

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**A AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO DA
REFORMA EDUCACIONAL: A INSTRUMENTALIZAÇÃO DE UM
CONCEITO**

Maria Valeska Lopes Viana
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marília Gouvea de Miranda

Goiânia
2002

Maria Valeska Lopes Viana

**A AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO DA
REFORMA EDUCACIONAL: A INSTRUMENTALIZAÇÃO DE UM
CONCEITO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Educação Brasileira da Faculdade de
Educação da Universidade Federal de Goiás,
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Cultura e processos
educativos

Orientadora: Prof^a Dr^a Marília Gouvea de
Miranda

Goiânia

2002

MARIA VALESKA LOPES VIANA

***A autonomia da escola pública no contexto da reforma educacional:
a instrumentalização de um conceito***

Dissertação defendida e aprovada em 23 de maio de 2002, pela Banca Examinadora constituída pelos professores.



Prof^a Dr^a Marília Gouvêa de Miranda
Presidente da Banca



Prof. Dr. Pablo Gentili



Prof^a Dr^a Ely Guimarães dos Santos Evangelista

À minha mãe, *Madalena*, que me ensinou o árduo exercício de resistir à sedimentação do desencanto e que foi, por toda a sua vida, expressão de felicidade mesmo que na doação total a nós, seus filhos. Esse trabalho é para você, mãe, que não pode vê-lo concluído.

Ao meu pai, *José Acácio*, pelo irrestrito apoio e pelo exemplo cotidiano de respeito e fé nos homens.

AGRADECIMENTOS

À profª Drª Marília Gouvea de Miranda, orientadora e professora, pela paciência, atenção, carinho e compreensão com meus limites teóricos e sobretudo, pelo incentivo ao exercício cotidiano de ousadia e coragem para o enfrentamento da produção científica com rigor e radicalidade. Obrigada!!!!

À profª Drª Anita Cristina A. Resende que me iniciou nos caminhos da Escola de Frankfurt e ao prof. Dr. Luiz F. Dourado pelas atentas contribuições no Exame de Qualificação e especialmente, por sua grata amizade.

À profª Drª Eli Guimarães pela cuidadosa leitura desse trabalho quando do Exame de Qualificação.

Ao Prof. Dr. Pablo Gentili pelo intenso e enriquecedor diálogo que temos travado ao longo desses anos e pela sua disponibilidade de participar da Banca de Defesa.

À Marisa Mello pela capacidade de pintar o mundo com cores róseas, o que me ajudou a sentir novamente. Obrigada por estar aqui...

Às amigas Gina, Mª Augusta e Catarina, "colegas de cruz", que fizeram desses tempos algo mais leve...

Às professoras Núbia, Luéli e Mona pela força, apoio e amizade.

À minha companheira de congressos, fóruns, "leituras" e demais rocks, Mª Anália, pelos abalos quase sísmicos que, juntas, temos provocado por aí. Valeu!!!!

Àqueles que têm marcado a minha vida com toques especiais: Dário Martins e Carmem Lúcia.

Às minhas amadas irmãs Valéria, Virgínia, Valquíria e Vitória por terem compreendido minhas faltas e ausências em um momento tão especialmente doloroso para todas nós. Sobretudo à Vitória que me "suportou" dia após dia.

Aos sobrinhos e sobrinhas: Rinara, Natálie, Ana Laura, Ricardo, Rafael, Gustavo e Vitor. Especialmente ao Ricardinho e ao Rafael que acompanharam quase que cotidianamente a minha batalha na produção deste trabalho e torceram pela sua conclusão.

E à Úrsula Maria, é claro!!!!

Quem viaja larga muita coisa na estrada. Além do que larga na partida, larga na travessia. À medida que caminha, despoja-se. Quanto mais descortina o novo, desconhecido, exótico ou surpreendente, mais liberta-se de si, do seu passado, do seu modo de ser, hábitos, vícios, convicções, certeza. Pode abrir-se cada vez mais para o desconhecido, à medida que mergulha no desconhecido. No limite, o viajante despoja-se, liberta-se e abre-se, como no alvorecer: caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao andar. Entretanto, muitas vezes o caminhante ilude-se. Ainda que se despoje ao longo da travessia, procura algo de si, do que tem sido, era, foi. Por mais que se liberte e se abra ao novo e desconhecido, ao que parece não codificado, sem face nem nome, ainda assim se agarra ao que era, foi e continua a ser. Isto porque muitas vezes o viajante está à procura de si mesmo. No curso da travessia, a despeito de despojar-se, libertar-se e abrir-se, reafirma seu modo de ser, observar, sentir agir, pensar ou imaginar. No limite, são muitos os viajantes que buscam e rebuscam o seu eu, ou a sua sombra. Mesmo quando parecem fugir, estão se procurando no diferente, desconhecido, outro.

(Octavio Ianni, 2000:30)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
A autonomia da escola no contexto da reforma educacional: uma concepção de política de gestão?.....	23
CAPÍTULO II	
A política de ação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia na gestão 1997/2000 e o <i>Projeto Escola Para o Século XXI</i>	51
2.1 – <i>Projeto Escola Para o Século XXI</i> : Diretrizes gerais.....	59
2.2 –Do documento à implantação do <i>Projeto Escola Para o Século XXI</i>	67
CAPÍTULO III	
O projeto político-pedagógico e a autonomia da escola pública.....	71
3.1 – O projeto político-pedagógico das escolas inseridas no <i>Projeto Escola Para o Século XXI</i>	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
BIBLIOGRAFIA	122
ANEXOS	126

RESUMO

Este trabalho objetiva apreender a concepção de autonomia da escola expressa pela retórica da reforma educacional, em particular, nos projetos político-pedagógicos das escolas inseridas no *Projeto Escola Para o Século XXI* implantado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia em 1998. Constituída oficialmente a partir da década de 1990, a reforma educacional imprimiu um outro caráter à questão da autonomia da escola submetendo-a aos princípios da organização do mercado, como a eficiência, a eficácia e a competitividade. A autonomia é diretamente referida, nesse contexto, à modelos de gestão e administração da escola considerados mais eficazes porque mais flexíveis, mais eficientes porque tem suas ações e decisões descentralizadas da instância central, assumindo portanto, um caráter de funcionalidade dentro do processo de produção capitalista. Esse estudo evidenciou a metamorfose operada com o conceito de autonomia que, de princípio educativo sob o cânone da construção de uma educação emancipatória, torna-se um meio, um instrumento para a obtenção de um fim específico: a racionalização dos processos de gestão e administração da escola. A autonomia, nesse sentido, encontra limites históricos para a sua realização e no contexto das políticas educativas se reverte em autonomia tutelada, funcional e restrita.

ABSTRACT

This paper aims to understand the conception of school autonomy expressed by the rhetoric of the educational reform, especially in the political pedagogic projects of the eschools which take part in the school for 21st Century Project implanted by Goiânia Municipal Education Departament en 1998. Officially established in the 1990s, the educational reform gave another character to the question of school autonomy subjecting it to the principles of the organization of the market place, such as efficiency, effectiveness and competitiveness. In this context, autonomy is directly related to models of conduct and school administration considered to be more effective because they are more flexible, more efficient because their actions and decisions are decentralized from the head office, therefore taking on a functional character within the process of capitalistic production. This study showed the metamorphosis operated with the concept principle under the canon of the construction of na emancipating education, becomes a means, na instrument for obtaining a specific end: the rationalization of the processes of conduct and administration of the school. Autonomy, in this sense, collides with historical limits to its fulfillment and in the context of the educational policies it reverts to a protected functional restricted autonomy.

INTRODUÇÃO

O ocaso do século XX foi marcado por uma infinidade de mudanças e transformações na complexa trama das relações sociais. À medida em que o desenvolvimento acelerado da ciência descortinava um mundo de melhores e mais saudáveis condições de vida ao homem, o velho mundo, marcado por profundas desigualdades sociais e econômicas, assumia proporções vultosas e excluía sistematicamente a maioria da população dos benefícios da ciência e da biotecnologia. Afirmção corrente e já amplamente aceita refere-se ao acirramento da exclusão social nas mais diversas partes do mundo, indicando que o capitalismo contemporâneo tem servido ao incremento das contradições sociais inerentes a este modo de produção e mais, tem feito surgir outras formas de marginalização e exclusão não menos desumanizadoras, num contexto, como têm apontado alguns teóricos, de crise do modelo fordista e de redefinição do padrão de acumulação capitalista. As promessas da modernidade consubstanciadas nos ideais de liberdade e igualdade entre todos os homens estão submetidas, essencialmente, às dificuldades históricas do próprio processo de desenvolvimento do capitalismo e sua *pseudo* realização constitui o discurso democratizante dos países liberais.

Neste contexto, a educação, entendida como prática social, sofre alterações na determinação de seus fins e objetivos e se reduz a propostas técnico-pedagógicas voltadas para a formação de recursos humanos, à formação de sujeitos adaptados e aptos à inserção no mercado, como trabalhador e como consumidor. A lógica neoliberal, pautada no princípio da eficiência do mercado, equaliza a dinâmica da educação pública à empresa capitalista considerando-as a partir de princípios comuns e apagando as distinções entre elas.

Aliado à esse processo de racionalização e tecnificação da educação, o discurso oficial reafirma a possibilidade da própria escola determinar-se

administrativa, pedagógica e financeiramente através da elaboração e execução do seu projeto político-pedagógico. A afirmação da autonomia da escola é o ponto de partida para a problemática que orienta esta investigação formulada no contexto da reforma educacional em curso, especialmente na América Latina, que tem seu marco oficial na realização da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990. Esse estudo discute, portanto, a questão da autonomia da escola trazida pela reforma educacional.

No Brasil, é durante o governo de Fernando Henrique Cardoso que as políticas educacionais inseridas no processo de reforma educacional serão efetivamente implementadas.

A reforma educacional resulta de um entendimento que a educação deve se adequar às transformações econômicas e sociais vividas na contemporaneidade formando sujeitos aptos ao mercado de trabalho e ao consumo. Implementada pelos governos dos países e subsidiada tanto ideológica quanto financeiramente (em menor medida, é certo) pelos organismos internacionais como a Unesco e a Cepal e por bancos multilaterais como BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e Bird (Banco Mundial), a reforma educacional se inscreve em um conjunto de políticas que visa a diminuição do papel do estado como provedor de funções básicas tais como saúde, educação, segurança e moradia e, ainda, vincular o desenvolvimento do setor social à política de ajuste econômico imposta aos estados apesar de, aparentemente, a reforma estar orientada por objetivos humanitários como o combate à marginalização social e a pobreza.

A constatação dos financiadores da educação nos países pobres foi clara: os sistemas educacionais não funcionam bem porque são mal gerenciados e há perda de recursos; são portanto, ineficientes. A solução seria implantar novos modelos de gestão e planejamento além de modificar internamente a organização escolar como forma de racionalizar a estrutura da escola e imprimir, nos moldes neoliberais, eficiência e eficácia à dinâmica da escola. A autonomia é chamada, então, para compor um modelo de gestão vinculado à descentralização em que a

escola deverá ser capaz de diagnosticar e solucionar, por ela mesma, seus problemas e dificuldades.

Entretanto, a questão da autonomia da escola não é tributária unicamente do processo de reforma educacional. Na década de 1980, a sociedade civil se organizou em torno da reivindicação do acesso e permanência na escola e da melhoria da qualidade do ensino. Estava em tela a necessidade da construção de uma escola efetivamente democrática e que legitimasse a participação popular nos desígnios do bem público, incorporando a defesa da eleição direta dos diretores das escolas e a possibilidade de elaboração do projeto político-pedagógico. A idéia de uma educação democrática que vinculasse a participação das maiorias nas questões educativas permeou todo o debate educacional ocorrido na década de 1980, em contraposição ao autoritarismo perpetrado pelos regimes de exceção de décadas anteriores. A apropriação dos supostos da participação e da gestão democrática pelas políticas educacionais da década de 1990 acontece, porém, sob o cânone do modelo neoliberal pautado na eficiência e eficácia do sistema, relegando a um segundo plano a efetiva democratização da educação. O conceito de autonomia é redesenhado, ou melhor, metamorfoseado frente as redefinições das relações de poder e de classe e sobretudo, do papel do Estado.

Na década de 1990 a discussão da autonomia da escola assume destaque dentro das políticas educacionais a partir do reconhecimento da escola como unidade básica de análise¹. Aliando gestão democrática, descentralização, mecanismos de participação, projeto político-pedagógico e autonomia, o olhar da política educacional volta-se sobre a escola entendendo que é nela e a partir dela que os problemas poderão ser resolvidos e os resultados alcançados. Gradativamente, a autonomia da escola encontra amparo legal e ideológico para colher os bons frutos da qualidade do ensino, como quer o discurso da reforma educacional. Programas como *Dinheiro Direto na Escola* em que o repasse de verbas é feito diretamente para a escola sob a responsabilidade do Conselho

¹ Vale destacar que intelectuais de grande expressão e influência na década de 1980, como Guiomar Namó de Mello, já defendiam a idéia do fortalecimento da organização da escola através de processos de autonomia e descentralização, submetidos a um sistema externo de avaliação de resultados.

Escolar, documentos como *Plano Decenal de Educação Para Todos* (1993) que confere à escola importância estratégica e para isso, “fortalecer a sua gestão e ampliar sua autonomia constituem direção prioritária da política educacional” (1993:46) e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (9.394/96) nos seus artigos 12, 14 e 15, podem ilustrar como novas demandas foram colocadas para a escola tornando-a referência para a política educacional do país. Em contrapartida, é a própria orquestração da política que explicita o movimento da centralização através do intensivo controle dos resultados pelos processos externos de avaliação do ensino-aprendizagem perpetrados pelo governo. Podem ser destacados o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – e o Provão – Exame Nacional de Cursos.

A gestão escolar, os processos de descentralização dos sistemas de ensino e a autonomia da escola passam a figurar como braços da reforma educacional e trazem do mundo empresarial formas eficientes, de acordo com critérios empresariais, de se gerenciar a educação pública. Expressão disso é o crescente papel que o planejamento estratégico tem assumido dentro da escola, mesclando-se a idéia de “missão”, já definida pelo próprio modelo econômico com vistas à satisfação do “cliente”, com o planejamento participativo.

De uma maneira geral, o planejamento é um instrumento para se atingir um fim determinado, para se obter resultados. O que diferencia os modelos de planejamento é o conteúdo das premissas nas quais estão ancorados, ou seja, se comportam possibilidades de transformação ou de conservação social e econômica. O planejamento participativo pressupõe a instauração de novas relações de poder à medida que possibilita a participação de todos na definição, execução e avaliação do processo, sem excluir o conflito e o confronto de idéias. Possui, portanto, uma dimensão ético-política. O planejamento estratégico é situacional, ou seja, refere-se a uma realidade específica, a um problema imediato que deverá ser solucionado à curto prazo e a participação fica restrita aos grupos de decisão cabendo aos demais a execução e operacionalização das ações. O projeto político-pedagógico da escola que, em tese, supõe abarcar tanto o

pedagógico quanto o político de forma que entre estes não exista distinção, põe em relevo não a conjunção entre o pensar e fazer na escola sob a participação efetiva de todos os envolvidos no processo educativo mas, antes, pressupostos técnico-pedagógicos específicos referentes ao planejamento das atividades da escola, passando a se constituir como um documento normativo que se funda no direcionamento das ações pedagógicas desenvolvidas na escola.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96 – prevê a elaboração do projeto político-pedagógico por toda a comunidade escolar e o fortalecimento da autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola. Tal autonomia se expressa na elaboração do projeto político-pedagógico e ainda na consecução da proposta descentralizadora, que é o eixo das diretrizes para a gestão educacional, em que as escolas assumem responsabilidade quanto à execução das atividades técnico-pedagógicas, e conseqüentemente, quanto ao seu brilhante sucesso ou rotundo fracasso.

Verticalizando o olhar a uma das facetas formadoras do complexo da reforma educacional, esta investigação se propõe a desvelar o sentido e o significado da autonomia dentro do processo acima descrito e que supostamente se concretiza via projetos político-pedagógicos. A argumentação desenvolvida se baseia na apreensão da idéia de autonomia feita dentro das políticas educacionais que, ora a apresentam como descentralização administrativa e financeira e/ou política de gestão e ora a compreendem como uma possibilidade de atuação e composição política dentro da escola. Divergências à parte, os dois olhares sobre a questão afirmam a possibilidade da autonomia da escola como um meio, como instrumento para se atingir fins determinados e ainda, lidam implicitamente com o suposto da possibilidade da construção de instituições autônomas por sujeitos que, historicamente constituídos, são marcados pela heteronomia. A despeito das boas intenções que confirmam o discurso da autonomia da escola, há que se questionar a instrumentalização desse conceito, que tem retirado dele a sua condição de ser princípio educativo para ser funcionalizado. Deixa de ser substantivo para adjetivar a escola eficaz e de qualidade, nos moldes da reforma educacional.

A idéia de autonomia sustentada pela retórica reformista contemporânea se contrapõe à concepção de autonomia afirmada por alguns teóricos da Escola de Frankfurt, em particular, Adorno e Horkheimer. Sustentados pela filosofia kantiana em que o conceito de autonomia se refere à possibilidade do indivíduo de determinar-se a si mesmo sem a direção de outrem e de aprender a pensar por si mesmo como exercício de liberdade, esses teóricos vinculam a questão às suas raízes históricas e sociais questionando as reais possibilidades de concretização da autonomia.

No projeto iluminista essa possibilidade estaria radicada no livre uso da razão. Entretanto, a história tem demonstrado como os sujeitos são prisioneiros e determinados pelas estruturas sociais, que, no limite, são construídas por esses mesmos sujeitos, convertendo a razão crítica em irracionalismo. É afirmar, com Rouanet (1999), que

depois de Marx e Freud, não podemos mais aceitar a idéia de uma razão soberana, livre de condicionamentos materiais e psíquicos. Depois de Weber, não há como ignorar a diferença entre uma razão substantiva, capaz de pensar fins e valores, e uma razão instrumental, cuja competência se esgota no ajustamento de meios a fins. Depois de Adorno, não é possível escamotear o lado repressivo da razão, a serviço de uma astúcia imemorial, de um projeto imemorial de dominação da natureza e sobre os homens (1999:12).

Uma escola que tenha a autonomia como princípio educativo, a se levar em conta os fundamentos da Teoria Crítica, seria aquela voltada para a emancipação e autonomia humanas, capaz de produzir consciências verdadeiras, o que, para Adorno (1995), é uma exigência não somente pedagógica, mas também política.

