seriam as vantagens, as desvantagens e os pré-requisitos da **autonomia** das escolas?

VANTAGENS	DESVANTAGENS	PRÉ-REQUISITOS

6. Quais os fatores que restringem ou impedem a **autonomia** da escola?
7. Faça comentários adicionais, caso desejar:

ANEXO C:**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS UTILIZADO DURANTE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA ELABORAR O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA**

Caro aluno:

Estamos elaborando uma nova proposta de Avaliação e gostaríamos de contar com sua participação respondendo as seguintes questões:

- 1º) Pense em um dos seus professores (as):
- 2º) Cite os itens que você acha que ele(a) considera para “fazer sua nota”:
- 3ª) Você concorda com essa maneira como é feita sua nota? Gostaria que fosse de outra forma?

Fonte: Arquivos do SOAE da Escola – Ano 1997

11. Você acha que o professor vai precisar da sua colaboração para ajudar os colegas ?
 Sim Não
12. Você acha que o aluno vai precisar se organizar mais para o estudo ?
 Sim Não
13. Você acha que o aluno vai ter que ser mais dedicado na realização das tarefas e dos trabalhos ? Sim Não
14. Você acha que o aluno vai ter que estar mais atento ao calendário de provas ?
 Sim Não
15. Você acha que o aluno vai ter que melhorar na apresentação dos trabalhos ?
 Sim Não
16. Você acha que o aluno vai ser mais responsável pelo aproveitamento da turma?
 Sim Não
17. Você acha que, com essa forma de avaliação, os professores terão que modificar as suas aulas ? Sim Não
18. Você acha que os pais e responsáveis poderão ajudar o aluno para que ele tenha um melhor aproveitamento ? Sim Não
19. Você acha que todos os professores deverão adotar a nova proposta de avaliação ?
 Sim Não alguns
20. Você acha que sua colaboração será necessária para o sucesso dessa proposta ?
 Sim Não

ANEXO E:

TRATAMENTO DOS DADOS DA ENTREVISTA

As respostas da entrevista foram transcritas e organizadas em 4 quadros. Cada quadro corresponde a uma questão e contém a resposta de cada uma das 6 professoras sobre aquela questão. Nos 4 quadros foi respeitada a ordem de realização da entrevista. Por exemplo, a Professora 1 foi a primeira entrevistada, portanto em todos os quadros a Professora 1 é a mesma pessoa.

Após a organização dos quadros foi feita uma leitura *flutuante* (BARDIN, 2000 p.96) nos 4 quadros com o objetivo de visualizar o conjunto das respostas permitindo que fosse tomada a decisão de como proceder a análise. O trabalho começou pela questão 1 seguindo a ordem numérica das questões. Ao realizar uma leitura atenta nas respostas da questão 1, que buscava identificar as razões que desencadearam o processo de construção do projeto político pedagógico, foram destacadas as expressões e palavras que traziam a interpretação das professoras. Este trabalho de análise dos dados ocorreu em dois sentidos, um buscava os dados nas respostas transcritas, outro, buscava na literatura orientações de como organizar os dados. Assim, ao recorrer à literatura percebeu-se que os dados deveriam ser organizados em *unidades de registro* (BARDIN, 2000p.104) (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 41). Estes procedimentos foram realizados com as respostas das 4 questões.

Os dados da questão 1 foram agrupados em unidades de registro observando os seguintes critérios: “de quem estão falando?” “a quem se referem?”

Três (3) unidades de registro ficaram evidentes: Escola / Professores / Alunos

Quadro 1- Razões que desencadearam o processo de construção do Projeto Político Pedagógico

ESCOLA	PROFESSORES	ALUNOS
<ul style="list-style-type: none"> • Rotatividade de direção • Problema de direção • Questões materiais • Coisas materiais • Sino / caixa d' água • Prédio • O que faltava • Estava defasado • Dificuldades da escola • Estava falhando • Analisar • Amarrar para analisar • Pensar • Repensar • Mundo / escola/ marco filosófico • PPP • Levantamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Não éramos solidários • Forma individual • Desunião • Não intercâmbio • Trabalho em conjunto • Incômodo com processo de indicação da direção • Mobilização para troca de direção • Sem muita meta pedagógica • Troca de experiência • O corpo docente se uniu • Não éramos solidários • Não tínhamos ninguém para ajudar 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação péssima • Resultado horrível de avaliação • Reprovação • Necessidade dos alunos

Fonte: Pesquisa de campo – 2001

Observa-se que a escola e os professores foram os itens mais referenciados, indicando que estes, segundo a fala das professoras, se constituíam em fatores importantes para a construção do projeto político-pedagógico. O que não desconsidera os alunos, ao apontar a necessidade de reorganização da escola através da atuação dos professores.

Procurando agrupar os dados em expressões e palavras, tendo como referência as unidades de registro, foi efetuada mais uma leitura na questão 1, que gerou 16 palavras e expressões, as quais foram identificadas por letras de “a” a “q” acompanhadas do registro da frequência com que ocorreram.

Quadro 2 - Unidades de registro da questão 1: razões que desencadearam a processo de construção do projeto político pedagógico.

Expressão/palavra	Freq	Expressão/palavra	Freq
a) direção	09	i) dificuldade da escola	02
b) solidário	02	j) individual	01
c) coletivo	01	l) PPP	03
d) reprovação	03	m) o corpo docente se uniu	01
e) avaliação	04	n) não tínhamos ninguém para ajudar	01
f) materiais	02	o) não éramos solidários	01
g) desunião	01	p) não havia troca de experiências	01
h) trabalho em conjunto	01	q) não havia intercambio	01

Fonte: Pesquisa de campo – 2001

Essas 16 palavras e expressões foram novamente agrupadas. Considerando temas/ idéias foi possível gerar 5 agrupamentos, que foram chamados de CATEGORIAS, sendo identificada à frequência com que ocorreram.

Quadro 3 – Categorias da questão 1: razões que desencadearam a processo de construção do projeto político pedagógico.

Categorias	Itens agrupados	Frequencia
D - direção	a	09
C - coletivo	b + c + g + h + j + m + n + o + p + q	11
A - avaliação	d + e	07
M - aspectos materiais da Escola	f + i	04
PPP – projeto político pedagógico	l	03

Fonte: Pesquisa de campo - 2001

A análise da questão 2 que buscou perceber como as professoras se sentiram no movimento de discussão e elaboração do projeto pedagógico usou-se como critério para definir as unidades de registro a seguinte questão: “a que momento do processo se referem?”

Foram evidenciadas 3 unidades de registro: início do processo, o desenrolar do processo e o momento atual (referente ao momento da coleta de dados).

Quadro 4 – Sentimentos expressos pelas professoras durante o movimento de discussão e elaboração do projeto político pedagógico.

INICIO	DESENNROLAR	MOMENTO ATUAL
a. Era tudo o que eu queria	n. Começamos a nos abrir com muita dificuldade	ff. Sinto necessidade de ser ajudada
b. Me senti em casa		
c. Achei que não ia influenciar em nada	o. Tínhamos medo que um olhasse os conteúdos do outro	gg. Não sabia e ainda não sei, me esforço bastante para aliar a teoria com a prática
d. porque estava na biblioteca	p. Dali a algum tempo já não me preocupava o que os outros pensavam	hh. Não pensei que ficaria envolvida assim, participante
e. Gostei da discussão	q. Sou parte da escola	ii. O projeto amarra tudo, não existe mais isso (fragmentação)
f. Também tive esse processo de desconforto	r. Tudo o que acontece aqui me interessa	jj. Nós temos que estar todos interligados.
g. A gente trabalhava muito individual	s. Na parte pedagógica me vi perdida	
h. A escola não podia mais continuar do jeito que estava em relação à reprovação	t. Sou muito prática	
i. Vocês iniciaram e eu não estava presente	u. Tive muita dificuldade	
j. Não sentia implicação do PPP em todos os segmentos do colégio	v. A partir do encontro de proposta curricular, eu entendi	
k. Meu trabalho era com o aluno e a família	w. Vi que eu estava sendo útil dentro do projeto	
l. Sempre detestei	x. Quem trabalha na biblioteca também faz parte da escola	
	y. Acho que não contribui	

<p>trabalhar com professor</p> <p>m. Fazia um trabalho de orientação individual</p>	<p>muito em relação a avaliação porque trabalhava no noturno</p> <p>z. Estava em licença para tratamento de saúde</p> <p>aa. Trabalhar com professores me angustiou</p> <p>bb. Achava o professor uma pessoa prepotente, que jamais um parceiro de trabalho ia interferir na prática dele, e ela na minha também</p> <p>cc. estava disposta</p> <p>dd. Deu vontade de largar tudo</p> <p>ee. Senti dificuldade em relação ao trabalhar em grupo</p>	
---	---	--

Fonte: Pesquisa de campo - 2001

A realização de mais uma leitura nas respostas referentes à questão 2, considerando as categorias evidenciadas na questão 1 resultou no seguinte quadro:

Quadro 5 – Categorias resultantes da questão 2: Sentimentos expressos pelas professoras durante o movimento de discussão e elaboração do projeto político pedagógico.