A consciência verdadeira de que fala Adorno (1995) é muito mais do que a capacidade formal de pensar, é, antes, a capacidade do sujeito de fazer experiências, de se confrontar com o conteúdo da realidade. Seria, portanto, uma consciência formada por um processo educativo e político que não dissimule conflitos e tenha por princípio a tentativa de superar a barbárie. Adorno (1995) diz o que é barbárie:

entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição (1995:155).

A educação emancipatória, orientada por fins humanos e não por objetivos de eficiência e eficácia, pressupõe uma mediação entre a realidade social e a totalidade histórica em que a fragmentação do conhecimento formal é combatida e a crítica objetiva a essa formação social que viabiliza a própria fragmentação, é possibilitada e não excluída. Se esta organização social, através de suas complexas mediações, é responsável por esse processo de desumanização, cumpre à educação fazer crítica e resistência a ela. Patto(2000), baseando-se em Adorno, estabelece o norte da educação emancipatória:

o que se quer com a educação esclarecedora não é alegria, extroversão e otimismo imbecilizados, pois a subtração ao confronto com o terror traz "o perigo de que tudo aconteça de novo". O que se quer é um sentimento de vergonha diante da rudeza presente na base da cultura (Patto, 2000:179).

Adorno (1995) ressalta o caráter dinâmico da categoria "emancipação" que, ao ser submetida a uma realidade que conduz à necessária adaptação ao que está posto como mecanismo de auto-preservação dos sujeitos, pode se tornar mera retórica. Ele diz:

se não quisermos aplicar a palavra "emancipação" num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empulham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo (Adorno, 1995:181).

Assim, Adorno não desconsidera a dificuldade da emancipação em um contexto histórico e social em que a realidade é sempre a repetição imediata dela mesma e instaura nos sujeitos a necessária dependência quanto ao existente. Para sobreviverem, os sujeitos devem se adaptar ao que está dado.

Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente (Adorno, 1995:143).

A educação crítica se funda contraditoriamente na realização da difícil tarefa de adaptar o sujeito à realidade e ainda, ser capaz de ir além dessa adaptação, contestando-a e promovendo modificações históricas sobre essa mesma necessidade adaptativa.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso (Adorno, 1995:143).

A adaptação e a autonomia são momentos constitutivos da educação crítica. A tensão entre autonomia e adaptação, portanto, dá-se no plano da história, na dimensão dialética; o que significa dizer que a determinação de um sobre o outro é resultado de uma específica constituição histórica e não algo definido *a priori*, no plano da metafísica.

Referindo-se às concepções educacionais, Adorno (1995) discute a limitação dos objetivos destas para a construção de uma educação humana que vise superar a barbárie. Na medida em que estas concepções se norteiam, unicamente, pela formação de indivíduos adaptados à realidade, encontram-se nelas a determinação, não da emancipação, mas da menoridade. A instituição escolar, nesse sentido, cumpre a função de repetir o mesmo, de perpetuar o sempre igual, harmônica e consensualmente organizada.

A educação emancipatória, portanto, se constitui por princípios outros que não aqueles que orientam a empresa capitalista que, ao contrário da

instituição escolar que tem por pressuposto político e pedagógico a produção de consciências verdadeiras, visa a acumulação e reprodução do capital a partir de complexos mecanismos de expropriação de mais valia, garantindo a hegemonia deste modo de produção. A educação para a autonomia não se propõe a esconder o que é diferente assumindo feições democratizantes e igualitárias dentro de uma formação social que é, em si mesma, excludente, desigual e contraditória. Propõe antes, a possibilidade de consciência crítica ante essa realidade, que deve ser colocada com toda a sua força objetiva de exclusão, de contradição e de desigualdade. A produção de uma consciência verdadeira pela educação é uma exigência política, pois, segundo Adorno (1995),

uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (1995:141/142).

A construção de uma efetiva democracia está, portanto, relacionada à formação de sujeitos emancipados. Nesse sentido, a construção de uma escola autônoma não se distancia das lutas sociais travadas para a construção da autonomia e emancipação humanas: estrutura e sujeito estão referidos, essencialmente, a uma mesma totalidade das relações sociais que, no plano material, são indissociáveis. Para Frigotto (2000),

a luta pela cidadania, no campo educacional, é a mesma luta pela cidadania que constrói a emancipação humana no conjunto das lutas sociais – pela terra, pela distribuição de renda e reforma agrária, pelo emprego e aposentadoria etc. (Frigotto, 2000:13).

Não se trata de determinismo, esperando que essas relações econômicas mudem para mudar a escola e negando as possibilidades do movimento dialético de contradição e transformação do real, é, antes, a própria possibilidade de compreensão das dimensões desse movimento. Possibilidade essa que procura descortinar a dimensão do real que confere ao conceito de

autonomia um caráter polissêmico, funcionalizado, formalizado e não referido à uma continuidade histórica, enfim, separado do seu conteúdo humano.

A partir desses estudos e considerações pode-se constatar que a idéia de autonomia, tendo seu conteúdo esvaziado de uma verdade objetiva, é submetida à racionalização e ao caráter de funcionalidade, nos termos do pragmatismo. A questão que se coloca, frente a suposta exigência de autonomia, é a explicitação do significado desse conceito nesse momento histórico específico.

1. Abordagem metodológica

No que se refere aos procedimentos de pesquisa empregados nesse trabalho destaca-se a análise documental. Buscando confirmar ou não o suposto de que o projeto político-pedagógico seja a expressão da identidade da escola e procurando apreender a concepção e o significado da autonomia expressos nesses documentos, foram analisados os projetos político-pedagógicos (PPP) das 50 escolas municipais participantes do projeto da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia denominado *Escola Para o Século XXI*, nos anos de 1998, 1999 e 2000.

2. Realidade pesquisada e coleta de dados

O *Projeto Escola Para o Século XXI* foi implantado no início do ano letivo de 1998 em 39 escolas da rede municipal em que a organização seriada do ensino foi substituída pela implantação dos ciclos de formação. A definição das escolas para implantação do projeto seguiu o seguinte critério: aquelas que apresentavam, naquele momento, os maiores índices de defasagem idade/série. O projeto previa também a implementação do sub-projeto de Aceleração da Aprendizagem, parte do projeto maior, nestas escolas. Em 1999 o projeto foi estendido a mais 11 escolas, totalizando 50 unidades escolares e mantidas para o ano de 2000.

O trabalho de coleta de dados (os projetos político-pedagógicos) foi realizado nas Unidades Regionais de Ensino (URE) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia que são em número de quatro e divididas por regiões da cidade. A URE assessora pedagógica e administrativamente as escolas pertencentes à sua região e cada uma delas acompanha de 11 a 15 escolas participantes do projeto. De maneira geral, houve disponibilidade por parte dos profissionais das URE no levantamento dos PPP, entretanto, apesar da valiosa contribuição, não foi possível ter acesso à totalidade destes documentos.

O acesso a este material estava, a princípio, dificultado pela própria condição do arquivamento dos PPP. Somente em uma URE estes documentos foram encontrados devidamente organizados por escolas, em pastas individuais, desde o ano de 1998. Os PPP de 1998 e de 1999 estavam "guardados" em outros cômodos dos prédios das URE, em caixas de papelão e em armários, juntamente com uma infinidade de materiais pedagógicos, textos, livros, relatórios de acompanhamento às escolas que, segundo um dos profissionais das URE, não eram mais utilizados. Em uma das URE, a caixa na qual estavam alguns projetos do ano de 1998 havia sido molhada. Alguns textos já estavam danificados o que indicava que não houve nenhuma ação de recuperação do material.

Puderam ser localizados, de uma totalidade de 139 projetos, 80 PPP, dos quais 16 são do ano de 1998, 33 do ano de 1999 e 31 do ano de 2000.

Feita a descrição dos PPP, a análise esboçada neste trabalho foi orientada para a discussão de algumas demandas reiteradamente colocadas nos documentos, quais sejam: escola como espaço para a construção da cidadania; ensino de qualidade; superação da escola tradicional; aprendizagem lúdica e prazerosa; adequação da escola às transformações sociais e econômicas e a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos e ainda, de itens específicos dos PPP que, direta ou indiretamente, se vinculam à questão da autonomia da escola: Gestão da escola; Finalidades e Filosofia da escola; Avaliação dos projetos político-pedagógicos; Relação de trabalho e Processo de Decisão.

3. Estruturação do trabalho

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo é apresentada uma discussão sobre a autonomia a partir da reforma educacional e seus desdobramentos nos processos de gestão educacional e na descentralização dos sistemas de ensino. A flexibilização dos modelos de gestão do trabalho, sugerida pelos organismos internacionais e pelo governo federal, se expressa na educação a partir da defesa da autonomia como forma de participação da sociedade na administração e na manutenção das escolas, já que o Estado, excessivamente centralizado e carente de recursos para financiar as políticas sociais, de acordo com a perspectiva neoliberal, necessita dividir ou repassar responsabilidades para as escolas. A autonomia, portanto, se situa no âmbito das políticas de gestão se distanciando da concepção de autonomia escolar defendida pelos movimentos sociais da educação da década de 1980 e também da concepção de autonomia da Teoria Crítica.

No segundo capítulo é apresentada a política de ação da SME na gestão 1997/2000, a discussão do *Projeto Escola Para o Século XXI* que sustentou a implantação dos ciclos de formação na rede municipal de educação e como está expressa nesses documentos a questão da autonomia da escola. Os documentos discutidos indicam a existência de um poder decisório centralizado na SME, a despeito de um discurso pretensamente democrático e voltado para a construção da autonomia da escola.

No terceiro e último capítulo é discutida a produção teórica sobre PPP, apresentada a discussão sobre os PPP das escolas inseridas no projeto acima referido e a concepção de autonomia explicitada ou não nesses documentos. A idéia de autonomia nos PPP é submetida ao caráter burocratizado assumido por esses documentos, distanciando-se do seu significado original. Os PPP indicam ainda, a não referência deste com a escola na medida em que, ano após ano, são ritualisticamente repetidos, não alcançando a dinâmica da escola enquanto instituição social. A submissão da escola às diretrizes emanadas do *Projeto Escola Para o Século XXI* não deixa margem para que a autonomia, mesmo que

nos supostos da reforma educacional, seja colocada no plano da possibilidade e da realização.

CAPÍTULO I

A AUTONOMIA DA ESCOLA NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL: UMA CONCEPÇÃO DE POLÍTICA DE GESTÃO?

“A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa simples como parecia, não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão” (Gramsci, 1969).

A história educacional brasileira tem sido marcada, nesta última década, pela incorporação de novas diretrizes ao campo educativo formalizadas pela reforma educacional. A razão primeira ou mais aparente que justifica a reforma educacional se vincula à constatação de que o mundo contemporâneo tem sido palco de intensas mudanças. Pode-se destacar, em linhas gerais, dois aspectos relevantes: primeiramente, as modificações no mundo do trabalho conduzem à necessária emergência de um trabalhador com “competências” outras, mais flexível, mais autônomo e mais participativo. Em seguida, a configuração cada vez mais acentuada, e cada vez mais inegável, de um cenário social e econômico pautado pela marginalização e exclusão crescentes engendra a necessidade de soluções políticas no sentido de possibilitar à maioria da população formas mais dignas de viver. A educação, neste contexto, é entendida como a chave que contém essas possibilidades, diminuindo desigualdades sociais e ofertando aos desprovidos economicamente condições de acesso ao trabalho e ao consumo, sendo fator de promoção e desenvolvimento de capital humano.

A reforma educacional passa a figurar como um conjunto de políticas para a educação que, a partir do início da década de 90, vem se formalizando através de inúmeros projetos e programas desenvolvidos pelo governo federal em cooperação com organismos multilaterais (Banco Mundial, BID, UNESCO, CEPAL) e implementados pelas Secretarias estaduais e municipais de educação. Quanto ao processo de cooperação internacional dos organismos multilaterais, Marília Fonseca afirma haver predominância do Banco Mundial haja vista a

ampliação do seu poder político, desde os anos de 80, como um dos coordenadores dos ajustes econômicos, além de atuar como negociador da dívida externa dos países em desenvolvimento. O poder político intensificou-se pela concepção de novos modelos de financiamento, permitindo ao Banco estabelecer parâmetros para o desenvolvimento dos países credores (2001:14).

Frente à constatação dos organismos multilaterais de que os sistemas de ensino dos países da América Latina não são eficientes e eficazes² em função de formas de gestão excessivamente centralizadas e burocratizadas implementadas por um Estado estruturalmente ineficiente para coordenar as políticas públicas, é a racionalidade técnica e econômica, própria da organização-empresa, que passa a ordenar a lógica de construção e implementação das mudanças educativas. Segundo Lima

os programas de reforma, tomando a iniciativa privada como modelo, forçarão a administração pública a uma gestão racional, perspectivando-a como um serviço dirigido aos cidadãos enquanto clientes e consumidores (...) Os interesses dos cidadãos e os seus direitos inalienáveis à qualidade dos serviços prestados serão assegurados através de uma estratégia de racionalização, de eficácia e de mercado (2001:122).

Na perspectiva neoliberal, os sistemas de ensino e conseqüentemente as escolas enfrentam uma crise gerencial decorrente da incompetência dos

² Segundo Dourado (1998), nesse processo eficiência pode ser "entendida como racionalidade econômica efetivada por meio da defesa da maximização dos resultados, a partir do vetor produtividade e, eficácia, capacidade administrativa e, portanto institucional, objetivando alcançar os objetivos propostos" (1998:81).

profissionais que nela atuam e da falta de qualidade que caracteriza as práticas pedagógicas. Tais diagnósticos da crise e as propostas por eles engendradas são, segundo Gentili (1996), acompanhadas por argumentos que pretendem fornecer coerência e legitimidade a essas propostas, ou seja, pretendem difundir um novo *sense comum*:

atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes (Gentili, 1996:18).

Ao diagnóstico, portanto, seguem-se, sob a perspectiva neoliberal, as políticas educacionais voltadas para a resolução deste quadro de ineficiência administrativa:

transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tomando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular, etc. (Gentili, 1996:18).

Os programas de ajuste neoliberal, incluindo-se as políticas educacionais, não se desenvolvem somente no plano dos programas, projetos e estratégias políticas, ou seja no plano da retórica. Está em pauta a construção de um discurso que sustenta e legitima essas políticas. É o que Gentili (1996) chama de "intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade" (1996:11) o que, ao fim e ao cabo, conferiu ao neoliberalismo o caráter de projeto hegemônico.

Em 1990 é realizado em Jomtien, Tailândia, a *Conferência Mundial de Educação Para Todos* em que são traçadas as diretrizes para as políticas educacionais dos países da América Latina e tendo o Banco Mundial como um dos principais financiadores do evento. O Relatório da UNESCO, conhecido como

Relatório Jacques Delors, iniciado em 1993 e concluído em 1996, dá prosseguimento à política de educação estabelecida a partir de Jomtien e torna-se referência para os supostos da reforma educacional, mantendo o lema "Educação para Todos". O Relatório sustenta uma concepção de educação que deverá ser desenvolvida ao longo de toda a vida, tendo como eixos norteadores quatro pilares do conhecimento: aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a ser³. Quanto ao papel da educação, afirma:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um "remédio milagroso", não como um "abre-te sésamo" de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... (1998:11).

Os professores, os pais, os órgãos diretivos das escolas, as autoridades oficiais e a comunidade internacional são elencados, no Relatório, como os autores principais para o êxito das reformas educativas. A perspectiva de uma educação para toda a vida está atrelada à necessidade do desenvolvimento de atividades que possibilitem a coesão social. Num contexto em que a ruptura dos laços sociais é uma ameaça às sociedades, o Relatório indica a importância de se respeitar a diversidade dos grupos humanos valorizando as culturas e aceitando diferenças. Entretanto, esta perspectiva de exaltação ao respeito à diversidade se situa num quadro de modelos educacionais padronizados e

³ De acordo com o documento é necessário que a educação possibilite aos indivíduos condições de se adaptarem a um mundo em mudança. Para tanto, trabalha com a concepção de educação ampliada, ao longo de toda a vida, tendo como suporte os quatro pilares do conhecimento: "aprender a conhecer, isto é adquirir instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes" (DELORS, 1998:90).

previamente definidos por um planejamento centralizado, restando pouco ou quase nenhum espaço e possibilidade para a explicitação das diferenças.

As diretrizes traçadas pelos organismos multilaterais, portanto, direcionaram em larga medida o processo de reforma educacional, pautando-se prioritariamente na universalização do ensino fundamental. N. Krawczyk afirma que

as políticas educacionais acabaram sendo de fato fortemente direcionadas, tanto na definição de suas prioridades quanto de suas estratégias, pelas orientações dos organismos internacionais financiadores, principalmente pelo Banco Mundial. O poder crescente dos bancos, no âmbito político-educacional, obrigou os Estados nacionais a adaptarem-se aos ritmos impostos para a Reforma, provocando a adoção de mudanças vertiginosas na área para não serem punidos (2000:03).

Ao processo oficial de reforma educacional está articulado um discurso sistêmico e de progresso, que vê a mudança da educação, via reforma educacional, como um processo normal, já que esta, a educação, deve se ajustar às transformações do mundo contemporâneo e possibilitar uma adaptação funcional dos sujeitos. Noel McGinn (1993), em um texto em que faz a apologia das reformas na educação, afirma que as reformas não são um sinal de enfermidade do sistema de ensino mas, antes, "de saúde cívica". Para o autor, apesar das diferenças de um país para outro que fazem com que as reformas tenham ritmos desiguais, o processo de reforma é constante nos mais diferentes sistemas de ensino. Reformar seria o mesmo que modificar uma determinada situação educativa, ou seja, intervir propositivamente para gerar processos com maior racionalidade, controle e eficiência.

Entretanto, de acordo com o pesquisador americano Popkewitz, para quem a reforma é parte do processo de regulação social,

reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo a partir do final do século XIX. Ela não possui

um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder (1997:12).

Segundo Sacristán, de fato, a idéia da reforma traz em si a *sensação* de movimento, de mudança para melhor, de imediata inovação. “O simples anúncio do movimento chega a aparecer como sinônimo de inovação: existem mudanças se se propõem reformas; do contrário, é como se não existisse política educacional” (1996:26). Esse “rito recorrente”, como é chamado pelo autor, entretanto, ao disseminar um discurso que incorpora princípios de fácil adesão não tem força capaz de transformar a prática, se nutre de “um discurso cuja realização se tornará realidade pela própria força da evidência de suas virtudes e através da intervenção administrativa” (1996:53).