Categorias	Expressões/palavras	Freq.
C – coletivo	d + g + k + m + p + w + x + ff + hh + jj	10
A - avaliação	h	01
S - subjetividade	a + b + c + e + f + q + r + t + gg	09
RAM resistência à mudança	n + s + u + v + cc	05
RFM resistência como fator de mudança	i + l + o + y + z + aa + bb + dd + cc	09
PPP – projeto político- pedagógico	j + ii	02

Fonte: Pesquisa de campo - 2001

A categoria resistência, que surge a partir dessa questão, foi observada sob dois sentidos. Como *fator de mudança* (RFM) quando a expressão contém a idéia de buscar autonomia da escola ou revela descontentamento com a situação e aponta para a necessidade de mudança e como *movimento de reação à mudança* (RAM) quando a idéia sugere desinteresse em relação ao processo de construção do projeto político pedagógico.

A análise da questão 3 buscou conhecer as expectativas das professoras em relação ao processo de construção do projeto político pedagógico. As falas não apresentam objetividade quanto ao foco da questão. Isso foi interpretado como ausência de expectativa, o que não pode ser quantificado, mas permite inferências com base no referencial teórico.

Foram retiradas da fala das professoras as seguintes palavras e expressões:

Quadro 6 - As expectativas das professoras em relação ao processo de construção do projeto político pedagógico

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> a. Me envolvi tanto b. Nova avaliação c. Apoio em grupo d. Precisamos seguir e. Estou em conflito f. Sinto necessidade de avançar |
|--|

- g. Eu não sabia o que era
- h. Como avaliar
- i. Sabia que tinha que ser diferente
- j. Eu mesma mudei muito
- k. O projeto mudou minha vida
- l. No começo sofri porque não queria mudar
- m. Tem outras formas de trabalhar
- n. Na verdade achei que não ia dar certo
- o. Por depender de outras pessoas as coisas poderiam não avançar
- p. À medida que conseguíamos
- q. Vocês iniciaram
- r. Achei interessante
- s. O noturno não participou
- t. Acreditei no projeto
- u. Claro que tive muita dificuldade
- v. Tive que tirar uma barreira
- w. Uma coisa me alegrou
- x. União do corpo docente
- y. Situação que veio de cima para baixo
- z. Rotatividade de professores
- aa. Projeto político pedagógico

Fonte: Pesquisa de campo - 2001

Condensando estes dados a partir das categorias já definidas na análise das questões 1 e 2, obteve-se o seguinte quadro para a questão 3:

Quadro 7 – Categorias resultantes das expectativas das professoras em relação ao processo de construção do projeto político pedagógico

Categorias	Palavras / expressões	Frequência
C - coletivo	c + d + o + p + x + z	06
A - avaliação	b + h	02
R FM - resistência	a + m + u	03
R - resistência -	l + n + q + s + v	05
PPP – projeto político pedagógico	t + aa	02
S - subjetividade	e + f + g + i + j + k + r	07

Fonte: Pesquisa de campo - 2001

Observou-se que as categorias de análise – o coletivo, a subjetividade e a resistência foram se confirmando na fala da professoras como fatores que constroem o processo de construção da autonomia.

Na questão 4 as falas não expressaram sugestões de “como fazer” em relação ao projeto político-pedagógico, mas evidenciaram um descontentamento com a realidade. Isso demonstra a ausência de propostas, sugerindo que as professoras não se sentiam com autonomia para pensar e desencadear o processo de construção do projeto pedagógico.

Nas respostas da questão 4, as professoras expressam o coletivo usando os verbos sempre no plural como “nós”, “começamos”, etc.

Desta questão retirou-se as seguintes expressões/ idéias:

Quadro 8 - Como iniciar o processo de construção do projeto político pedagógico

<ul style="list-style-type: none"> a. Começamos / achávamos / envolvemos / estamos b. Não tinha outra idéia c. Não consigo ver a sala de outra forma d. Ninguém tinha outra idéia e. Com a consciência que tenho hoje f. Envolvermos todo mundo g. Envolvendo cada um h. Queríamos algo no concreto i. Hoje começaria de novo j. Temos que fazer uma incrível para que continue k. Dá vontade de largar de mão e fazer outra coisa l. Se todos pegarem junto dá certo m. O correto foi seguir aquele processo mesmo
--

- | |
|--|
| n. Nosso/ nós/ todos
o. Queríamos / estamos
p. Outras tentativas, nem sei definir se adiantariam
q. A forma com que a gente se sentiu inserida no contexto
r. A coisa está dentro de nós
s. É na nossa formação e em toda a bagagem que a gente trouxe pela vida
t. Tem que mexer com tudo isso para mudar a postura |
|--|

Fonte: Pesquisa de campo – 2001

Os dados condensados, foram transformados no seguinte quadro:

Quadro 9 – Categorias resultantes de como iniciar o processo de construção do projeto político pedagógico

Categorias	Palavras / expressões	Frequência
C - coletivo	a + f + g + l + n + o	15
RFM - resistência	c + e + i + j + q + r + t + s	08
RAM - resistência	k	01
SS – sem sugestão	b + d + h + m + p	05

Fonte: Pesquisa de campo - 2001

À medida que os dados da questão 4 foram sendo interpretados, foi possível perceber que as professoras embora não apresentassem ações objetivas de como iniciar a construção do projeto pedagógico, sabiam onde iniciava o movimento, o que está expresso na seguinte fala: “... coisa está dentro de nós. Não está escrita só nos livros, é a nossa formação, ela está dentro de nós e em toda a bagagem que a gente trouxe pela vida.”

Os resultados da análise de conteúdo das quatro questões permitiu a elaboração do seguinte quadro evidenciando as categorias presentes na fala das professoras e a frequência com que ocorreram:

Quadro 10 – As categorias expressas nas quatro questões com respectiva frequência por questão:

Categorias	Frequência p/ questão	Frequência total
D - direção	09	09
C - coletivo	11 + 10 + 06 + 15	42
A - avaliação	07 + 01 + 02	10
M - aspectos materiais da Escola	04	04
PPP – projeto político-pedagógico	03 + 02 + 02	07
S - subjetividade	09 + 08	17
SS - sem sugestão	05	05

Fonte: Pesquisa de campo - 2001

Considerando a categoria da avaliação como um aspecto da categoria do projeto político-pedagógico, somou-se a frequência das duas categorias obtendo-se o seguinte quadro como resultado do processo de categorização:

Quadro 11: Resultado da categorização dos dados da entrevista:

Categorias	Frequência p/ questão	Frequência total
D - direção	09	09
C - coletivo	11 + 10 + 06 + 15	42
M - aspectos materiais da Escola	04	04
PPP – Projeto político-pedagógico	10 + 03 + 04	17
S - subjetividade	09 + 08	17
SS - sem sugestão	05	05

Fonte: Pesquisa de campo - 2001

Quadro 12 – A categoria da resistência sob os dois sentidos, considerando a frequência por questão e a frequência total:

R – resistência	RFM	RAM	Freq. total
Frequência	2+5+7 14	5+9+1 15	29

Fonte: Pesquisa de campo - 2001

A partir do resultado da categorização do conteúdo da entrevista, foram consideradas para o desenvolvimento da pesquisa as categorias cuja frequência total foi maior que 10 ocorrências. Sendo portanto as categorias do coletivo, o projeto político-pedagógico, a subjetividade e a resistência.

ANEXO F:

TRATAMENTO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

Os dados do questionário foram analisados tendo como referência a categoria da autonomia, previamente definida pela pesquisadora como categoria central da investigação e as categorias do coletivo, do projeto político-pedagógico, da resistência e da subjetividade definidas através da análise de conteúdo da entrevista realizada com as professoras.

Na fase da organização dos dados para realizar a análise de conteúdo buscando as categorias, cada uma das questões de nº 1, 2, 3, 6 e 7 gerou um quadro contendo a pergunta e as respostas dadas pelas professoras. A questão nº 4 gerou dois quadros (a e b) pois se encontra subdividida e a questão nº 5 gerou três quadros, o das vantagens, o das desvantagens e o dos pré-requisitos à autonomia. Em todos os quadros cada professora foi identificada por um número de 1 a 6, de maneira que em todos os quadros a seqüência de respostas corresponde à mesma seqüência de professoras.

Cada questão foi sintetizada de forma objetiva a partir da idéia central da problemática que anunciava, conferindo um título ao respectivo quadro. Dessa forma os quadros ficaram assim identificados:

Quadro 1 – Definição de autonomia

Quadro 2 – Fatores que compõem a autonomia da escola de ensino fundamental segundo as professoras

Quadro 3 – O que as professoras pensam sobre a autonomia da Escola na qual trabalham

Quadro 4 - Item a) Fatores que, segundo as professoras vêm garantindo a autonomia da Escola

Quadro 4 - b) Como as professoras se sentem trabalhando numa escola com autonomia

Quadro 5 – a) As vantagens da autonomia, segundo as professoras:

Quadro 5 b) As desvantagens da autonomia segundo as professoras

Quadro 5 c) Pré-requisitos para a autonomia da escola segundo as professoras

Quadro 6 – Fatores que impedem à autonomia da escola segundo as professoras

Quadro 7 – Outras considerações apresentadas pelas professoras quanto à autonomia da escola

Totalizando 10 quadros. Cada quadro gerou um conjunto de categorias, das quais foram consideradas as cinco anteriormente definidas. Assim foram construídos 5(cinco) quadros, cada um correspondendo a uma categoria.