Os princípios de fácil adesão incorporados pelo discurso da reforma educacional, aos quais o autor citado se refere, são reconceituados a partir do contexto no qual se inserem e das condições objetivas em que se efetivam. Tais princípios – qualidade da educação, universalização do ensino fundamental, gestão democrática, participação, descentralização e autonomia da escola – sofrem um processo de reconceituação passando a orientar as políticas dirigidas à escola pública. Lima (2001), discutindo a reforma educativa portuguesa no seu aspecto legal-discursivo, indica a reconversão e subordinação de categorias próprias do discurso da democratização da educação à ideologia da racionalização e da modernização, construindo-se uma nova semântica que postula significados diferentes para as mesmas palavras. De acordo com Lima,

a democratização, a participação e a autonomia, a ideia de “projecto educativo” e de “comunidade educativa”, são ideias que não desaparecem pura e simplesmente; pelo contrário, ressurgem com maior intensidade e frequência, mas concentrando novos significados que decorrem das orientações acima referidas. A compreensão deste elaborado processo de reconceptualização torna-se consideravelmente mais difícil, como mais problemática se afigura a tentativa de desocultação das lógicas profundas que estão na sua base (2001:126).

A apropriação operada pela reforma educacional de demandas colocadas pelos movimentos populares ligados à educação na década de 1980 confere outro conteúdo, diferente do original, a essas demandas:

capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (Shiroma, 2000:52).

A reforma educacional em curso no Brasil pode ser caracterizada, de um lado, pela elaboração e implementação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) formulados pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC e que “constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo país” (PCN, 2000:13) e, de outro lado, pelos processos de avaliação educacional dos sistemas de ensino que possibilitam a obtenção de informações sobre a eficácia dos programas e projetos desenvolvidos, no sentido de um maior controle dos resultados. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), cumpre o objetivo de desenvolver estes processos avaliativos em que podem ser destacados o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Cursos (mais conhecido como Provão) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essas medidas se inscrevem em um conjunto de políticas em que a gestão educacional e a descentralização são as propostas norteadoras. Segundo Arelaro (2000)

o inédito desta descentralização de tarefas é seu controle absolutamente centralizado, baseado no que se constitui a atividade vital, o “coração” da escola: currículos e avaliação. Trata-se, portanto, de sofisticado e bem engendrado sistema em que a autonomia do planejamento escolar (cada escola elabora o seu próprio plano pedagógico) será confrontada – em sua excelência, é claro! – com o desempenho que cada escola, cada sala e (por

que não?) cada aluno obtiver nas Avaliações Nacionais, uniformizadas para todo o país, através de provas objetivas sob a modalidade de testes de múltipla escolha, elaboradas pelo MEC, no caso a Fundação Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) (Arelaro, 2000:106/107).

Em recente documento divulgado pelo site do Ministério da Educação e Desporto (MEC), consta a avaliação da educação no Brasil nos anos de 1995 a 2001, assim como a descrição dos programas desenvolvidos neste período. Afirmando ser a educação uma das prioridades estabelecidas no início do governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995, o documento responsabiliza o atraso educacional e a baixa escolaridade pelo acirramento das desigualdades sociais e concentração de renda. A capacitação de mão-de-obra qualificada torna-se fundamental para a conquista, ou mesmo para a manutenção dos empregos. Como princípios a serem seguidos e objetivos a serem alcançados, o documento destaca:

O mais importante era matricular e manter as crianças de 07 a 14 anos na escola, garantindo-lhes um ensino de qualidade. O programa de governo para a educação, alicerçado na busca da igualdade de oportunidades, incorporou os princípios da universalização, descentralização, municipalização, participação da comunidade na gestão da escola e maior controle social do gasto público e dos resultados (2001:04/08).

Segundo o documento, a educação brasileira tem passado por grandes mudanças, que têm significado grandes avanços, a ponto de se afirmar que o país está recuperando o atraso educacional. A conquista mais significativa refere-se à universalização do acesso à escola, que se comprova na exposição dos seguintes números, apresentados no documento:

- A taxa de atendimento de 07 a 14 anos passou de 92,7% em 1994, para 97% em 1999. Com isso foi antecipada e superada a meta estabelecida pelo Plano Decenal de Educação Para Todos, que previa elevar para 94%, pelo menos, a cobertura da população em idade escolar até 2003.
- No período 1994/2000, o aumento do número de matrículas no ensino médio foi de 66%.

- Em 2000 existiam no Brasil, matriculados em todos os níveis de ensino, cerca de 56 milhões de estudantes, o que representa 1/3 da população. As escolas do setor público atendiam 44 milhões de alunos na educação básica – infantil, fundamental e média. Esse número equivale a 88% do total de matrículas da educação básica (50 milhões) (2001:08).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996, a União, estados e municípios tiveram suas responsabilidades definidas, iniciando, segundo o documento, a transformação do sistema educacional brasileiro. “Outra inovação: as escolas passam a ter mais autonomia, os conteúdos dos currículos tornaram-se mais flexíveis e a qualificação do magistério foi estimulada” (2001:10).

O Programa *Toda Criança na Escola* é o carro-chefe da política educacional traçada e desenvolvida no Brasil, no contexto da reforma educacional. A criação do FUNDEF, através da aprovação da Emenda Constitucional nº 14 em 1996, é citada como a maior conquista para o ensino fundamental.

A seguir serão citados os programas desenvolvidos no campo educacional ao longo do referido período e destacados no documento: Programa Nacional Bolsa-Escola, Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa Nacional de Alimentação Escolar, Programa Nacional do Livro Didático, Programa Nacional de Biblioteca do Escolar, Programa de Leitura nas Escolas, Programa Nacional de Informática na educação (PROINFO), TV Escola, PROFORMAÇÃO, Aceleração da Aprendizagem, Dia Nacional da Família na Escola, Programa Recomeço (Supletivo de Qualidade).

Algumas ações do MEC também são destacadas como a reforma do ensino médio que separa o ensino médio do técnico; as parcerias com a sociedade, ONGs e empresas privadas (aqui é citado o Programa Alfabetização Solidária) e o alcance da qualidade do ensino, que, de acordo com o documento, será garantido através da reforma curricular promovida em todos os níveis de ensino com a instituição dos PCN.

Explicitando ser um dos traços marcantes desta última década o interesse crescente pela educação, o documento finaliza com a seguinte afirmação:

Generalizou-se na opinião pública a consciência da importância da educação para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Nesse sentido, tem sido notável a contribuição da imprensa brasileira, que dedica espaços cada vez mais generosos às grandes questões educacionais. O governo federal trabalha com uma visão realista. Se é verdade que os objetivos de universalização do acesso à escola estão, em grande parte, alcançados, não menos verdadeira é a constatação de que as questões de equidade, qualidade e eficácia do sistema escolar ainda são desafios a vencer (2001:38).

Desafios a vencer, a equidade, a qualidade e a eficácia são metas a serem atingidas com o desenvolvimento exitoso, de acordo com a lógica da reforma educacional, dos processos de descentralização dos sistemas de ensino, procurando instaurar um novo modelo de organização e gestão da educação pública. De acordo com Tedesco, o aumento dos recursos financeiros para a área educacional não é suficiente para se atingir os objetivos de qualidade e equidade educativa, antes, deve-se modificar “as estratégias de utilização destes recursos” (1991:258). O autor afirma ser essa a idéia central do novo discurso, estruturado pós-Jontiem, do processo de transformação educativa em curso na América Latina.

A necessidade de mudança no padrão de gestão da educação pública – um dos pilares do processo de reforma educacional – justifica-se, à primeira vista, na crescente burocratização a que a escola seria submetida dentro dos sistemas de ensino. Tal burocratização estaria resultando em ineficiência, desperdício e desvios de verbas públicas, transformando a instituição escolar em um lento e pesado dinossauro. Mello, tecendo críticas a esse tipo de ação do Estado regulador, afirma que

parece não existir na burocracia estatal espaço para repensar e rever sua organização tendo em vista fortalecer-se para assumir

novos papéis como o de induzir mudanças, estabelecer parcerias e coordenar iniciativas. Da mesma forma, falta criatividade para pensar novos formatos institucionais e legais de apropriação da instituição escolar por seus usuários ou clientes, que induzam a uma maior abertura para as reais necessidades de aprendizagem destes últimos (1998:77/78).

Esse formato burocratizado do Estado, segundo Bresser Pereira (1999), foi dominante no século XX, já que era a única forma de garantir aos países de industrialização tardia, a acumulação de capitais frente à crise do Estado liberal. Entretanto, o "Estado social-burocrático" foi presa fácil dos interesses particulares fazendo com que imperassem o corporativismo, o clientelismo e o burocratismo, resultando na crise deste modelo de Estado nos anos 70 (1999:16).

As pretendidas modificações da organização da gestão pública, em particular da educação, não podem ser entendidas fora de um contexto maior de redefinição do papel do Estado, sob pena de conduzir a um entendimento equivocado de que tais modificações e redefinições constituem movimentos históricos diferenciados e sem nenhuma ligação entre eles; antes, configuram uma mesma materialidade histórica que tem como pano de fundo as transformações gestadas ao longo de várias décadas e desencadeadas pela reestruturação produtiva, pelo neoliberalismo, a globalização da economia e a emergência da dita pós-modernidade.

Vários autores têm indicado que a crise do processo de produção capitalista está intimamente atrelada à necessidade da redefinição do papel do Estado. Frigotto (1996), preconiza que a crise do capitalismo é a crise dos mecanismos de produção e reprodução do capital o que, no limite, resulta em crise nas taxas de lucro. Se as possibilidades de manutenção e aumento dos lucros capitalistas são obstadas pelas próprias relações construídas no cerne do modelo capitalista, pode-se afirmar que a crise é um elemento constitutivo do capitalismo.

Exatamente por ser um modo de produção centrado no lucro, e este implicar a exclusão de concorrentes e a exploração e exclusão de trabalhadores, é um sistema que tende a crises cada vez mais profundas. E crise para o capital resulta da incapacidade

do sistema de fazer circular, isto é, consumir produtivamente as mercadorias produzidas (Frigotto,1996:80).

Entretanto, para Oliveira (2000), as mudanças porque passa o sistema capitalista – chamadas de crises localizadas – não podem ser generalizadas como crise do capital, pois, segundo a autora, não colocam em xeque o modo de produção capitalista antes, reeditam lutas travadas entre classes diferentes ou no interior de uma mesma classe na busca de sustentação em âmbito mundial.

Essas transformações colocam em evidência a dinâmica própria do processo de reestruturação capitalista. São novos procedimentos adotados pela economia mundial, obrigando os estados nacionais a assumirem uma outra conduta política, que muitas vezes implica em aceitar a interferência de instituições externas, nem sempre formalizadas (Oliveira,2000:26).

Frente às modificações, tanto objetivas quanto subjetivas que têm afetado as economias mundiais, o papel do Estado enquanto provedor de serviços públicos e empreendedor de políticas sociais – caracterizado como Estado de Bem-Estar Social – é duramente criticado e postula-se, via ideário neoliberal, a submissão deste Estado às leis do mercado. Como afirma Frigotto,

a volta às teses monetaristas e mercantilistas protagonizadas pelo ideário neoliberal explicita a ilusão de que o problema crucial esteja nos processos de planejamento e, portanto, de interferência do Estado na economia (1996:66).

Para Tedesco (1991), a América Latina passa por um esgotamento do padrão tradicional de desenvolvimento socio-econômico e educativo que não pode ser caracterizada como uma crise conjuntural do sistema capitalista e que tem conduzido à formulação de novas propostas teóricas de desenvolvimento econômico. Segundo esse autor, os novos enfoques teóricos vinculam crescimento econômico com equidade social através do desenvolvimento do capital humano e, conseqüentemente, do chamado “progresso técnico”. Citando

Robert Lucas, que propõe um novo modelo teórico para se pensar o crescimento econômico, Tedesco afirma que

não pode haver fluxo de capitais dos países ricos para os países pobres se o nível de capital humano destes é muito baixo em relação aos primeiros. Um baixo nível de capital humano faz com que o capital físico seja menos produtivo (1991:259).

A vinculação entre progresso técnico e educação torna fundamental não unicamente o acesso e a universalização da educação, mas antes, a qualidade desta. Novos modelos de gestão e administração, segundo o autor, seriam capazes de aumentar a qualidade do sistema educativo e garantir um uso mais eficiente dos recursos públicos, já que é na instituição escolar que se apresentam os problemas mais significativos.

A descentralização, a privatização e a maior autonomia das escolas são elementos destes modelos de gestão e que estão relacionados a um novo formato do papel do Estado. Segundo Tedesco,

a hipótese de trabalho sobre a qual se apoiam as expectativas acerca da autonomia institucional consiste em sustentar que a administração educativa tradicional, na medida em que coloca as decisões na cúpula e deixa a execução para a base com um alto grau de regulação de todas as ações, tem fortes efeitos desprofissionalizantes sobre o trabalho dos docentes e não facilita a identidade institucional, o trabalho de equipe nem a satisfação no trabalho (1991:265).

Aliada à mudança institucional de pretensamente conferir maiores graus de autonomia às escolas, a mudança curricular passa a ser vista como necessária para se alcançar a qualidade das aprendizagens realizadas pelo aluno na escola. Tedesco afirma que as propostas de mudança curricular pretendem superar o enfoque tradicional e recupera o conceito de *necessidades básicas de aprendizagem*, utilizado na *Conferência Mundial de Educação Para Todos*. "Seu valor principal (do conceito) consiste em focalizar a atenção nos resultados de aprendizagem que respondam a requerimentos sociais" (1991:266). É o que o autor chama de aprendizagens socialmente significativas.

A mudança institucional não pode, em consequência, estar dissociada da mudança curricular. Ao contrário, seu desenvolvimento supõe que terá efeitos importantes no âmbito pedagógico. A mudança institucional parte do suposto segundo o qual a maior autonomia dos estabelecimentos e o fortalecimento a nível central da capacidade para medir alcances de aprendizagem, aumenta a vinculação entre escola e requerimentos sociais por um lado e a responsabilidade pelos resultados por outro (1991:267).

Tedesco, de acordo com suas afirmações, reduz a educação a fator de desenvolvimento de capital humano expressando uma nítida vinculação com a reedição da Teoria do capital humano elaborada por Theodoro Schultz na década de 1950⁴. Não considera a educação, portanto, como prática social que se constitui e é constituída nas relações sociais. Segundo Frigotto (1996), a educação não está alheia à forma como o homem produz suas condições de existência, seja no plano concreto da materialidade histórica, seja na constituição do próprio ser humano. A educação é, de acordo com Frigotto (1996), campo social de disputa hegemônica.

Os processos de mudança na educação inscritos na reforma educacional não podem ser entendidos, portanto, como um movimento único e específico de modificações no âmbito pedagógico. É a reforma do Estado brasileiro, iniciado no governo de Fernando Henrique Cardoso, que é o carro-chefe para a implementação das políticas que constituem a reforma educacional no país.

Conforme esclarece Peroni (1999), ao longo das duas últimas décadas, a centralidade destas políticas deslocou-se da democratização da escola através da universalização do acesso e da gestão democrática para a ênfase na qualidade, eficiência e eficácia via autonomia da escola, terceirização dos serviços e descentralização de responsabilidades.

⁴ Pode-se perceber as similaridades entre as afirmações explicitadas por Tedesco e os supostos da Teoria do capital humano. Segundo Frigotto (1996), "a idéia-chave (da TCH) é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma "quantidade" ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual" (Frigotto, 1996:41).

A reforma educacional, nos anos 90, assume, portanto, como uma de suas diretrizes, a descentralização e a desregulamentação como mecanismos de ajuste da educação à lógica neoliberal de eficiência, eficácia e qualidade. Os processos de descentralização, aliados a uma gestão democrática, confeririam maiores graus de autonomia à escola e, conseqüentemente, maior qualidade do ensino e da aprendizagem. Partindo deste entendimento, é essencial que à escola sejam conferidos maiores graus de autonomia, sobretudo administrativa e financeira, para que possa assumir responsabilidades e abrir-se à mudança. Tomar decisões em comum e desenvolver iniciativas específicas para cada realidade educativa seriam ações possibilitadas com a autonomia da escola.

As medidas de descentralização do sistema e gestão democrática assumem relevância no âmbito da reforma educacional, não somente como meio de melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens, mas antes, como forma de transferir responsabilidades para os diversos níveis do sistema e assim estimular a inovação, a participação e a autonomia da escola.

As propostas de descentralização defendidas na década de 1980 pelos movimentos sociais ligados à educação propunham o fim da centralização do poder de decisão em um núcleo central e uma maior participação da sociedade nos processos decisórios. Na década de 1990, legalmente amparadas pela Constituição de 1988 e a LDB (9.394/96), as propostas de descentralização passaram a representar a possibilidade de maior racionalidade e eficiência da organização administrativa, legitimando o suposto neoliberal de ineficiência da esfera pública e as orientações dos organismos internacionais. Segundo Draibe (1999), o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) vem, desde 1995, encaminhando medidas para a efetivação da desconcentração do poder decisório e da implementação da descentralização federativa. Quatro conjuntos de medidas foram articuladas pelo governo federal:

- No plano pedagógico, a definição de um quadro referencial para os conteúdos do ensino, através dos Parâmetros Curriculares;
- Na dimensão dos recursos e gastos, a alteração da lei do financiamento educacional, mediante um novo sistema de

transferências intergovernamentais fortemente indutor da municipalização;

- No plano das ações federais de regulação e supervisão do ensino, a montagem e dinamização do sistema de estatísticas e de avaliações educacionais;

- A radicalização da política de descentralização dos programas federais que apoiam o ensino fundamental, especialmente o de reforço financeiro das escolas, o da merenda escolar e o de capacitação docente, mediante o Ensino à Distância (Draibe, 1999:69/70).

Draibe (1999) destaca o Programa Nacional de Alimentação Escolar, o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, mais conhecido como Dinheiro na Escola e a TV-Escola como os programas que expressam as políticas de descentralização propostas pelo governo federal. Todos esses programas correspondem à um fortalecimento da autonomia da escola na medida em que ela deverá assumir responsabilidades que anteriormente ficavam a cargo das instâncias centrais do sistema educativo. A autonomia da escola e a descentralização, portanto, encontram-se mutuamente referidas nas políticas educacionais implementadas pelo governo federal. A mais clara expressão disso é o Programa Dinheiro na Escola que descentralizou o repasse dos recursos destinados à escola⁵ e supõe reforçar a autonomia e a participação na gestão desses recursos. Entretanto, o modelo da autonomia aqui expresso é de uma autonomia restrita e tutelada já que as rubricas dos gastos com o montante destinado às escolas é previamente definido e ainda, as rubricas se referem a um conjunto de medidas a ser atendido com esses recursos que converge com o enfoque dado pelo Banco Mundial no que se refere às demandas que devem ser atendidas no contexto da reforma educacional. Pode-se destacar a formação docente em serviço, livros e guias didáticos para os professores, uso de instrução programada e a construção escolar.⁶

⁵ As rubricas de gastos são previamente definidas: "Segundo a legislação que instituiu o programa, os recursos recebidos pelas escolas podem ser gastos nas seguintes rubricas: manutenção e conservação do prédio escolar; aquisição de material pedagógico e de consumo; capacitação e aperfeiçoamento de profissionais de educação; avaliação de aprendizagem. Implementação de projeto pedagógico; desenvolvimento de atividades educacionais diversas. Em 1997, foram autorizados gastos com material permanente" (Draibe, 1999:71).