O tratamento dos dados do questionário seguiu os mesmos procedimentos de categorização utilizados nos dados da entrevista: leitura para retirar as expressões/idéias centrais (unidades de registro) e formação de agrupamentos condensando as idéias.

A análise das respostas conferidas à questão 1, evidenciou que o conceito de autonomia em quatro respostas, foi retirado do dicionário, sendo que, uma vez foi citada a fonte.

Esta análise permitiu identificar as seguintes as idéias centrais (unidades de registro) nos conceitos de autonomia apresentados pelas professoras:

UNIDADES DE REGISTRO	
1) poder escolher + 1a 2) governar-se a si + 2a 3) liberdade moral e intelectual + 3a 4) governar-se por si mesmo 5) liberdade ou independência moral e intelectual 6) poder de tomar decisões 7) de se mandar	8) garante identidade 9) o que faz eu me sentir mais gente 10) governar-se 11) participar da gestão de ações coletivas 12) eleger princípios éticos

Obs.: Xa = resposta idêntica

Fonte: Pesquisa de campo - 2002

Estas unidades de registro foram agrupadas buscando definir categorias:

Pré -categoria	Unidade de registro	Frequência
A - escolher	1 + 1a	2
B - governar-se	2 + 2a + 4 + 7 + 10	5
C - liberdade moral e intelectual	3 + 3a + 5 + 12	4
D - identidade	8 + 9	2
E - gestão	6 + 11	2

Fonte: Pesquisa de campo - 2002

Quadro 1– Definição de autonomia

Pré-categoria	Categoria	Frequência
A	escolher	2
B	governar-se	5
C	liberdade moral e intelectual	4
D	subjatividade	2
E	gestão	2

Fonte: Pesquisa de campo - 2002

A análise da questão 2 - Escola de ensino fundamental e a autonomia, permitiu identificar as seguintes unidades de registro:

UNIDADES DE REGISTRO
1) no espaço escolar 2) leis maiores 3) autonomia relativa 4) um dos grandes passos é o PPP 5) autonomia parcial 6) dentro das leis 7) tomada de decisão 8) competentes e responsáveis 9) desde que tenha PPP 10) busque condições para isto

Fonte: Pesquisa de campo - 2002

Efetuada um primeiro agrupamento das unidades de registro obteve-se o seguinte quadro:

Pré-categoria	Unidade de registro	Frequência
A - escola	1	1
B - leis	2 + 6	2
C - autonomia relativa	3	1
D - PPP	4 + 9	2
E - autonomia parcial	5	1
F - gestão escolar	7 + 8 + 10	3

Fonte: Pesquisa de campo - 2002

Considerando as categorias do PPP e da autonomia efetuou-se mais um agrupamento gerando o seguinte quadro:

Quadro 2: Fatores que compõem a autonomia da escola de ensino fundamental segundo as professoras:

Pré- categoria	Categoria	Frequência
A+D+F	PPP	6
B+E	Autonomia parcial	3
C	Autonomia relativa	1

Fonte: Pesquisa de campo - 2002

A análise da questão 3 – Sua escola e a autonomia, permitiu identificar as seguintes unidades de registro:

UNIDADES DE REGISTRO	
1. sim + 1a + 1b+ 1c 2. no espaço escolar 3. depende do corpo escolar 4. autonomia relativa 5. conquista passo à passo 6. com o PPP 7. graças ao coletivo 8. grande rotatividade 9. falta de comprometimento 10. ainda temos liberdade pedagógica 11. não sabemos usar nossa liberdade 12. ela é parcial 13. esbarra em leis	14. já tem conseguido ainda não é mas está encaminhando 15. questionávamos tudo o que vinha 16. nada era aceito sem discussão 17. a filosofia do PPP precisava ser respeitada 18. é a expressão do nosso desejo 19. nossa contribuição para a nova sociedade 20. tudo discutido no coletivo 21. não 22. estamos em busca 23. o PPP é o caminho