⁶ Para maior aprofundamento no assunto, ver Tommasi et al. (1998).

Entretanto, as propostas de descentralização supostamente implementadas pelos sistemas de ensino têm, muitas vezes, caracterizado um processo de desconcentração burocrática. Historicamente o estado e os sistemas de ensino são organizados tendo o poder decisório concentrado em um núcleo central e as demais instâncias são meras executoras das decisões e políticas elaboradas por esse núcleo. A descentralização implica na redefinição de relações de poder que estão historicamente constituídas e que podem, inclusive, estar naturalizadas. Nesse caso, conferir a dinâmica da descentralização a um contexto que é marcado pelo centralismo pressupõe alterações no âmbito histórico e cultural, e não somente legal.

"A gestão democrática do ensino público" está fundamentada na Constituição Federal de 1988 no Art. 206 e define que o ensino será ministrado com base nos princípios de:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;*
- III – Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*
- VI – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*
- V – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;*
- VI – Garantia de padrão de qualidade.*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, aprovada em dezembro de 1996, define no Art.15, os princípios da gestão democrática, quais sejam:

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

Os mecanismos de participação colegiada como os Conselhos ou Colegiados Escolares, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres, a elaboração, execução e avaliação coletiva do projeto político-pedagógico e a eleição direta para diretores dos estabelecimentos de ensino são meios para a efetivação da gestão democrática.

Os Conselhos de classe, de acordo com Dalben (1992), tem suas origens em 1958 quando um grupo de educadores brasileiros estagiou na França, país pioneiro na criação e implantação dos conselhos e trouxe a idéia para o Brasil, experimentando-a inicialmente, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A partir do final da década de 1970, quando da chamada "transição democrática", tais manifestações desta nova forma de gestão, que se contrapunham à fragmentação do trabalho pedagógico, própria da pedagogia tecnicista, puderam ser efetivamente vivenciadas em diversas escolas públicas do país. O ensejo à participação da comunidade escolar faz parte de um movimento maior que alude à participação da sociedade civil com o fim dos governos militares de exceção, no contexto de democratização da sociedade brasileira. A participação é, portanto, uma determinação na constituição das democracias capitalistas e se apresenta como fundamental nos processos de reforma educacional.

No Relatório Jacques Delors (1998), o desenvolvimento da capacidade de participar é apresentado como resultado do processo educativo, na medida em que deve preparar os indivíduos para assumir e executar papéis sociais, ou seja, participar de um projeto liberal de sociedade. Segundo o Relatório

É de fato no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola (Delors, 1998:60/61).

Vale destacar que o Relatório apresenta uma metodologia de trabalho para a escola, orientando-a no desenvolvimento de práticas democráticas com os

alunos baseada na elaboração conjunta de regulamentos, criação de fóruns específicos de discussão e simulação do funcionamento de instituições democráticas e ainda, a elaboração de jornais de escola.

Dálmas (1994), referindo-se à participação, afirma que para promovê-la “na escola ou em outras instâncias da sociedade, há obrigação do emprego de uma metodologia adequada que conduza aos objetivos desejados” (1994:22). Tal metodologia, segundo Dálmas, é o planejamento participativo.

É considerado ideal o planejamento que envolve as pessoas como sujeitos a partir de sua elaboração, e com presença constante na execução e avaliação, não apenas como indivíduos, mas sujeitos de um processo que os envolve como grupo, visando o desenvolvimento individual e comunitário (Dálmas, 1994:27).

Para o autor citado, o planejamento participativo é o meio pelo qual pode-se redimensionar a estrutura vertical da administração escolar e torná-la horizontal, de maneira que todos os envolvidos discutam, decidam e assumam as responsabilidades comuns, portanto, participem ativamente do processo educativo. Explicitada no texto da LDB 9.394/96 (art. 13), a participação e o trabalho coletivo passam a ser as idéias-força para orientar todo o fazer pedagógico. Veiga afirma que é a participação de todos os envolvidos no processo educativo da escola que dá legitimidade ao projeto político-pedagógico (1998:14).

Para Gadotti (2000) a participação não se restringe a momentos específicos de trabalho na escola como as reuniões pedagógicas. Deve-se criar um ambiente de participação efetivo e constante em todas as atividades de decisão e na circulação de informações, alicerçado por um processo de gestão democrática. O autor enumera algumas “limitações ou obstáculos” à efetivação da participação, quais sejam:

a nossa pouca experiência democrática; a mentalidade que atribui aos técnicos, e apenas a eles, a capacidade de governar, mentalidade que considera o povo incapaz de exercer o governo; a própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical; o autoritarismo que impregna nosso *ethos* educacional; o tipo de

liderança que, tradicionalmente, domina nossa atividade política no campo educacional (Gadotti,2000:36).

As políticas implementadas pela reforma educacional têm, portanto, na participação, via processos de descentralização e autonomia da escola, o caminho mais pertinente para o alcance da qualidade do ensino. Entretanto, não são colocados em questão as reais possibilidades para efetivação dessa participação e mais, não se discute os limites de êxito dessa participação já que é posta como a verdadeira e única saída para se enfrentar os problemas da educação. De acordo com o discurso da reforma educacional, as aprendizagens e o ensino das escolas públicas não tinham qualidade em função, entre outros fatores, da organização centralizada que não permitia a participação de todos os envolvidos, pais e toda a sociedade. Este quadro de falência esboçado por essa retórica poderia ser revertido com a participação da sociedade nos desígnios administrativos e financeiros da escola. A participação, apresentada no plano formal e supra-histórico, é alçada a condição de possível saída para a falta de qualidade, eficiência e eficácia escolar. As condições reais e objetivas para a consecução de tão grandioso fim em um contexto histórico e social que é, em si, adverso à concretização destas proposições, não é discutido.

A autonomia no contexto da reforma educacional é compreendida como um mecanismo que possibilita a participação da sociedade nas definições administrativas e financeiras da escola revertendo-se em uma concepção de política de gestão. A flexibilização dos modelos de gestão do trabalho, sugerida pelos organismos internacionais e pelo governo federal, se expressa na educação a partir da defesa da autonomia como forma de participação da sociedade na administração e na manutenção das escolas já que o Estado, excessivamente centralizado e carente de recursos para financiar as políticas sociais, de acordo com a perspectiva neoliberal, necessita dividir ou repassar responsabilidades para as escolas. Para isso, três dimensões da autonomia foram destacadas, financeira, administrativa e pedagógica. A cada uma destas dimensões correspondem políticas de ação, definidas pelo governo federal e que deverão ser implementadas pelos estados e municípios. O Programa Dinheiro na Escola, como

descrito anteriormente, em que há o repasse direto de recursos do Estado para as escolas, é uma das expressões da autonomia financeira. A possibilidade da escola em elaborar seu projeto político-pedagógico está vinculada à autonomia pedagógica. Quanto a autonomia administrativa pode ser destacado a possibilidade de organização da escola de acordo com o contexto no qual está inserida, de tomar decisões normativo-burocráticas e definir, ela mesma, o seu futuro através dos processos de descentralização.

O suposto da idéia de autonomia está, portanto, expresso na formatação legal que sustenta a reforma educativa e se constitui como uma política. Tal política, implementada em um cenário de ajuste neoliberal, se distancia da concepção de autonomia escolar, defendida pelos movimentos sociais da educação na década de 1980, como efetiva participação política da sociedade nas definições pedagógicas, administrativas e financeiras para se reverter em liberdade de captação e gerenciamento de recursos, como uma modalidade de gestão. Essa maior liberdade concedida às escolas tem representado, em muitos momentos do cotidiano escolar, maior agilidade para resolução de pequenos e pontuais problemas, já que é ela que define e prioriza seus gastos dos escassos recursos. Tem, por outro lado, legalizado a transferência de responsabilidades quanto à alocação de recursos do âmbito estatal para a sociedade. Buscam junto a iniciativa privada, famílias e terceiro setor (ONG) a complementação do orçamento escolar, desresponsabilizando oficialmente o Estado dos custos totais com as políticas sociais.

Frigotto (1996a) indica a descentralização/autonomia como uma das expressões da política no contexto neoliberal. Aliada à desregulamentação, que é a diminuição de leis que possam garantir direitos sociais, a descentralização/autonomia possibilita a delegação de responsabilidades do Estado, submetido a uma crise fiscal e sem recursos para arcar com os direitos sociais, a outros níveis, como os municípios (1996a:85).

A autonomia da escola, portanto, no contexto das modificações advindas com a reforma educacional, está circunscrita à implementação de um novo modelo de gestão da administração pública. Gerir recursos financeiros,

definir coletivamente os rumos da ação educativa no sentido do estabelecimento de consensos, responsabilizar todos os envolvidos pelos êxitos e fracassos construídos pela unidade escolar, estabelecer parcerias com ONGs e o setor privado: medidas que, retiradas da competência específica de um nível superior, são transpostas para o âmbito da escola, já que é nessa que deve se processar a mudança na educação. Se o que se objetiva é a melhoria da qualidade do ensino e conseqüentemente das aprendizagens e o *locus* específico deste processo é a escola, nada mais coerente – dentro da lógica da reforma educacional – que fazer com que este espaço se constitua efetivamente como um espaço de autonomia para a consecução da mudança. Cumpre ressaltar que, dentro desta lógica, autonomia e descentralização se equalizam, apagando nuances e diferenças entre elas.

Trata-se de um discurso que coloca a autonomia da escola no âmbito das técnicas de planejamento e gestão e situa a educação em outro marco: da empresa privada e do mercado. Os indivíduos são chamados à construção da escola autônoma pela via da participação que se converte em responsabilização pelas ações “eficazes” ou não da escola, administrativa, pedagógica e financeiramente, o que poderia ser entendido como uma descentralização de ações. Desse modo, cria-se uma aparência de participação democrática facilitando-se a criação de consensos e supostamente redefinindo-se os espaços de atuação dos profissionais da escola, inclusive no âmbito financeiro de captação e gerenciamento dos escassos recursos.

A autonomia como expressão de uma política de gestão e administração educacional é defendida no Relatório Jacques Delors (1998) e por autores como Guiomar N. de Mello (1998) e Nóvoa (1999).

Segundo Mello, o fato de a escola ter se tornado central nas preocupações educacionais pode ser considerado uma revolução copernicana já que, neste momento, o destaque está sendo dado à gestão da escola e do sistema e não somente a aspectos pontuais como o currículo, materiais pedagógicos e capacitação de professores, que isoladamente, não representam direta correlação com a melhoria da aprendizagem dos alunos (1998:135). Afirma

ainda que o controle centralizado e vertical dos sistemas, sobretudo para o aparato estatal, tem se mostrado cada vez mais ineficiente em função das novas tecnologias de informação e comunicação que têm provocado mudanças na organização do trabalho. A descentralização dos sistemas de ensino e a consequente possibilidade de participação, resultaria em melhoria qualitativa do ensino na medida em que fortaleceria a autonomia das escolas (1998:138).

Somente se a escola tiver autonomia, ganha sentido efetivo a tão valorizada participação de professores, pais e comunidade. Sem instrumentos para executar decisões, avaliar e prestar contas, a participação tende a ser banalizada e se resumir à presença em colegiados, assembléias, processos eletivos, que na realidade não conduzem à implementação das decisões tomadas, por falta de poder real a nível da escola (Mello, 1998:154).

Mello afirma que um dos traços mais significativos de uma escola eficaz é a capacidade desta em exercer autonomia pedagógica e administrativa e que inclua a "cultura de sucesso" (1998:172). A autora expressa, portanto, uma concepção de autonomia referida à administração e gestão educacional e submetida aos mecanismos de descentralização.

Nóvoa (1999) destaca a relevância do estudo específico das instituições escolares. A pedagogia centrada na escola possibilitaria a criação das condições organizacionais para que as experiências pedagógicas inovadoras possam acontecer. Nesse sentido, propõe "margens de autonomia cada vez mais alargadas" aliadas a um processo de descentralização do sistema e participação das famílias e das comunidades nas questões administrativas, pedagógicas e financeiras das escolas. A autonomia da escola é apresentada por Nóvoa (1999) como um dos principais eixos das políticas educativas dos anos 90 e como uma das características de uma escola eficaz.

Trata-se de dotar as escolas com os meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos. A autonomia implica, por um lado, a responsabilização dos atores sociais e profissionais e, por outro, a preocupação de aproximar o centro de decisão da realidade escolar. A autonomia é também importante para a criação de uma identidade da escola, de um *ethos*

específico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio (1999:26).

No Relatório Jacques Delors (1998), a autonomia é vinculada à gestão e administração dos recursos da escola pela sociedade através de mecanismos de descentralização e participação. É também destacado o estímulo à inovação pedagógica no âmbito da escola possibilitada pela autonomia já que ela mesma, a escola, poderá criar e desenvolver ações para seus problemas específicos. De acordo com o Relatório

a autonomia dos estabelecimentos de ensino constitui um fator essencial de desenvolvimento de iniciativas locais porque permite uma maior colegialidade no trabalho dos professores. Estes, tendo de tomar decisões em comum, libertam-se do isolamento tradicional da sua profissão (...) A comissão é, pois, favorável a uma ampla descentralização dos sistemas educativos, apoiada na autonomia das escolas e na participação efetiva dos agentes locais (1998: 172/173).

Para além do entendimento da idéia de autonomia como uma política de gestão vinculada às ações administrativas e financeiras da escola, autores como Oliveira (2000), Veiga (1998) e Barroso (1996) destacam o caráter eminentemente político da autonomia da escola, diferenciando-a da descentralização.

Para Oliveira (2000), num contexto de intensas transformações sociais e econômicas em que a escola deve reformular seus padrões de ensino, objetivos e organização interna, é necessário se distinguir entre descentralização e autonomia. Segundo a autora,

a autonomia não se limita às questões de ordem administrativa e financeira; revela, sobretudo, a possibilidade de a escola criar ou definir o seu projeto pedagógico. Por isso ela é antes de tudo política. A descentralização, comumente designada como autonomia administrativa e financeira, expressa um movimento no sentido de atribuir maior mobilidade administrativa às unidades escolares, uma vez que retira certas responsabilidades da União, dos estados e dos municípios e as repassam às escolas diretamente (2000:254).

A autora citada compreende a autonomia não como uma forma de gestão, que seria supostamente possibilitada por mecanismos de descentralização administrativa e financeira, mas indica um entendimento para além disso. A autonomia é, sobretudo, política, já que está relacionada à possibilidade da escola em definir coletivamente seu projeto político-pedagógico vinculado ao contexto histórico, político e social.

Embora a defesa de autonomia para as escolas não corresponda exatamente à liberdade e à autonomia das escolas para se autogerirem, traz a marca da participação política em bases mais democráticas (Oliveira, 2000:248).

Veiga (1998), a par de apresentar a sua discussão sobre a autonomia da escola em um tom bastante prescritivo em que esboça as dimensões da autonomia – pedagógica, administrativa, financeira e jurídica – e as conceitua; traz um entendimento diferenciado desta em relação às políticas de descentralização. Para Veiga (1998) a autonomia não pode ser uma política, mas a substância da organização do trabalho pedagógico; seria a expressão da identidade e da singularidade próprias de cada escola. A autonomia não teria, então, uma relação direta com um objetivo a ser alcançado – por exemplo, da qualidade do ensino – mas antes, estaria cimentando as ações pedagógicas a partir do projeto pedagógico da escola. De acordo com Veiga (1998)

a autonomia não é um valor absoluto, fechado em si mesmo, mas um valor que se determina numa relação de interação social. Nesse sentido, a escola deve alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional (1998:15).

A idéia de autonomia, como objeto principal das modificações na gestão e administração escolar, está presente nas reformas educacionais de diversos países. Este movimento, nos países de língua inglesa, tem sido denominado de *school based management* que, segundo Barroso, tem como um dos elementos centrais a

possibilidade de as escolas poderem decidir da alocação de recursos (conhecimento, tecnologia, poder, materiais, pessoas, tempo e dinheiro) em função de parâmetros definidos centralmente e cuja execução é controlada por um sistema de "prestação de contas" à autoridade central (1996:173).

Além da gestão de recursos, o *school based management*, prevê ainda, o aumento da participação dos pais, processos de descentralização e desburocratização e partilha de decisões no interior da escola tornando-a mais flexível às necessidades dos seus "clientes". Este modelo de gestão é caracterizado por Barroso como um processo de "autonomia decretada", em que a lógica de funcionamento do mercado – com seus mecanismos de prestação de contas, controle de qualidade e avaliação externa – é introduzida no sistema educativo. Quanto à origem deste deslocamento dos princípios do mercado para a organização escolar, o autor citado esclarece que

na verdade, esta aplicação dos modelos empresariais de "gestão da qualidade" às escolas vem na continuidade dos processos de *taylorização* da organização e administração das escolas que se desenvolveram, principalmente, na primeira metade do século XX. O que mudou foram os métodos e as receitas e não os critérios que serviram de base. Num tempo e noutro, a base da transferência é a mesma, ou seja, considerar que a escola é uma fábrica e o aluno um produto manufaturado (1996:183).

Entretanto, a problemática central deste "modelo", segundo Barroso, não é a valorização que é dada à gestão, mas a redução da complexidade dos problemas da escola à problemas de gestão como forma de encobrir conflitos a ela inerentes (1996:184). Tal afirmação é elucidativa já que se refere a um contexto em que os problemas da escola, inclusive os de ordem estrutural, são entendidos prioritariamente como problemas de gestão, fazendo com que a idéia de autonomia esteja referida ao aspecto administrativo e financeiro da escola.

A "autonomia decretada" somente se expressa enquanto normas e regras impostas por um núcleo central aos estabelecimentos de ensino, no sentido de regular a distribuição de poderes e competências entre estas instâncias. Para além, então, da "autonomia decretada", Barroso afirma a possibilidade da

autonomia construída, que é o resultado do equilíbrio de forças entre a comunidade escolar e o governo e seus representantes na consecução dos objetivos coletivos.

Deste modo, a autonomia, afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à acção dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais numa determinada escola (Barroso, 1996:186).

A idéia de autonomia construída tem, certamente, implicações políticas, pois, segundo Barroso, não poderá haver autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a constituem. “Não existe uma “autonomia” da escola em abstracto fora da acção autónoma organizada dos seus membros” (1996:186). Entretanto, a par de reconhecer a dificuldade de tal empreendimento, o autor citado propõe, prescritivamente, três tipos de intervenção necessárias para que a autonomia individual se transforme em um processo coletivo de mudança quando colocada “à serviço de determinados objetivos organizacionais”, quais sejam:

- Promover na escola “uma cultura de colaboração e de participação” entre todos os que asseguram o seu funcionamento, incluindo a própria definição e a realização dos objectivos organizacionais (...)
- Desenvolver na escola formas diversificadas (individuais e coletivas) de liderança, sem a qual não se podem empreender os difíceis e complexos processos de coesão necessários a que a escola se constitua como um *sujeito social coerente* e encontre o *justo equilíbrio entre as diversas referências que podem inspirar a acção educativa*.
- Aumentar o conhecimento, por parte dos próprios membros da organização, dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam. Esta aprendizagem organizacional (da e pela organização) constitui um instrumento necessário para que os actores de uma organização conheçam o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado (1996:187)

As duas “vertentes” anteriormente apresentadas, a primeira, que entende a autonomia como uma política de gestão e a segunda, que a entende

como uma possibilidade de organização política, se diferenciam quanto a concepção de autonomia, seja vinculada à uma política de gestão e que se confunde com a descentralização administrativa e financeira, seja a idéia de autonomia como uma possibilidade de atuação e composição política dentro da escola. Entretanto, estes dois enfoques esboçados convergem em um aspecto: no suposto da possibilidade de autonomia tanto da instituição escolar quanto dos sujeitos nela inseridos. Tal possibilidade vai de encontro à tese que orienta esse trabalho referida à dificuldade histórica de constituição de escolas autônomas por sujeitos historicamente constituídos pela heteronomia e submetidos à racionalidade técnica dominante.

No plano concreto das relações capitalistas o conceito de autonomia é *metamorfoseado* e sob as determinantes condições produtivistas impostas pelo mercado, assume outras feições e incorpora outros objetivos. De acordo com Frigotto (1996)

os conceitos, enquanto representações no plano do pensamento do movimento da realidade, não são alheios às relações de poder e às relações de classe presentes na sociedade. Pelo contrário, são mediações de sua explicitação ou de seu mascaramento (1996:91).

Nesse sentido, não cabe pensar a idéia de autonomia fora das relações de classe e de poder que constituem a sociedade, dos complexos de ação, reais e concretos, em que a materialidade e a subjetividade são constituídas, sob pena de lidar com uma categoria supra-histórica e de caráter puramente formal.

CAPÍTULO II

A POLÍTICA DE AÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA NA GESTÃO 1997/2000 E O PROJETO ESCOLA PARA O SÉCULO XXI

No intuito de situar o contexto no qual foram formulados os Projetos Político-Pedagógicos das escolas do *Projeto Escola Para o Século XXI*, neste capítulo far-se-á uma discussão do referido projeto e da política de ação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia na gestão 1997/2000, procurando apreender como se apresenta a questão da autonomia da escola.

Estava em curso a implantação e avaliação de projetos e programas propostos pelo MEC voltados para a melhoria da qualidade do ensino e que se destinavam à correção do fluxo escolar, diminuição da defasagem idade/série e dos índices de repetência e evasão escolar. É nesse contexto que os projetos de aceleração da aprendizagem e de organização escolar em ciclos de formação assumem centralidade.

Em consonância às políticas educacionais que defendem a necessidade da mudança na educação para que se alcance a tão almejada qualidade, a SME⁷ buscou implementar modificações tanto nas questões

⁷ A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia no período de 1997/2000 esteve sob a gestão de Jônathas Silva. O executivo de Goiânia era assumido, à época, pelo prefeito Nion Albernaz eleito em 1997 para o terceiro mandato pelo PSDB.

administrativas para se obter maior racionalidade e “eficiência” do trabalho, quanto na área pedagógica com a implantação do *Projeto Escola Para o Século XXI* e as ações a ele interligadas⁸.

O Plano de Ação da gestão 1997-2000 é um documento que apresenta as diretrizes básicas, as propostas, as ações e os objetivos das ações a serem implementadas no referido período, estabelecendo alterações na dinâmica administrativa da SME e que se aliam às mudanças propostas no âmbito pedagógico.

No Plano de Ação 1997-2000 os altos índices de evasão, repetência e distorção série-idade são indicados como graves problemas da rede municipal e que poderão ser superados com a implementação das quatro diretrizes básicas pontuadas no documento, a saber;

- Melhoria da qualidade do ensino;
- Democratização do acesso e permanência do aluno no sistema escolar;
- Gestão democrática;
- Valorização e capacitação do profissional da educação (Goiânia. SME, 1998a:04).

Essas diretrizes são apresentadas como subprogramas dentro do projeto mais amplo, denominado *Projeto Escola Para o Século XXI*⁹. Tais diretrizes são o meio pelo qual os seguintes objetivos deverão ser atingidos:

- Resgatar o ensino público municipal a um padrão de excelência em qualidade, a partir do compromisso com a universalização, democratização, valorização e capacitação do profissional da educação.
- Assegurar ao aluno da rede pública uma formação com fins a uma cidadania plena, assim como sua inserção no mundo do trabalho e seu credenciamento para o fortalecimento de uma sociedade mais justa, solidária e integrada.
- Erradicar a cultura de evasão e repetência (Goiânia. SME, 1998a:13).

⁸ O Projeto Escola Para o Século XXI e as ações a ele interligadas serão melhor detalhadas ainda neste capítulo e se referem à implantação dos ciclos de formação, a reformulação curricular, nova proposta de avaliação da aprendizagem e a inserção da informática em algumas escolas da rede.

⁹ Esse projeto, analisado ainda nesse capítulo, parece se constituir como uma política pedagógica e de gestão da rede municipal de educação.

O Plano de Ação apresenta um diagnóstico inicial da realidade da educação no município, indicando onde estão seus graves problemas, para, em seguida, se valer do cenário de crise e propor a realização da mudança, de acordo com o próprio documento, "com novos conceitos, nova postura e nova prática" (Goiânia. SME, 1998a:03). Essa estrutura do Plano de Ação é peculiar aos textos prescritivos da reforma educacional em que, após delinear o quadro de crise porque passa a educação, a mudança é apresentada como única via para a resolução do quadro deteriorado da educação brasileira. Shiroma (2000), apresentando a reforma como a política educacional da década de 1990, esclarece como essa estratégia conquista adeptos:

essa construção ideológica revela uma concepção de progresso em que o tempo "bom" está sempre no futuro. Nessa perspectiva, a reforma é apresentada como equivalente a progresso. A ela atribui-se a qualidade de portadora da semente do aperfeiçoamento da realidade, das ações sociais e dos seres humanos, passos imperativos para o aprimoramento da sociedade. Justificativas para um fundamentalismo pedagógico são elaboradas e, mescladas ao senso comum, emergem como inovadoras (Shiroma, 2000:111).

A qualidade do ensino da rede municipal está relacionada, segundo o Plano de Ação, ao combate ao analfabetismo, à evasão e à repetência, elevando a educação municipal à condição de referência nacional através da implantação dos seus programas.

A SME busca, através de seus programas, elevar a educação municipal a um padrão de referência em qualidade, combatendo o analfabetismo, a evasão e a repetência e implantando o processo de inclusão. suas principais ações concentram-se na implantação das Classes de Aceleração, através de novos procedimentos dos ciclos de aprendizagem, da não reprovação, de nova forma de avaliação, reformulação de currículo e grade curricular, inserção do ensino especial no ensino regular, bem como Arte-Educação, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna na Aceleração e Ciclo II (...) fomento à cooperação científica e técnico-pedagógica através de parcerias e a modernização tecnológica do ensino,

através de equipamentos modernos, bem como a introdução da informática no novo currículo (Goiânia. SME, 1998a:09/10).

A escola, de acordo com a diretriz da *Melhoria da qualidade do ensino*, aparece como esfera a ser *repensada* sob os auspícios da transdisciplinaridade¹⁰ “com o objetivo de instrumentalizar sua clientela quanto às mudanças da sociedade contemporânea” (Goiânia. SME, 1998a:09). Fica explicitado o norte da formação proposta voltada para a instrumentalização dos “clientes”, no caso os alunos das escolas públicas, para a inserção na sociedade em mudança. Pontua a convergência com uma concepção de educação que se vincula à lógica do mercado, inclusive adotando termos próprios dessa organização.

A *Elaboração e implementação de uma nova Proposta Pedagógica para a Rede Municipal de Ensino* é descrita como uma das ações dentro da diretriz da *Melhoria da Qualidade do ensino*, sob a coordenação do Departamento de Ensino (DEPE) e envolvendo ainda outros dois departamentos: Departamento de Modulação (DM) e Departamento de Administração Escolar (DAE), no período de 1998 a 2000. A Proposta Pedagógica a ser elaborada e implementada é o projeto *Escola Para o Século XXI*.

A diretriz *democratização do acesso e permanência do aluno no sistema escolar* está referida aos princípios legais do direito à educação pontuados na LDB (9.394/96) e garantida, segundo o documento, pela manutenção da qualidade dos espaços existentes com o trabalho de reforma, ampliação e construção de unidades escolares.

A diretriz *valorização e capacitação dos profissionais da educação* propõe os seguintes projetos: implementação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (Cefpe); desenvolvimento dos programas de capacitação, estudo e pesquisas; desenvolvimento de programa de formação da Universidade Federal de Goiás (UFG) para realização de curso de graduação superior (sic) para professores de nível médio; consolidação do Estatuto do

¹⁰ Para aprofundamento do conceito, ver Fazenda (1997) e Santomé (1998)

Magistério Público Municipal e Planos de Cargos e Salários e ainda, incentivo à premiação de profissionais da educação¹¹.

Os projetos a serem desenvolvidos no período de 1998 a 2000 destacados na diretriz *gestão democrática* são os seguintes: a implementação do Conselho Municipal de Educação, Revitalização e Fortalecimento do Fórum Municipal de Educação, Incentivo e Fortalecimento à atuação dos Conselhos Escolares, Eleição de Diretores e Modernização e Reestruturação Administrativa. Esse último projeto, *Modernização e Reestruturação Administrativa*, tem como ações fundamentais a implementação e a modernização da informática administrativa educacional, para formação de um banco de dados; a reforma e a redefinição do layout interno na sede da SME; a elaboração de novos critérios para repasse de recursos para as escolas; a reformulação do Regimento Interno e a efetivação da descentralização de ações dos Departamentos da SME para as Unidades Regionais de Ensino. O objetivo dessa última ação é "fortalecer a autonomia no processo de gestão das Unidades Regionais de Ensino e das escolas" (Goiânia.SME,1998a:28), através da

descentralização das atividades reguladoras da SME, envolvendo os aspectos pedagógicos, administrativos e legais, fortalecendo a função mediadora das Unidades Regionais de Ensino, junto às unidades escolares (Goiânia.SME,1998a:28).

A descentralização das ações da SME já havia sido proposta na gestão petista 1993/1996 da cidade de Goiânia. Foram criados, à época, cinco Núcleos Regionais distribuídos por regiões na cidade com o objetivo, segundo o projeto original, de aproximar e mediar a relação entre escolas e SME, possibilitando relações mais democráticas no âmbito da educação municipal, desburocratizando a escola e oportunizando a consolidação da autonomia. Cada Núcleo seria responsável por um determinado número de escolas cabendo aos profissionais

¹¹ De acordo com o Relatório de atividades da SME dos anos 1998-1999, esse incentivo ocorreu por meio do concurso "O professor escreve a sua história", tendo a participação de 484 professores da rede municipal que concorriam aos seguintes prêmios: quatro viagens internacionais para os primeiros classificados; seis computadores com impressora, para os classificados do quinto ao décimo lugares; assinatura anual do jornal O Popular para os 25 primeiros classificados.

lotados nesta instância o apoio pedagógico e administrativo às unidades escolares.

Como parte do projeto de Reestruturação e Modernização Administrativa, em 1998, um Núcleo Regional foi desativado em função da criação, neste espaço físico, do Centro de Formação, Estudo e Pesquisa em Educação (Cefpe) e os demais passaram a ser denominados de Unidades Regionais de Ensino. São elas: URE Brasil Di Ramos Caiado, URE Central, URE Maria Helena Bretas e URE Maria Thomé Neto. O objetivo é "dar maior racionalidade e proximidade à vinculação (escola e SME), facilitando o processo de acompanhamento às escolas" (Goiânia. SME, 1999:s/p).

Enquanto a proposta de descentralização da gestão 1993/1996 propunha a desburocratização da escola através da democratização e a consolidação da autonomia, o documento intitulado *Ações da Secretaria Municipal de Educação que serão descentralizadas para as Unidades Regionais de Ensino* (Goiânia. SME, 1999) do ano de 1999 e o Plano de Ação 1997-2000 conferem à descentralização um caráter eminentemente gerencial e a apresentam como um instrumento de modernização administrativa. Segundo o documento acima citado a formação plena da cidadania, enquanto papel da escola, exige a eficiência produtiva do sistema através de uma estrutura organizacional eficiente:

repensar o papel da escola, ressignificar o ensino com vistas à formação plena da cidadania exigem, sobretudo, uma estrutura organizacional eficiente que assegure e dê suporte aos projetos e atividades educacionais. Desta forma, todos os encaminhamentos dados na Secretaria Municipal de Educação, dentro do seu processo de modernização administrativa, se aliam às demandas da eficiência produtiva do sistema, no que tange ao fortalecimento dos aspectos gerenciais, com adoção de critérios de racionalidade, autonomia, participação da sociedade e descentralização de serviços (Goiânia. SME, 1999:06).

È explícita a adesão por parte da SME de termos referentes à lógica de eficiência do mercado e da retórica postulada pelas políticas educacionais em que, somente a partir de uma "estrutura organizacional eficiente", a escola e o ensino podem conduzir à formação da cidadania; se não o fizeram até o momento é

exatamente em função da ineficiência da estrutura organizacional que não converge com a eficiência produtiva do sistema.

Entretanto, há indicativos que essa descentralização não tenha ocorrido de fato. Na medida em que a relação estabelecida entre SME, URE e escolas ainda se dava através de normas e diretrizes emanadas da SME, como se pode depreender da análise dos documentos, sem partilha real do poder na tomada de decisões, caracterizaria-se não uma descentralização mas um processo de desconcentração. Diogo Lordello de Mello (1991), professor da Fundação Getúlio Vargas, em um texto em que discute a descentralização dos governos locais, esclarece quanto à distinção entre descentralização e desconcentração:

a descentralização se distingue da desconcentração, que é um processo eminentemente administrativo pelo qual um determinado governo desconcentra suas atividades administrativas, seja por critérios espaciais, a fim de levar suas atividades a outros pontos fora da sede do respectivo governo, seja por critérios funcionais, criando órgãos dotados de autonomia administrativa, seja, enfim, pela combinação desses critérios (Mello, 1991:200).

Pode-se afirmar, considerando-se o conceito político-jurídico apresentado por Mello e os documentos analisados, que a criação dos Núcleos Regionais e posteriormente das Unidades Regionais, configuram um processo de desconcentração. Estes documentos explicitam a relação hierarquizada entre SME, URE e unidade escolar, afirmando sua tradição de estrutura centralizadora¹² a despeito de uma auto-denominada proposta de descentralização¹³. Às URE cabem decisões operacionais específicas a como distribuição de material didático-pedagógico, a implantação da proposta pedagógica e o assessoramento nas questões administrativas, responsabilizando-se, ainda, pela “eficiência” da escola.

¹² Clímaco (1991) esclarece em seu trabalho sobre a constituição da SME no período de 1961 a 1973 que o clientelismo, aliado à uma estrutura burocrática e autocrática, foi a marca da criação e trajetória da SME de Goiânia.

¹³ O Plano de Ação (1997-2000) ilustra com bastante propriedade a estrutura centralizadora da SME. Esse documento traz, para cada projeto apresentado, a instância que será responsável pela Coordenação, o Pessoal Envolvido e o Período de Realização. De um total de 81 Ações/Atividades esboçadas no Plano, a escola aparece 15 vezes e somente como “Pessoal Envolvido”, a “Coordenação” fica a cargo dos departamentos da SME. A definição de prioridades pedagógicas e administrativas está sob a responsabilidade dos Departamentos da SME.

A instância central se incumbem das decisões estratégicas, como a elaboração do *Projeto Escola Para o Século XXI* e o controle direto das atividades das URE e das escolas.

A questão da descentralização, portanto, assume destaque para a discussão da autonomia da escola, conforme discutido no primeiro capítulo, já que lida com a estruturação de uma outra relação de poder entre as esferas públicas, o que, no limite, está referido à condição dessas esferas de serem ou não relativamente autônomas e de terem poderes decisórios de acordo com as necessidades específicas de cada contexto.

A diretriz da *gestão democrática* vincula a descentralização e a autonomia da escola como meios para se alcançar uma educação de qualidade. O texto explicita a *concessão* da autonomia dada pela SME à escola e a referência à prática administrativa, mais uma vez recorrendo à expressão eminentemente mercadológica "clientela":

Isto pressupõe uma nova prática administrativa da escola baseada na autonomia com responsabilidade, compromisso com a comunidade e sua clientela proveniente das classes populares. A escola deixa de ser mera executora e, junto à SME, realiza um trabalho coletivo e crítico de concepção e execução, de pensar e fazer e de teoria e prática. Dar apoio e autonomia às escolas quanto à elaboração e execução do seu projeto político-pedagógico é essencial (GoIânia.SME,1998a:10).

As políticas educacionais implantadas no contexto da reforma educacional vinculam a descentralização dos sistemas de ensino a uma maior eficiência e racionalidade na gestão desses sistemas. Acusados de serem ineficientes dado a sua estrutura centralizada e burocrática, a lógica que passa a ordenar a administração da educação pública é aquela própria da gestão empresarial marcada pela flexibilidade e descentralização e que possibilita a transferência de responsabilidades da instância central para outros níveis do sistema. De acordo com o Relatório Jacques Delors (1996:172) "é preciso (...) procurar abrir as instituições educativas às necessidades da sociedade e introduzir fatores de dinamismo nos mecanismos internos da gestão educativa". A

autonomia opera no sistema como uma maior liberdade e flexibilidade da escola para resolver pontuais problemas, de assumir responsabilidades por êxitos e fracassos e de consolidar uma estrutura administrativa mais racional. A concepção de autonomia pontuada pela SME se relaciona diretamente com a gestão da escola e com um suposto processo de descentralização que converge com a noção de desconcentração. A autonomia da escola parece ser, pois, entendida no âmbito da SME, como uma modalidade de gestão, um meio portanto, de alcançar a "eficiência" da escola. Essa perspectiva sinalizada pela SME é exatamente de uma autonomia funcional e tutelada e ainda, vinculada à prática administrativa.