Obs.: Xa,b,c = respostas idênticas

Fonte: Pesquisa de campo - 2002

Agrupando estas unidades de registro, obteve-se o seguinte quadro:

Pré-categorias	Unidades de registro	Frequência
A – tem autonomia	1+1a+1b+1c	4
B - autonomia parcial	2+12+13	3
C - autonomia relativa	3+4	2
D- autonomia é conquista	5+14+15+23	4
E - PPP	6+7+10+16+17+18+21+24	8
F - entraves internos	8+9+11	3
G - subjetividade	19+20	2
H - não tem autonomia	22	1

Fonte: Pesquisa de campo - 2002

Como resultado da questão obteve-se o quadro 3

Quadro 3 – O que as professoras pensam sobre a autonomia da Escola na qual trabalham:

Pré-categorias	Categorias	Frequência
A	Tem autonomia	4
B	Autonomia é parcial	3
C	Autonomia é relativa	2
D	Autonomia é conquista	4
E	Autonomia ligada ao PPP	8
F	Entraves internos	3
G	Subjetividade	2
H	Não há autonomia	1

Fonte: Pesquisa de campo - 2002

Analisando a questão 4, item a) que buscou saber como, segundo as professoras, a Escola tem garantido a autonomia, identificou-se as seguintes unidades de registro:

UNIDADES DE REGISTRO	
1) trabalho coletivo 2) avaliação pelo grupo 3) autonomia relativa 4) através do PPP 5) coletivo assume uma posição	6) decisões do coletivo 7) construção coletiva do PPP 8) conquista paulatina da autonomia 9) avaliação permanente 10) escola sempre atenta

Fonte: Pesquisa de campo - 2002

Estas unidades de registros, foram agrupadas, obtendo-se o seguinte quadro:

Pré-categorias	Unidades de registro	Frequência
A – Coletivo	1+2+5+6	4
B - PPP	4+7+ 9 +10	2
C - Autonomia é conquista	8	1
D – Avaliação permanente	9+10	2

Fonte: Pesquisa de campo - 2002

Que resultou no quadro:

Quadro 4 - Item a) Fatores que, segundo as professoras vêm garantindo a autonomia da Escola:

Pré-categorias	Categorias	Frequência
A	Coletivo	4
B + D	PPP	4
C	Autonomia é conquista	1

Fonte: Pesquisa de campo – 2002

Ainda na questão 4, a análise do item b) que buscou saber como as professoras se sentem trabalhando numa escola com autonomia, foi possível identificar as seguintes unidades de registro:

UNIDADES DE REGISTRO	
1) segura + 1a 2) conta com o grupo 3) preocupada 4) angustiada 5) a responsabilidade aumenta 6) mais responsabilidade 7) mais gratificante 8) professores mais seguros 9) professores mais norteados	10) bem melhor 11) construção coletiva do PPP 12) evasão, reprovação zerada 13) exige fé 14) perspicácia 15) suporte teórico 16) reflexão 17) ações não são neutras 18) não podem nos atrelar

Obs.: Xa = resposta idêntica

Fonte: Pesquisa de campo - 2002

Efetuada um primeiro agrupamento obteve-se a seguinte situação:

Pré-categorias	Unidades de registro	Frequência
A- segurança	1+ 1a + 8 + 9 + 10	5
B - coletivo	2+11	2
C - preocupação	3+4	2
D - responsabilidade	5+7	2
E - condições subjetivas	13+14	2
F - condições objetivas	15 +16	2
G – resultados	12+17+18	3

Fonte: Pesquisa de campo - 2002

Foi possível efetuar um segundo agrupamento das unidades de registro resultando na seguinte situação:

Pré-categorias	Categoria	Frequência
A	Segurança	5
B	Coletivo	2
C	Preocupação	2
D	Responsabilidade	2
E + F	Pré-requisito	4
G	Resultados	3

Fonte: Pesquisa de campo - 2002

Quadro 4 – Item b) Como as professoras se sentem trabalhando numa escola com autonomia:

Pré – categoria	Categoria	Frequência
A+C+D+E	Subjetividade	11
B	Coletivo	2
G+F	Resultados	5

Fonte: Pesquisa de campo - 2002

Questão 5 – (a) As vantagens da autonomia, segundo as professoras:

UNIDADES DE REGISTRO	
1) coleguismo 2) ajuda mútua 3) participação de todos 4) segurança 5) tranqüilidade 6) escola participante 7) autonomia 8) responsabilidade coletiva	9) fortalecimento do grupo 10) definição de ações 11) crescimento pessoal coletivo 12) credibilidade 13) resultados gratificantes 14) participação democrática de todos 15) escola com identidade 16) reflexão 17) alternativas transformadoras