Entretanto, é a própria estrutura do documento que possibilita apreender a contradição entre a proposição e a efetivação. O princípio democrático, sustentado em todo o documento, baseia-se em uma suposta descentralização que se materializa como desconcentração e como autonomia tutelada, vai de encontro às definições que constam do Plano de Ação: pode-se perceber que há uma instância central que elabora e coordena as ações que serão implementadas na escola. A SME assume, portanto, um caráter eminentemente centralizador definindo prioridades pedagógicas e administrativas em detrimento das proposições de norte democrático e participativo.

2.1- Projeto Escola Para o Século XXI: Diretrizes Gerais

O projeto *Escola Para o Século XXI* foi implantado oficialmente na rede municipal de educação de Goiânia em 1998 em 39 escolas, observando o seguinte critério: as escolas que apresentavam, naquele momento, os maiores índices de defasagem idade/série. Em 1999 mais onze escolas passaram a integrar o projeto, sendo que ao final deste ano, de acordo com dados do Departamento de Modulação da SME, havia 1.583 professores e 40.601 alunos envolvidos com o projeto em 50 escolas da rede municipal.

As novas diretrizes para o ensino, explicitadas no documento do projeto *Escola Para o Século XXI*, são:

- *a reorganização do tempo escolar, com o término da seriação e implantação dos ciclos de formação no ensino fundamental, bem como a organização dos alunos, por idade, nos ciclos;
- *a proposta de trabalho para desenvolvimento do currículo, que contempla a metodologia de projetos, com projetos temáticos para cada ciclo;
- *o projeto de ação pedagógica, que deverá ser pautado em princípios como a *pesquisa* como forma de orientar o aluno na construção do seu conhecimento, o *lúdico* como forma de tornar o ato de aprender mais prazeroso, a *organização de trabalho individual e coletivo* como forma de permitir a efetiva interação e possibilitar a construção coletiva do conhecimento, a *qualidade* como forma de desenvolver procedimentos científicos, como componente do processo de construção do conhecimento e a *dialética*¹⁴ como forma de praticar atitudes de ação-reflexão-ação transformadoras das práticas educacionais;
- *a viabilização de um projeto de apoio didático ao processo ensino-aprendizagem, disponibilizando recursos dentro e fora das instituições escolares;
- *profundas alterações no processo de avaliação, objetivando o fim da reprovação dentro dos ciclos e a organização de turmas de Aceleração da Aprendizagem para alunos em defasagem idade/série (alunos de 12 a 15 anos que ainda estejam cursando séries referentes ao Ciclo I). (Goiânia. SME, 1998b:13).

Em 1998 os ciclos de formação no ensino fundamental foram organizados da seguinte forma:

- *Ciclo I: Alfabetização, primeira e Segunda séries;
- *Ciclo II: Terceira e Quarta séries;
- *Ciclo III: Quinta e Sexta séries;
- *Ciclo IV: Sétima e oitava séries.

Apenas o Ciclo I foi implantado no ano de 1998. De acordo com o projeto, a universalização para as demais escolas e a implantação dos Ciclos II e III se daria de forma gradativa, com base na experiência de 1998. No ano de 1999, a estrutura de organização dos Ciclos foi alterada e cada um deles passou a ser de três anos, excluindo o Ciclo IV. A quinta série passou a pertencer ao Ciclo II e

¹⁴ A dialética é definida no projeto da SME como *ação-reflexão-ação*, sendo uma "atitude científica que favorece o diálogo, uma forma de interação produtiva" (Goiânia. SME, 1998:58).

ao Ciclo III, sexta, sétima e oitava séries. Na organização da escola, em 1999, para o Ciclo I havia 01 Professor Referência de 34 horas/aula para cada turma, 01 professor de Educação Física¹⁵ e um Coordenador Pedagógico. Neste mesmo ano foi implantado o Ciclo II e mais 11 escolas passaram a integrar o projeto *Escola Para o Século XXI* perfazendo o total de 50 unidades participantes de um universo de 134 escolas, à época, que trabalhavam com ensino fundamental. Concomitantemente à implantação dos Ciclos de Formação, foram criadas 44 classes de Aceleração da Aprendizagem com o objetivo de resolver o problema apontado de defasagem idade/série e inserir o aluno no ciclo de formação onde se encontravam os seus pares de idade, o que pode acontecer, segundo o subprojeto Aceleração da Aprendizagem, a qualquer momento. Vale ressaltar que o desenvolvimento da auto estima do aluno figura como um dos principais objetivos do subprojeto Aceleração da Aprendizagem, parte integrante o projeto *Escola Para o Século XXI*, implantado na rede municipal de Goiânia.

As classes de Aceleração da Aprendizagem foram também implantadas em 14 escolas não participantes do projeto¹⁶. Em 2000 houve a implantação do Ciclo III em 09 escolas da rede e redução do número de classes de Aceleração da Aprendizagem, coerente com o projeto original, que lhe conferia caráter emergencial e temporário.

A oferta de vários benefícios às escolas sustentou o convite feito pela SME para a adesão ao projeto *Escola Para o Século XXI*. Benefícios estes relativos a um maior número de professores modulados na escola, oferecimento

¹⁵ Caso a escola tivesse de 03 a 04 turmas poderia contar com um professor de Ed. Física com 32 horas/aula; de 05 a 08 turmas um professor de 30 horas/aula por turno e de 09 a 15 turmas dois professores de Ed. Física com 30 horas/aula cada.

¹⁶ SILVA (2000) discute a implantação das classes de Aceleração da Aprendizagem enquanto expressão da política educacional desenvolvida pela SME. A autora afirma: "A aceleração dos estudos apresenta-se conivente com o sistema educacional seletivo e excludente, haja vista a sua funcionalidade para regularizar o fluxo escolar, sem contudo, alterar a lógica do sistema. Quando se presencia a ênfase na correção do fluxo escolar no sistema educacional seriado, seletivo e excludente que está posto, ou ainda, com a proposta de ciclos de formação, sem que se alterem as condições concretas do trabalho pedagógico, a *Aceleração da Aprendizagem* aproxima-se, sobremaneira, da perspectiva economicista presente nas orientações de políticas educativas de organismos financeiros para o campo educacional, a exemplo do Banco Mundial. Utilizando o discurso da garantia do direito à educação básica para todos, oculta uma preocupação utilitarista, que norteia a consolidação dessa proposta: a de melhorar os indicadores de escolarização básica em países considerados *em desenvolvimento*" (SILVA, 2000:130).

de duas merendas diárias aos alunos, material didático-pedagógico, adequação do espaço físico das escolas e capacitação específica para os professores.

A par de que o projeto original previa a gradativa implantação dos Ciclos de Formação na rede, no ano de 1998 o Ciclo I foi implementado em todas as unidades escolares, seguindo a mesma estrutura adotada nas escolas inseridas no projeto. Tal fato resultou em situação totalmente atípica para as escolas: funcionavam de acordo com uma estrutura meio ciclada e meio seriada e ainda, sem os supostos benefícios que as unidades participantes do projeto teriam o direito. A rede municipal era constituída àquele período pelas 50 escolas do projeto totalmente cicladas e as demais hibridamente organizadas. Este quadro configura a constituição de *redes paralelas* dentro da rede municipal, na medida em que expressa a existência não de uma única política para a SME mas antes, de variadas políticas educativas, quer sejam para as escolas cicladas, para as escolas seriadas, para o ensino noturno e ainda, para a educação de jovens e adultos – projeto AJA.

A justificativa, esboçada no projeto *Escola Para o Século XXI* para a implantação dos Ciclos de Formação reestruturando o ensino fundamental, é no sentido de “minimizar problemas como evasão e a repetência, enfrentados pela escola hoje” (Goiânia.SME,1998b:33). Demonstrando o alinhamento das proposições da SME com a política educacional do MEC, que é favorável à implantação dos Ciclos de Formação, o projeto informa:

A noção de ciclo é pedagogicamente funcional por corresponder melhor a evolução de aprendizagem da criança e prevê avanços na aprendizagem de competências específicas, mediante uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo do período de escolarização. A adoção de ciclos tende a evitar as frequentes rupturas, ou excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo ao permitir que os professores adaptem a ação pedagógica aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, sem no entanto perder a noção das exigências de aprendizagem referentes ao período em questão (Brasil. MEC, *apud* Goiânia. SME, 1998b:33).

O MEC e a SME apresentam uma noção de ciclo *pedagogicamente funcional* que possibilita a correção do fluxo escolar e a melhoria dos índices estatísticos sobre a repetência evitando “as frequentes rupturas”; leia-se, reprovação.

Dentro dos Ciclos, que correspondem à uma etapa do desenvolvimento da aprendizagem, não haverá reprovação, adotando-se a promoção automática¹⁷.

Será assegurada a continuidade do processo educativo, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro, permitindo que os professores realizem adaptações sucessivas da ação pedagógica às diferentes necessidades dos alunos (Goiânia.SME,1998b:33).

Neste sentido, o processo de avaliação da aprendizagem é proposto com as seguintes características, de acordo com o projeto:

ser contínua, no sentido de ser permanente, no processo de aprendizagem do aluno, levantando seu desenvolvimento através dos avanços, dificuldades e possibilidades;
 *ser dinâmica por utilizar diferentes instrumentos e incluindo na reflexão dos seus resultados a participação dos alunos, professores e outros profissionais da educação;
 *ser investigativa com a finalidade de levantar e mapear dados para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno e oferecer subsídios para os profissionais refletirem sobre a prática pedagógica que realizam (Goiânia.SME,1998b:61).

A avaliação assume um papel de orientação do trabalho do professor, apontando o processo de aprendizagem do aluno. Este processo deverá ser registrado através de fichas avaliativas, mesmo instrumento elaborado pela Escola Plural de Belo Horizonte¹⁸. Esse material é composto por uma ficha para avaliação diagnóstica, uma para o relatório mensal do aluno, outra para o relatório mensal da turma, uma para o relatório anual da turma e, ainda, uma para o relatório final

¹⁷ Segundo Mainardes (1998:26) “a promoção automática pode propulcionar mudanças qualitativas na educação, uma vez que questiona e exige transformações radicais na escola, sua organização de tempo e espaço, programas e atividades, relações com o poder e com o saber”.

¹⁸ Trata-se da experiência realizada na rede municipal de educação de Belo Horizonte que implantou os ciclos de formação. Tal experiência é considerada como uma das experiências de sucesso na implantação dos ciclos de formação no país, juntamente com a Escola Cidadã de Porto Alegre e a Escola Candanga de Brasília.

do curso. A primeira ficha deve conter dados sobre a vida do aluno colhidos através de atividades como brincadeiras, desenhos, conversas. O relatório mensal do aluno deve conter informações sobre o seu processo de formação: "interação com o grupo, organização do trabalho pedagógico, participação em atividades de estudo, desenvolvimento cognitivo nas diversas áreas de conhecimento" (Goiânia. SME, 1998b:64). No Relatório mensal da turma devem constar as atividades realizadas, os conteúdos trabalhados, os resultados obtidos, as dificuldades e soluções encontradas. O Relatório Final deverá ser elaborado pela escola "contendo informações que subsidiarão a continuidade do trabalho no ano seguinte e que serão utilizadas para a elaboração do relatório final do ciclo" (Goiânia. SME, 1998b:64).

Pode-se afirmar que a proposição da mudança quanto ao processo de avaliação da aprendizagem é condizente com a mudança da cultura escolar, ou seja, ela alcança mecanismos de ação que interferem diretamente nas relações de poder colocadas dentro da escola na relação entre os professores e os alunos. O processo avaliativo, historicamente mediado pela nota numérica e baseado em um sistema de aprovação/reprovação, sanciona o sucesso ou o fracasso dos alunos e tem significado um instrumento de poder concentrado nas mãos dos professores. A mudança da prática avaliativa é, portanto, a mudança da própria cultura escolar. Mudança essa que, na sua efetivação, passa pela resistência e dificuldades inerentes a qualquer processo de mudança mesmo que prescritivamente propostas.

De acordo com o projeto, as escolas têm liberdade, através do seu projeto político-pedagógico (PPP), de criar outros instrumentos avaliativos. No próprio projeto já são indicados quais poderiam ser esses outros instrumentos: "conselho de ciclo, reuniões de pais, reuniões pedagógicas e assembleias avaliativas das turmas" (Goiânia.SME,1998b:64). Entretanto, a possibilidade de criação pela escola de instrumentos de avaliação alternativos fica obstada pela própria dificuldade desta em mudar práticas avaliativas específicas da cultura escolar em um curto prazo de tempo, de um ano para outro. Afirmação essa que

pode ser feita a partir dos PPP das escolas do projeto as quais aderem ao processo de avaliação de aprendizagem imposto pelo referido projeto.

Dentro desta concepção a escola se propõe a realizar a avaliação qualitativa, contínua e processual, abrangendo não só o aluno, mas toda a comunidade escolar envolvida no processo educativo. Para tanto, utilizaremos os instrumentos e registros sugeridos no documento avaliação da SME (*Escola 25, 1999:22*).

O último estágio da avaliação será feito como determina a SME: o registro através de relatórios para os ciclos. No que diz respeito aos ciclos, as fichas pré-estabelecidas pela SME serão preenchidas bimestralmente (*Escola 54, 2000:s/p*).

No PPP da *Escola 49* a adesão ao projeto se faz de maneira incondicional. É tomado do texto do projeto, sem se proceder a devida citação, a afirmação da possibilidade da escola em criar outras instâncias de avaliação, através do PPP.

A escola através do seu projeto político-pedagógico criará instâncias de avaliação e redimensionamento do projeto de avaliação, como Conselho de Ciclo, Reuniões de Pais, reuniões pedagógicas e assembléias avaliativas de turma. Portanto a avaliação deverá ser prioridade ao longo do trabalho, com um sentido mais abrangente, envolvendo não só os conhecimentos adquiridos, mas também um desenvolvimento de habilidades, hábitos e atitudes (*Escola 49, 2000:41*).

Em 1998 o processo avaliativo foi tema de um seminário realizado pela SME que resultou na elaboração de uma proposta de avaliação da aprendizagem para a rede municipal com a participação de delegados das unidades escolares.

Quanto ao papel do professor, o *Projeto Escola Para o Século XXI* afirma que

a intervenção do professor durante a aprendizagem do aluno se faz necessária na medida em que funciona como auxílio às buscas e às dúvidas inerentes ao processo. Desta forma, cabe ao professor estar atento ao desenvolvimento do aluno para que possa mediar com eficiência dentro do necessário (...) Nesta

intervenção, o professor não deve antecipar o conhecimento, mas propiciar chances para o aluno chegar até ele (Goiânia.SME,1998b:17).

O texto não esclarece quais os meios utilizados pelo professor para que o aluno chegue ao conhecimento sem que o mesmo seja apresentado antecipadamente e se, ainda, o projeto possibilitaria aos professores os pré-requisitos necessários, maior tempo para planejamento e estudo, por exemplo, para a efetivação dessa mudança de concepção: de um professor transmissor de conteúdos para um facilitador ou mediador do conhecimento.

O processo de formação integral do aluno é indicado, repetidas vezes, como o alvo a ser alcançado através do projeto *Escola Para o Século XXI*. Nesta concepção, a interdisciplinaridade, centrada apenas na integração de várias disciplinas afins não possibilita atingir a intento já mencionado e a “proposta ultrapassa essas dimensões na busca do que poderíamos chamar de transdisciplinaridade” (Goiânia.SME,1998b:12). Retirando o termo da formulação de Santomé em que a transdisciplinaridade “é a etapa superior da integração, é a construção de um sistema total, sem fronteiras entre as disciplinas” (Santomé, *apud* Goiânia. SME, 1998b:12), a formação integral é resultado não somente da integração dos conteúdos, mas da “reestruturação dos esquemas (de conhecimentos e compreensão dos alunos) a partir do estabelecimento de relações entre os conhecimentos que já possuem e os novos, com os quais se defrontam” (Goiânia.SME,1998b:12).

O projeto propõe uma reformulação curricular. A concepção de currículo apresentada é voltada para o desenvolvimento integral do aluno entendendo que

o currículo não deve apresentar uma concepção autoritária de que existe conhecimento absoluto e neutro, independente do contexto onde o processo educativo acontece, nem por outro lado, desprezar a importância dos conhecimentos científicos. Repensar os conteúdos escolares não significa também abandonar as disciplinas curriculares ou apenas aglutinar a elas temas atuais – é preciso ressignificar os conteúdos (Goiânia. SME, 1998b:11).

Nesse sentido, a reformulação curricular proposta permite

a integração aos conteúdos escolares de novos temas de interesse social (...) Isso significa romper com um modelo compartimentado em disciplinas isoladas, onde o conhecimento é descontextualizado da realidade, para dar espaço a uma programação de conteúdos coerentes e significativos (Goiânia. SME, 1998b:11).

As condições efetivas dos professores e das escolas em proceder essas alterações curriculares não é questionada.

É interessante destacar que o *Projeto Escola Para o Século XXI*, inicialmente pensado para algumas escolas, tem as ações a ele interligadas estendidas para toda as escolas e assume caráter de programa de rede. No Plano de Ação 1997-2000, na diretriz *melhoria da qualidade do ensino*, uma das ações descritas é a *elaboração e implementação de uma proposta pedagógica para a rede municipal de ensino* e esta proposta é o Projeto Escola Para o Século XXI. De uma experiência localizada e restrita, o projeto torna-se o projeto pedagógico da rede municipal voltado, de acordo com os documentos analisados, para a melhoria da qualidade do ensino.

2.2 – Do documento à implantação do *Projeto Escola Para o Século XXI*

A implantação do *Projeto Escola Para o Século XXI* na rede municipal de educação de Goiânia foi analisada por Mundim (2002) como objeto de dissertação de Mestrado. A autora elucida os interesses que nortearam a implantação do referido projeto, sua vinculação com as determinações das agências internacionais e com o MEC e sua efetivação na escola. As entrevistas realizadas com coordenadores e elaboradores do projeto e com professores da rede puderam dar a dimensão do distanciamento entre a proposição e a efetivação da proposta e ainda, a despeito de um discurso constituído nos PPP que homogeniza objetivos, métodos e fins da educação, demonstra a complexa

heterogeneidade que marca a concretização da experiência de ciclos de formação nas escolas da rede municipal. De acordo com Mundim (2002:119)

essa complexidade e essa heterogeneidade constituem o paradoxo no interior da própria rede e fizeram com que a organização da escola em ciclos de formação assumisse características próprias, apresentando, ainda, especificidades, de acordo com o contexto e com a realidade de cada escola em que foi implantado, o que nos leva a afirmar que não há, efetivamente, um padrão de ciclos de formação consagrado pela experiência realizada. O Projeto Escola Para o Século XXI comporta, em seu interior, diferentes forças e interferência de diversos agentes, tanto na sua elaboração, na sua implementação como na sua execução na escola.

Entendida como forma de enfrentar a questão do fracasso escolar de acordo com o documento do *Projeto Escola Para o Século XXI*, a implantação dos ciclos de formação tem outras motivações não explicitadas nos papéis oficiais. O trabalho citado apresenta uma entrevista com uma das coordenadoras do projeto, em que se afirma que a implantação do mesmo se deveu a dois fatores: o primeiro foi a solicitação do então prefeito Nion Albernaz à equipe da SME para que elaborassem e implantassem uma proposta mais avançada de educação. Outra fundamental e importante motivação foi a distribuição de recursos do MEC para a implantação de projetos voltados para o problema da defasagem idade/série através da Aceleração da Aprendizagem.

A possibilidade de repasse de recursos da União, destinados à educação, para os municípios dá-se mediante a apresentação de projetos. O *Projeto Escola Para o Século XXI* é, em parte, fruto da necessidade de maior captação de recursos e expressa a convergência da política de educação municipal com as proposições do MEC voltadas para melhoria dos índices de evasão e repetência, defasagem idade/série e correção do fluxo escolar. Com a aprovação do projeto, o MEC definiu o cronograma de repasse de recursos e da implantação do projeto. Segundo a coordenadora do projeto entrevistada por Mundim (2002:96)

o MEC tinha um tempo x para apresentação do projeto. Então, a gente foi para o curso em agosto de 97 (curso sobre Aceleração da Aprendizagem oferecido pelo MEC em Brasília) e tinha que implantar em janeiro de 98. Então nós tínhamos, o quê? Quatro, cinco meses para a implantação do projeto, senão o MEC não liberaria o dinheiro.

O cumprimento de prazos tão exíguos teria levado à elaboração e implementação de um projeto eminentemente de "gabinete". Foi formada uma Comissão dentro da SME que se incumbiu de pensar profundas alterações para a dinâmica da escola consubstanciada na proposição dos ciclos de formação e dentro deste projeto, as salas de aceleração. Professores, alunos e pais foram excluídos desse processo (de pensar sobre) e chamados para a execução do já pensado e definido. É elucidativa a carta introdutória ao projeto dirigida aos educadores:

No desenvolvimento e na avaliação deste Projeto, sua participação é fundamental! Sem ela, o objetivo de tornar a escola um espaço de efetiva aprendizagem para todos os que nela ingressam não será atingido. Portanto, educador, sinta-se participante do Projeto, pois ele é de todos aqueles que se esmeram por um ensino público de qualidade. E você já demonstrou ser um deles (Goiânia, SME, 1998b:03).

A condição da escola de *mera executora* parece ser mantida a despeito de um discurso democratizante pontuado nos textos oficiais em que prevalecem princípios como gestão democrática, descentralização e autonomia da escola.

Buscando apreender a maneira como os ciclos de formação se efetivaram na contraditória trama de relações, resistências e ideais que constituem a escola, Mundim (2002:124) explicita o descompasso entre a proposição e a materialização do projeto. Revela, ainda,

a ausência de condições para a efetivação do que se propunha e que, segundo os depoimentos, referem-se a uma melhoria salarial para os professores; a um maior tempo para planejamento e pesquisa; ao maior conhecimento sobre os princípios e as

concepções que norteiam a proposta; à maior orientação e acompanhamento às escolas; à garantia de recursos didáticos e materiais, tais como a implementação de bibliotecas e merenda escolar para os alunos (2002:124).

Um dos professores entrevistados por Mundim (2002:118) afirma que a mudança do sistema seriado para os ciclos de formação somente mudou nomes e não práticas:

tem escola integrante do Projeto Escola Para o Século XXI, com prática totalmente seriada. Então só mudou em termos documentais e no papel, mas a prática em si, eu não consegui perceber nenhuma diferença entre a seriação e a ciclagem. Inclusive, na própria terminologia, o pessoal diz: a primeira etapa do ciclo I, a primeira série, a segunda série etc. Quer dizer, uma maquiagem, uma mudança amparada só por documentos, mas, que na prática não mudou nada. O mundo real é um e o mundo oficial é outro.

Dentro da lógica que ordena o sistema capitalista que é por si só excludente e antidemocrática, a autora afirma que a implantação de reformas que adotam a retórica da não-exclusão somente pode se dar sob a forma de simulacro. Efetivamente, o projeto é a expressão do alinhamento da política do município com as políticas educacionais do MEC, “cujo objetivo maior parece ser a alteração de índices estatísticos” (Mundim, 2002:125).

Pode-se depreender, portanto, que a autonomia da escola e seu PPP ficam, mais uma vez, submetidos às diretrizes, normas e objetivos estabelecidas por um projeto acordado entre a instância central da SME e o MEC. É certo que as entrevistas realizadas pela autora indicam a forma diferenciada com que cada escola se organizou frente à imposição do projeto, menos como exercício de liberdade de definição de ações e muito mais como um engodo perpetrado à SME pela escola, previamente justificado pela falta de participação dos professores no processo de elaboração e desconhecimento da proposta.

CAPÍTULO III

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA

Neste capítulo será feita uma discussão sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e sua vinculação com o processo de reforma educacional em curso. Será explicitada a seguir, uma discussão sobre os projetos político-pedagógicos das escolas inseridas no *Projeto Escola para o Século XXI* objetivando apreender nesses documentos a concepção de autonomia da escola.

A produção teórica sobre Projeto Político-Pedagógico tem alcançado uma vasta dimensão devido à fatores de ordem histórica e conceitual¹⁹. No primeiro caso, vê-se a emergência dos "projetos de escola" no âmbito das políticas educacionais como via principal para a autonomia da escola e para a redefinição da forma de gestão e administração escolar através da gestão e planejamento participativos. O segundo fator, não dissociado do primeiro, diz do caráter multidimensional que caracteriza o Projeto Político-Pedagógico, ou seja, é um tema que comunica com várias dimensões do processo educativo, o que significa ser bastante complexa a tarefa de abarcar sua totalidade. Vários pesquisadores têm se detido na discussão conceitual da temática e nos condicionantes para a

¹⁹ Os fatores de ordem histórica e conceitual são aqui apresentados de forma fragmentada somente para serem didaticamente melhor explicitados. Não significa, portanto, que eles não estejam mutuamente implicados numa mesma totalidade histórico-conceitual.

efetivação do mesmo no interior das escolas. Dentre eles pode-se destacar: Veiga (1995,1998,2001); Marques (1994); Gadotti (2000).

O Projeto Político-Pedagógico é comumente identificado como a explicitação dos fins e meios da ação educativa, é a formalização dos propósitos educativos que os sujeitos sociais se propõem atingir, é, como a palavra *projeto* indica, lançar para frente, perspectivar ações e objetivos para o futuro a partir de uma rigorosa análise da realidade.

No contexto da reforma educacional, o “projeto de escola” é entendido como o meio pelo qual todos os atores sociais são integrados à tomada de decisões, o que deverá resultar em melhoria da qualidade do ensino. Iara G. A Prado, Secretária de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), afirma que a busca da qualidade na educação passa pela constituição do Projeto Político-Pedagógico da escola. Segundo a secretária

progressivamente vem se formando um consenso sobre quais são as condições necessárias para assegurar uma educação escolar de qualidade real: existência de um projeto educativo explícito e compartilhado pelos diferentes segmentos da escola, formas ágeis e flexíveis de organização institucional e de funcionamento (...), apoio administrativo ao projeto educativo (...), planejamento coletivo do trabalho numa perspectiva constante de experimentação, avaliação e revisão (1999:124).

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº9.394), aprovada em dezembro de 1996, prevê no seu Artigo 12, inciso I, que *os sistemas de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais que “constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País” (2000:13), sublinham a importância dos “projetos de escola” na responsabilização dos professores para o alcance da melhoria da qualidade do ensino.*

Reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre

todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho (2000:09).

O Projeto Político-Pedagógico assume terminologias diferenciadas nos documentos que o referenciam. Na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (9394/96) aparecem como sinônimo do termo as expressões: projeto pedagógico, proposta pedagógica e plano de trabalho. No chamado Relatório Jacques Delors é utilizada a expressão projeto educativo e ainda, projeto de escola. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* faz-se referência ao projeto educacional da escola. O *Plano Decenal de Educação Para Todos*, elaborado a partir dos compromissos assumidos na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia em 1990, traz a expressão projeto pedagógico. Nestes textos, o sufixo "político" é subtraído expressando dois entendimentos: o "projeto pedagógico" da escola é um documento em que se formalizará as diretrizes pedagógicas, se restringindo ao âmbito das estratégias de ação pedagógica da escola ou ainda, parte-se do suposto que não há possibilidade de haver proposta pedagógica sem a consideração do político que é constituinte do pedagógico. A segunda hipótese é corroborada por Gadotti a partir da afirmação: "Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político" (2000:34). Há ainda autores, como Libâneo, que nomeiam o documento referido de projeto pedagógico-curricular, suprimindo definitivamente o sufixo *político*. O autor afirma que a expressão projeto pedagógico-curricular resulta do seguinte entendimento:

O termo pedagógico é representativo de uma concepção de educação que considera a Pedagogia como a reflexão sistemática sobre as práticas educativas. Dessa reflexão resulta a formulação de objetivos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo (...) O termo curricular indica o referencial concreto da proposta pedagógica, o currículo, uma vez que o currículo é a projeção, o desdobramento, do projeto pedagógico (2001:127/128).

Tal afirmação expressa um entendimento de que o pedagógico é reduzido unicamente à Pedagogia, sem considerar que nele, no pedagógico, estão implicados outros olhares que também o determinam como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia e a História.

A par da multiplicidade de terminologias utilizadas para referenciar o Projeto Político-Pedagógico que, no limite, indica a postulação de concepções diferenciadas de educação, no presente trabalho será utilizada a expressão Projeto Político-Pedagógico como forma de afirmar o vínculo indissociável entre educação e política através do embate que se trava no plano das relações sociais entre classes antagônicas, ou seja, como afirma Frigotto, é compreender a educação como uma prática social, constituída e constituinte da disputa hegemônica.

Os estudos realizados por Veiga, têm indicado dois caminhos pelos quais se estrutura a constituição do projeto político-pedagógico: de acordo com o planejamento estratégico-empresarial que visa aumentar o desempenho eficiente e eficaz da escola dentro de uma lógica economicista e, de outro lado, a construção do projeto político-pedagógico a partir de uma perspectiva de planejamento participativo que vise a educação emancipatória. O nomeado Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é a expressão do primeiro caminho destacado. Financiado pelo Ministério da Educação e Banco Mundial, tem por objetivo melhorar a qualidade do ensino através do desenvolvimento de técnicas eficazes de gestão e planejamento auxiliando a escola a se organizar, a definir objetivos, cronogramas e custos²⁰.

²⁰ O PDE é um desdobramento do Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA. Segundo o manual de elaboração do plano disponibilizado para as escolas o processo de estruturação, elaboração e implementação do PDE divide-se em duas partes. A primeira, denominada de Visão Estratégica, objetiva levar a escola a identificar os valores que defendem, a Visão de Futuro, onde a escola quer chegar, a sua missão e seus objetivos estratégicos. A segunda parte, denominada de plano de suporte estratégico, se refere ao conjunto de estratégias, metas e planos de ação definidos pela escola visando a concretização da visão estratégica. No Manual de elaboração estão prescritivamente definidas as ações a serem desenvolvidas, seus responsáveis e período de execução dessas ações. A cada etapa de elaboração, implementação e acompanhamento é designado um coordenador que deve acompanhar e controlar a execução do PDE para que se concretizem os resultados esperados. O PDE propõe, através de um planejamento eficaz, aumentar o desempenho da escola. Esse modelo de gestão empresarial levado para a administração e gestão escolar reduz os problemas educacionais à problemas de gestão desvinculando-os da sociedade. Para Veiga (2001) o PDE “opera com base em quatro grandes separações do trabalho: o pensamento separado da ação; o estratégico

O planejamento estratégico-empresarial é uma técnica de gestão originária da área da Administração de Empresas que ganhou maior amplitude e destaque a partir da década de 80. De acordo com Ferreira e outros

a evolução mais recente do planejamento empresarial se deu nos anos 80, caracterizando a administração estratégica. Segundo Fiscmann, a administração estratégica tem como objetivo máximo o desenvolvimento de valores da corporação, sua capacidade gerencial, suas responsabilidades como organização inserida na sociedade e seus sistemas administrativos que interligam o processo de tomada de decisão estratégica, tática e operacional, em todos os níveis hierárquicos, tanto entre os diversos negócios quanto entre as diferentes linhas de autoridade funcional (1997:114/115).

Caracterizado como uma "teoria moderna de gestão", o planejamento estratégico-empresarial procura atuar não somente no âmbito da definição e alcance dos objetivos organizacionais mas, também, na capacitação das pessoas no sentido de se pensar estrategicamente, ou seja, prevê uma mudança no comportamento dos sujeitos envolvidos no processo de decisão. Segundo Ferreira e outros,

os principais autores e pesquisadores nessa área, são unânimes em afirmar que o planejamento estratégico surgiu como uma ferramenta para se enfrentar os desafios de um ambiente em turbulência tanto política quanto social ou econômica e que a administração estratégica é tão somente um novo método para pensar sobre o problema, mas requer também novas competências e culturas gerenciais capazes de traduzir o pensamento em ação estratégica (1997:122).

O planejamento estratégico-empresarial é, então, incorporado à novos modelos de gestão propostos para a educação sob a égide da Qualidade Total (QT), pois, segundo essa retórica, a qualidade da educação poderia ser alcançada através da implantação de técnicas eficientes de planejamento que resultariam em práticas pedagógicas eficazes, na resolução imediata dos problemas e numa crescente racionalização da organização da escola. Veiga esclarece que este tipo

separado do operacional; os pensadores separados dos concretizadores; os estrategistas separados das estratégias" (VEIGA, 2001:47).

de planejamento, expressado no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), burocratiza as relações de trabalho, despolitiza a prática pedagógica e corrompe os princípios da escola pública na medida em que centra sua atenção no funcionamento eficaz desta escola.

O projeto de escola sustentado por esses pressupostos neotecnicistas valoriza apenas o preenchimento quantitativo de quadros, fichas-resumo do funcionamento e da eficácia da escola, questionários de avaliação estratégica e formulários para apresentação do plano de desenvolvimento da escola, resultando na elaboração do plano de suporte estratégico. Em nenhum momento essas atividades fragmentadas culminaram numa discussão sobre como tornar efetiva a finalidade da educação brasileira explicitada no artigo 2º da lei 9.394/96, tendo em vista o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (2001:51).

A construção do projeto político-pedagógico vinculado a uma concepção de educação emancipatória, deverá se pautar nos pressupostos do planejamento participativo ou democrático. Tal planejamento procura integrar todos os envolvidos no processo educativo, escola e família, na discussão e execução dos rumos da instituição escolar, fazendo valer a perspectiva que coloca o Homem como produtor e centro da história humana. Acredita-se que através da participação crítica e refletida, o planejamento participativo possa produzir mudanças nas relações sociais e interpessoais (DALMÁS, 1998:29). Entretanto, para que isso aconteça são necessários alguns pressupostos: entendimento da educação como um ato político; visão crítica; clima favorável; integração grupal; socialização do poder; motivação para planejar participativamente; conhecimento teórico; envolvimento das pessoas; disposição de correr o risco; aval da mantenedora e infra-estrutura adequada (1998:36 a 47).

O Projeto Político-Pedagógico, assumirá então, características diferenciadas na medida em que incorpora como objetivos seus a diluição das relações burocratizadas e hierarquizadas dentro da escola. De acordo com Veiga, o Projeto Político-Pedagógico

preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do

mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (1995:15).

Segundo a autora citada o PPP seria capaz de instaurar uma organização do trabalho pedagógico em que os conflitos e as relações de poder corporativas e autoritárias dentro da escola fossem superadas. Entretanto, a educação, como explicita Frigotto (1996), é um campo social de disputa hegemônica, o que significa dizer que em alguns momentos ela articula determinados interesses e ora, outros. Sendo ela mesma constituinte e constitutiva das relações sociais capitalistas, a escola não se distancia do caráter contraditório e conflituoso dessas relações. A aparente superação de conflitos na escola pretende esconder as crises, os conflitos e a profunda desigualdade social que marcam a constituição do modelo de produção capitalista. Pensar o Projeto Político-Pedagógico como meio de superação de conflitos é pensá-lo fora da história, descolado da materialidade objetiva das relações que se processam dentro desse modo de produção.

Para Veiga, o sufixo político-pedagógico só se sustenta na medida em que o projeto relaciona o âmbito social, portanto político, com a sala de aula, que é prioritariamente o espaço do pedagógico. Citando Saviani, ressalta a dimensão política da prática pedagógica, circunscrevendo nesta a possibilidade de efetivação da intencionalidade política da escola.

É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (...), pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (1983:13).

À medida em que a autora afirma ser a sala de aula prioritariamente o espaço do pedagógico desvincula-o das demais interfaces que compõem esse espaço e supõe haver preponderância de alguma dessas interfaces, no caso o pedagógico, sobre as outras.

O PPP representa, segundo Veiga, a tentativa de instaurar uma nova organização administrativa e pedagógica para a escola, subsidiado por uma “teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola” (1994:14). Fica expressa na análise da referida autora a necessidade de uma teoria na qual o seu conteúdo esteja radicado na praticidade, que seja aplicável e útil, é, portanto, a concepção de verdade e conhecimento do pragmatismo. A problemática de tal afirmação reside em que a teoria deve ser reduzida ao útil, à prática imediata e eficiente, dando a ela a grandiosa tarefa de “solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola”. A prática é, de fato, o fundamento e o objetivo da teoria, entretanto a relação entre elas não se dá de maneira direta e linear, pois é em um plano histórico-social marcado por contradições e conflitos que essa relação se concretiza, sem perder, por certo, o seu caráter de unidade indissociável.