Fonte: Pesquisa de campo – 2002

Agrupando estas unidades de registro obteve-se o seguinte quadro:

Pré-categorias	Unidades de registro	Frequência
A – coletivo	1+2+3+6+8+9+14	7
B - subjetividade	4+5+7+11+12+15	6
C – resultados	10+13+16+17	4

Fonte: Pesquisa de campo – 2002

Quadro 5 – Item a) As vantagens da autonomia segundo as professoras:

Pré-categorias	Categorias	Frequência
A	Coletivo	7
B	Subjetividade	6
C	Resultados	4

Fonte: Pesquisa de campo – 2002

Questão 5 - Item b) As desvantagens da autonomia segundo as professoras:

UNIDADES DE REGISTRO
1) falta participação 2) preocupação 3) angústia 4) privatização 5) mais disponibilidade para a escola 6) conflitos mais frequentes 7) aumento (ou evidência) da resistência

Fonte: Pesquisa de campo – 2002

Estas unidades de registros foram agrupadas formando o seguinte quadro

Pré-categorias	Unidades de registro	Frequência
A – resistência	1+5+6+7	4
B – subjetividade	2+3	2
C – privatização	4	1

Fonte: Pesquisa de campo – 2002

Quadro 5 – Item b) As desvantagens da autonomia segundo as professoras:

Pré-categorias	Categorias	Frequência
A	Resistência	4
B	Subjetividade	2
C	Privatização	1

Fonte: Pesquisa de campo – 2002

Questão - 5 Item c) Pré-requisitos para a autonomia da escola segundo as professoras:

UNIDADES DE REGISTRO	
1) Conhecimento 2) Objetivos 3) PPP 4) Motivos fortes 5) Fundamentação teórica 6) Perseverança	7) Predisposição à mudanças 8) Competência 9) Definição da proposta filosófica 10) Avaliação permanente 11) Disponibilidade

Fonte: Pesquisa de campo – 2002

Estas unidades de registro foram agrupadas da seguinte forma:

Pré-categorias	Unidades de registro	Frequência
A – referencial teórico	1+5+9	3
B - PPP	2+3+4+10	4
C - subletividade	6+7+8+11	4

Fonte: Pesquisa de campo – 2002

Quadro 5 - Item - c) Pré-requisitos para a autonomia da escola segundo as professoras

Pré-categorias	Categorias	Frequência
A+B	PPP	7
B	Subjetividade	4

Fonte: Pesquisa de campo – 2002

Questão 6 – Fatores que impedem à autonomia da escola segundo as professoras

UNIDADES DE REGISTRO	
1) Falta de preparo	12) Descompromisso com o social
2) Falta de responsabilidade dos profissionais	13) Falta de expectativa com a carreira
3) Política	14) Pouco entendimento do processo coletivo
4) Leis em vigor	15) Costume de receber as coisas prontas
5) Rotatividade de professores	16) Comodidade
6) Saída dos que iniciaram o projeto	17) Falta de fundamentação teórica
7) Participação dos novos professores	18) Reprodução
8) Desejo de continuar	19) Descompromisso com a qualidade (políticas educacionais)
9) Falta de leitura	20) Busca de números
10) Rotatividade de profissionais	
11) Resistência ao novo, ao diferente	

Fonte: Pesquisa de campo – 2002

Estas unidades de registro foram agrupadas formando o seguinte quadro:

Pré-categorias	Unidades de registro	Frequência
A – base teórica	1+9+14+17	4
B – entrave de ordem social	2+12	2
C - políticas educacionais	3+4+19+20	4
D - entraves internos	5+6+7+10+18	5
E – subjetividade	8+11+13+15+16	5

Fonte: Pesquisa de campo – 2002

Quadro 6 – Fatores que impedem à autonomia da escola segundo as professoras

Pré-categorias	Categorias	Frequência
A	Base teórica	4
B+C+D	Políticas educacionais	11
E	Subjetividade	5

Fonte: Pesquisa de campo – 2002

Questão 7 – Outras considerações apresentadas pelas professoras quanto à autonomia da escola:

UNIDADES DE REGISTRO	
1) Não acreditava que conseguiríamos 2) PPP nos beneficia com certa dose de autonomia 3) Trabalho motivador 4) Construção coletiva do PPP 5) Busca da autonomia 6) A autonomia é possível 7) Exige fundamentação teórica	8) Formação continuada 9) Reflexão sobre a prática 10) Grupo mais coeso 11) Relacionamento mais “aquecido” 12) Confiança mútua 13) Consciência política de todos

Fonte: Pesquisa de campo – 2002

O agrupamento destas unidades de registro permitiu o seguinte resultado:

Pré-categorias	Unidades de registro	Frequência
A – autonomia	1+5+6	3
B – PPP	2+3+4	3
C - base teórica	7+8+9+13	4
D- coletivo	10+11+12	3

Fonte: Pesquisa de campo – 2002

Quadro 7 – Outras considerações apresentadas pelas professoras quanto à autonomia da escola:

Pré-categorias	Categorias	Frequência
A	Autonomia	3
B	PPP	3
C	Base teórica	4
D	Coletivo	3

Fonte: Pesquisa de campo – 2002

SÍNTESE DOS RESULTADOS POR QUADRO

Quadro 1– Definição de autonomia

Categorias	Frequência
Escolher	2
Governar-se	5
Liberdade moral e intelectual	4
Subjetividade	2
Gestão	2

Quadro 2: Fatores que compõem a autonomia da escola de ensino fundamental segundo as professoras

Categoria	Frequência
PPP	6
Autonomia parcial	3
Autonomia relativa	1

Quadro 3 – O que as professoras pensam sobre a autonomia da Escola na qual trabalham

Categorias	Frequência
Tem autonomia	4
Autonomia é parcial	3
Autonomia é relativa	2
Autonomia é conquista	4
Autonomia ligada ao PPP	8
Entraves internos	3
Subjetividade	2
Não há autonomia	1

Quadro 4 - Item a) Fatores que, segundo as professoras vêm garantindo a autonomia da Escola

Categorias	Frequência
Coletivo	4
PPP	4
Autonomia é conquista	1

Quadro 4 - Item b) Como as professoras se sentem trabalhando numa escola com autonomia

Categoria	Frequência
Subjetividade	11
Coletivo	2
Resultados	5

Quadro 5 – Item a) As vantagens da autonomia, segundo as professoras:

Categorias	Frequência
Coletivo	7
Subjetividade	6
Resultados	4

Quadro 5 - Item b) As desvantagens da autonomia segundo as professoras

Categorias	Frequência
Resistência	4
Subjetividade	2
Privatização	1

Quadro 5 - Item c) Pré-requisitos para a autonomia da escola segundo as professoras

Categorias	Frequência
PPP	7
Subjetivo	4

Quadro 6 – Fatores que impedem à autonomia da escola segundo as professoras

Categorias	Frequência
Base teórica	4
Subjetividade	5
Políticas educacionais	11

Quadro 7 – Outras considerações apresentadas pelas professoras quanto à autonomia da escola

Categorias	Frequência
Autonomia	3
PPP	3
Base teórica	4
Coletivo	3

FREQUENCIA TOTAL DAS CATEGORIAS

Categoria	Evidencia no quadro	Frequência	Total
PPP	2	6	20
	4-a)	4	
	5-c)	7	
	7	3	

Categoria	Evidencia no quadro	Frequência	Total
Subjetividade	1	2	28
	3	2	
	4 -b)	11	
	5- a)	6	
	5- b)	2	
	6	5	

Categoria	Evidencia no quadro	Frequência	Total
Resistência	5- b)	4	4

Categoria	Evidencia quadro	Frequência	Total
Coletivo	4- a)	4	16
	4- b)	2	
	5-a)	7	
	7	3	

Categoria	Evidencia quadro	Frequência	Total
Autonomia Relativa	2	1	3
	3	2	

Categoria	Evidencia no quadro	Frequência	Total
Autonomia Parcial	2	3	6
	3	3	

Categoria	Evidencia no quadro	Frequência	Total
Autonomia é uma conquista	3	4	5
	4 (a)	1	

Categoria	Evidencia no quadro	Frequência	Total
Suporte teórico	6	4	8
	7	4	

ANEXO G:**SOMA DA FREQUÊNCIA DAS CATEGORIAS NOS DOIS INSTRUMENTOS**

Como resultado do tratamento dos dados do primeiro instrumento percebeu-se que quatro categorias foram relevantes considerando a frequência com que ocorreram, conforme apresenta o quadro:

Categoria	Frequência
C – Coletivo	42
R - Resistência	29
S - Subjetividade	17
PPP - projeto político-pedagógico	17

O segundo instrumento confirmou as quatro categorias.

Somando os resultados do dois instrumentos tem-se o seguinte quadro:

Categorias	Frequência		
	Entrevista	Questionário	Total
Coletivo	42	16	58
Subjetividade	17	28	45
Resistência	29	04	33
PPP	17	20	37
Autonomia conquista		05	05