Para a construção coletiva do PPP na escola, Veiga esclarece que não são necessárias ações de convencimento ou mobilização para o trabalho, “mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente” (1995:15). O Projeto Político-Pedagógico deverá expressar o tipo de cidadão que a escola se comprometerá em formar, que, segundo Veiga, é “a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”. No sentido de organizar o trabalho pedagógico da escola, o PPP deverá instaurar novas relações de trabalho entre os professores implicados na tarefa coletiva de elaborar e executar o PPP. Para a autora citada, o documento traz a possibilidade efetiva do trabalho coletivo dentro da escola, minimizando os efeitos perversos da divisão do trabalho e do controle hierarquizado e burocratizado das ações docentes. Veiga indica a existência de um contexto escolar marcado pela burocratização e fragmentação do trabalho docente e o projeto político-pedagógico seria a possibilidade de inversão deste quadro, resultando em práticas pedagógicas mais críticas, mais consciente de suas fragilidades e necessidades de re-profissionalização. Refletir sobre sua realidade e sua intencionalidade educativa conduz à uma maior responsabilização

dos professores pelo trabalho desenvolvido, na medida em que estabelece objetivos específicos a serem coletivamente atingidos. Não há, nesta escola, espaço para o desenvolvimento de ações docentes individuais e tópicas, mas antes, é a comunidade escolar que, em torno da construção e consolidação do projeto político-pedagógico, se responsabilizará pelos avanços e limites que se apresentarem no processo educativo. A participação, segundo Veiga, resulta em uma reflexão coletiva da prática educativa,

isso significa reafirmar que é necessário praticar constantemente o exercício da participação em todas as suas dimensões: administrativa, financeira e pedagógica, mantendo o diálogo com todos os envolvidos, e não apenas com os que pensam e agem como nós (2001:60).

O PPP é, portanto, segundo a discussão apresentada, uma possibilidade para a mudança do cotidiano escolar na medida em que se constitui como eixo articulador de ações melhor planejadas, menos fragmentadas e hierarquizadas, portanto mais cooperativas.

Nesse sentido, para que a cultura escolar fragmentada e burocratizada dê lugar à constituição de práticas pedagógicas pautadas no trabalho coletivo e na diluição das relações de poder hierárquicas, bastam a boa intenção e vontade dos professores guiadas pelo poder mágico e autônomo do PPP. Apanhar o Projeto Político-Pedagógico no seu movimento contraditório é apreender a fecundidade da proposição enquanto *potencialidade* e de outro lado, se defrontar com o limite histórico do objeto dentro da sociedade capitalista, terreno pleno de contradições que confere ao PPP uma relativa autonomia frente ao processo histórico, dando a ele poderes para alterar relações sociais que estão implicadas no próprio desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Marques apresenta o projeto político-pedagógico como uma proposta ético-política na qual deverão ser explicitados os valores definidos pela comunidade escolar e que se vinculam aos interesses relevantes para a sociedade.

Dessa forma, a intencionalidade política traduzida em proposta pedagógica não é apenas constatativa ou descritiva, mas é constitutiva do ser da escola, que se define, assim, em sua especificidade e identidade, por se fazer elucidativa da vontade coletiva e relevante para os fins a que oferece as condições de se cumprirem (1994:09).

Segundo o autor,

dependem a concepção, a organização e a condução da escola de intenções políticas em interação dinâmica e conflitiva, que, embora articuladas fora da escola, a penetram, modelam e controlam (1994:10/11).

Marques expressa um entendimento em que as práticas educacionais estariam alheias à constituição das relações sociais e políticas, mas sofreriam a determinação dessas relações. Explicita uma concepção de educação baseada no princípio da reprodução das relações sociais, tendo a educação o objetivo de manter a dominação de classes e o equilíbrio social. Se distancia, portanto, da concepção de educação enquanto prática social que se constitui e é constituída pela sociedade na qual está inserida e por várias mediações, não somente a pedagógica. Segundo Petitat (1994) a escola sem dúvida

contribui para a reprodução da ordem social; mas ela também participa de suas transformações, às vezes intencionalmente, às vezes contra a vontade; e, às vezes, as mudanças se dão apesar da escola. É que se trata de uma ordem dinâmica, de grupos e classes em mutação, de técnicas em permanente renovação e de culturas que se redefinem periodicamente (1994:11).

De acordo com Gadotti, a construção de um Projeto Político-Pedagógico deverá se apoiar nos seguintes princípios:

no desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã; no envolvimento das pessoas: comunidade interna e externa à escola; na participação e na cooperação das várias esferas de governo; na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto (2000:36).

Gadotti, seguindo o pensamento freiriano, entende que todo ato educativo é um ato político, o que implica a não distinção entre pedagógico e político. O processo educativo não contém uma dimensão política, mas antes, um está implicado no outro, ou melhor, processo educativo e política não se separam ou não é possível diferenciá-los.

O projeto político-pedagógico assume, portanto, identidades diferentes de acordo com a perspectiva política adotada: pode-se circunscrevê-lo ao âmbito específico da escola como forma de organização e planejamento do trabalho ou pode-se construí-lo em conformidade com um projeto pedagógico global, com um projeto de sociedade. Para Gadotti “não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político” (2000:34).

Caracterizando a educação como prática social que se processa nos mais variados espaços da sociedade e das mais diferentes formas, o Projeto Político-Pedagógico fica destituído de um caráter puramente pedagógico para abarcar a totalidade implicada na sua condição de ser eminentemente político. Vai além de ser a postulação de projetos e trabalhos desenvolvidos durante o ano na escola; antes, é a efetiva vinculação do ato educativo à um projeto de sociedade. É afirmar com Frigotto que “o campo educativo, predominantemente aprisionado no plano pedagógico escolar, alarga seu *locus* para o plano do conjunto das práticas e relações sociais e a educação passa a ser concebida como uma prática constituída e constituinte destas relações sociais” (1996:46/47).

3.1 – O Projeto Político-Pedagógico das escolas inseridas no *Projeto Escola Para o Século XXI*

Buscando apreender a concepção da autonomia da escola supostamente concretizada através dos Projetos Político-Pedagógicos, foram lidos e analisados os PPP das escolas participantes do *Projeto Escola Para o Século XXI* dos anos de 1998, 1999 e 2000. O trabalho de coleta de dados foi realizado nas quatro Unidades Regionais de Ensino (URE) da Secretaria Municipal de Educação onde, apesar da disponibilidade da equipe de profissionais das URE em levantar a totalidade dos documentos, não pode-se ter acesso a todos os Projetos Político-Pedagógicos. As condições físicas das URE que dificultavam o arquivamento de documentos e materiais pedagógicos, a grande rotatividade de profissionais nas equipes de acompanhamento e a não entrega do PPP pela escola, foram elencados como justificativa para este fato. Somente em uma URE estes documentos foram encontrados devidamente organizados por escolas, em pastas individuais, desde o ano de 1998. Foram lidos 80 Projetos Político-Pedagógicos, sendo 16 do ano de 1998, 33 do ano de 1999 e 31 de 2000.

A partir do ano de 1998, com a implantação do *Projeto Escola Para o Século XXI*, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia estabeleceu a obrigatoriedade da entrega dos PPP, em data previamente determinada, nas Unidades Regionais de Ensino (URE). O trabalho desenvolvido nas URE com os PPP se inicia com o preenchimento de uma ficha de caracterização do projeto político-pedagógico em que constam itens que vão desde a caracterização da escola à metodologia de ensino utilizada.

Após o preenchimento, esta ficha é encaminhada ao Departamento de Ensino da SME para ser arquivada. Tal fato ilustra a total desconsideração, por parte da instância central da SME, com o PPP da escola e conseqüentemente, com uma suposta autonomia que poderia estar expressa nesse documento. Se o PPP não representa nada, a autonomia da escola é inexistente de fato.

Os PPP das escolas do *Projeto Escola Para o Século XXI* são organizados em dez partes, quais sejam: finalidades da escola, estrutura organizacional, currículo, metodologia de ensino, processo de decisão, relações de trabalho, tempo escolar, avaliação da aprendizagem, avaliação do projeto político-pedagógico e bibliografia.

Na primeira página, constam nome da escola, da Secretaria à qual está vinculada, ano do PPP, endereço, número de salas, de turnos, de turmas, total de alunos, nome do(a) diretor(a) e quadro descritivo do corpo docente. Em seguida é apresentado o Sumário. As partes citadas serão discutidas a seguir.

Finalidades da Escola

Na primeira parte do PPP, são apresentadas a justificativa (quais as razões para se elaborar o PPP e porque ele se faz necessário hoje), o histórico e a identificação da escola (quando e como a escola foi inaugurada, quem foram os diretores, a localização e atual corpo administrativo e docente), o perfil do aluno (a qual classe econômica pertencem, como é a estrutura familiar dos alunos, se residem nas proximidades da escola e quais meios de transporte são utilizados, se apresentam problemas psicológicos ou de outra ordem, trabalhadores ou não), a filosofia da escola (a escola que se quer construir e o aluno que se quer formar, descreve o papel da escola frente ao contexto contemporâneo) e os objetivos (o que a escola quer alcançar).

A justificativa para elaboração do PPP se refere à necessidade legal de elaboração do documento dada na LDB (9394/96) e o atendimento aos princípios e diretrizes do *Projeto Escola para o Século XXI*. Aparecem ainda como justificativa a necessidade da educação em acompanhar as mudanças do mundo contemporâneo vinculando-a diretamente ao mundo da vida; desenvolver um ensino de melhor qualidade; promover o Ensino Fundamental; preparar para o exercício da cidadania e formar cidadãos críticos, conscientes e participativos. A

idéia da autonomia da escola aparece na justificativa do PPP nos seguintes documentos:

(com) a tarefa de conquistar e consolidar a autonomia da escola, juntamente com a participação efetiva da comunidade, fez-se necessária a elaboração deste documento para o ano letivo de 1999 (*Escola 25, 1999:03*).

Estamos preparando a escola para o século XXI e queremos uma escola descentralizada da Secretaria, autônoma e, sobretudo, flexível e dinâmica. Sendo assim, faz-se necessário a construção de um Proposta Político Pedagógica unificada, e que faça mediação Comunidade/Escola/Professor/aluno (*Escola 56, 2000:s/p*).

Elaboramos nosso projeto baseado na LDB (art. 12,13,14) que nos dá autonomia para elaborarmos o projeto pedagógico de acordo com a nossa realidade (*Escola 11, 1998:07*).

Ao elaborarmos este Projeto Político-Pedagógico nós acreditamos que teremos autonomia e condições financeiras, humanas e materiais para colocá-lo em prática, uma vez que seguiremos as diretrizes emanadas da SME e da LDB (*Escola 04, 1998:s/p*).

Alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a capacidade e responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional (*Escola 53, 2000:09*).

Pode se depreender das citações acima que o entendimento das escolas quanto a questão da autonomia é diverso. Ela aparece como descentralização (*Escola 56*), como uma concessão da SME e da LDB (*Escolas 11 e 04*) e ainda como algo a ser conquistado e consolidado (*Escola 25*), o que significa dizer que a idéia do Projeto Político-Pedagógico enquanto expressão da autonomia da escola, justificando-o portanto, não está claramente colocada. As escolas afirmam ainda, na Justificativa dos PPP, a possibilidade da escola – conferida pela LDB – de elaborar seu Projeto Político-Pedagógico *de acordo com a sua realidade específica*, expressando uma noção de autonomia. Entretanto, tal autonomia, mesmo que tutelada, é aparente na medida em que essas escolas estão inseridas em um projeto da rede municipal que determina os supostos filosóficos, pedagógicos e administrativos aos quais elas devem se submeter. A

“realidade específica” de cada escola fica diluída em meio às determinações de forma e conteúdo expressas nos PPP. O próprio Regimento Interno da escola que, como o nome indica, é o conjunto de normas que regulam o funcionamento interno da escola supostamente com base na “realidade específica” de cada uma, é modelo único – fornecido pela SME – para todas as escolas. Até mesmo o item do PPP referente ao Perfil do Aluno que supostamente traria elementos diferenciados por se tratar de alunos diferenciados, indica grande similitude entre as escolas. Para Gadotti (2000) não deve existir um padrão único que oriente a escolha dos projetos das escolas já que elas são expressão das contradições vividas por cada uma: não há duas escolas iguais. Segundo o autor, “a pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação da nossa época” (2000:35). Os PPP das escolas da SME parecem tentar escrever uma outra história.

A própria idéia de “realidade específica” traz, em si, ambiguidades. Na medida em que significa um ganho para a escola poder, ela mesma, considerar sua especificidade para estabelecer as diretrizes a serem seguidas independente de outras instâncias de decisão, uma possível desvinculação da escola à totalidade histórica da qual faz parte pode ser nociva para a compreensão dessa mesma realidade específica e ainda para a desarticulação desse espaço enquanto campo de disputa hegemônica, onde se explicitam diferenciados interesses que não se referem aos sujeitos individualizados mas ao sujeito histórico que constitui as classes sociais.

O perfil do aluno é caracterizado por adjetivos específicos: carente, apático, pertencente à classe dos menos favorecidos. A ausência da família no acompanhamento escolar dos filhos, segundo os PPP, conduz à problemas de indisciplina e baixo desempenho escolar:

a comunidade que a escola pertence, é uma classe desprivilegiada carente de valores culturais, religiosos, morais e sociais. Sendo estes, na sua maioria abandonados dentro dos próprios lares, percebe-se a ausência de referências familiares necessárias para a formação da personalidade do indivíduo, o que os tornam apáticos, alheios a realidade que o cerca (*Escola 16, 1999:06*).

Nossa escola fica localizada na periferia da cidade, assim nossos alunos são de "baixo" nível sócio-cultural, onde a escola é o único ponto de referência para todo e qualquer acontecimento cultural. A grande maioria é de difícil socialização e alguns até agressivos, devido a experiência de vida que trazem de casa e do próprio setor onde moram e que a escola está inserida (*Escola 56, 2000:s/p*).

Atendemos uma clientela carente sócio-economicamente. Percebemos que nossos alunos ficam em casa sozinhos, ou na casa de vizinhos ou na rua, pois seus pais trabalham e ficam fora o dia todo (*Escola x, 2000:11*).

A clientela da escola é proveniente de classe sócio-econômica desfavorecida. Os pais em sua maioria ganham salário mínimo e muitos são desempregados. Boa parte dos alunos não tem família nuclear, sendo que moram com os avós, tios, irmãos e outros. Por falta de estrutura familiar adequada que lhes garantam um desenvolvimento de suas dimensões cognitivas e afetivas em estágios variados (*Escola 51, 2000:09*).

Os alunos de nossa escola são carentes e a comunidade em geral pertence a classe dos menos favorecidos da nossa sociedade. Temos um elevado número de alunos que têm sérios problemas psicológicos, pois são agredidos fisicamente pelos pais (*Escola 11, 1998:07*).

Nossa comunidade escolar é composta de uma clientela heterogênea, caracterizada por camadas sociais diferentes, tendo como predominância o aluno de classe sócio-econômico-cultural menos favorecida. A grande maioria dos pais de nossos alunos são trabalhadores, de jornada intensiva. As crianças precisam sair cedo para o trabalho, pela necessidade de complementar a renda familiar que muitas vezes é insuficiente para o sustento. Convivemos também com uma diversidade de modalidades familiares, em que grande parte de nossas crianças advém de lares desfeitos, ou moram apenas com um dos pais, ou com parentes, o que origina problemas de ordem afetiva, emocional e comportamentais (*Escola 71, 2000:13*).

Os nossos alunos são na sua maioria de pouco poder aquisitivo. O nosso maior problema é que não temos apoio dos pais no sentido de acompanhar os filhos nas atividades escolares e ainda percebemos falhas na educação de base (família). Enfim, uma comunidade carente (*Escola 55, 2000:s/p*).

O parâmetro utilizado para a definição do perfil do aluno é prioritariamente a condição econômica e familiar, o que, de acordo com os PPP,

vai determinar a conformação de um tipo psicológico (apático, agressivo, indisciplinado, carente).

A Escola X atende uma clientela oriunda de invasões, hoje vivendo numa área de assentamento municipal, portanto, são crianças na sua maioria, agressivas, carentes, desmotivadas, sem elo familiar muitos vivendo com pessoas estranhas morando em casas geminadas e muitos fora da faixa etária escolar, o que acarreta um grave problema de disciplina. Várias crianças trabalham para ajudarem no sustento da família infelizmente, os nossos alunos vêm para a escola totalmente desprovidas de valores éticos, morais e sociais (sic) (*Escola 02, 1998:09*).

Atendemos uma clientela carente sócio-economicamente. Percebemos que nossos alunos ficam em casa sozinhos, ou na casa de vizinhos ou na rua, pois seus pais trabalham e ficam fora o dia todo (*Escola 41, 1999:11*).

Nossos alunos tem um perfil de classe média baixa, alguns mais carentes financeiramente e muitos com carência afetiva (*Escola 32, 1999:s/p*).

A partir das afirmações sobre o Perfil do Aluno é possível depreender uma concepção de educação expressa nos PPP dualista, conservadora e reacionária em que a diferença de classes – aqui entendida como baixo poder aquisitivo – é justificativa para problemas de disciplina e de carência psicológica e cultural, a par do discurso de exaltação à realidade específica da escola. Os PPP descrevem um aluno que, por ser menos favorecido economicamente, é, da mesma forma, carente de valores éticos e de referências culturais. Serão válidos, portanto, de acordo com o entendimento dessas escolas, somente os valores e a cultura da classe que se opõem à dos “menos favorecidos” numa explícita negação aos valores constitutivos daquela realidade específica e afirmação do suposto que há, de acordo com a classe, valores e saberes superiores a outros. Os problemas elencados no Perfil do Aluno que, no limite, são determinados pelas fronteiras de classe são justificados pelo seu lado mais aparente e próximo: a ausência do modelo de família padrão. A escola, portanto, deverá assumir além da escolarização formal, a tarefa de suprir carências emocionais e afetivas advindas, segundo os PPP, da falta de referências familiares.

As idéias expressas no item Filosofia da Escola se referem ao papel da escola, o aluno que se quer formar e que tipo de prática pedagógica deve ser desenvolvida. A escola, de acordo com os PPP, deverá se adequar às mudanças sociais e econômicas por que passa o mundo contemporâneo; propiciar o desenvolvimento integral dos alunos; formar cidadãos autônomos, críticos e participativos e ainda ser agente de transformação social. Neste item fica explicitada a necessidade de uma escola moderna e que desenvolva uma prática pedagógica progressista, contrapondo-se à escola tradicional. A caracterização da escola tradicional é feita pela forma de aquisição dos conteúdos que, nesse caso, deveriam ser memorizados sob rígida disciplina e controle total do professor e na escola "moderna" os conteúdos seriam trabalhados em aulas prazerosas e lúdicas, portanto mais significativas.

Pretendemos uma mudança da escola tradicional, onde o aluno é mero receptor de conteúdos e informações que deverão ser decorados e "despejados" numa prova, onde a avaliação é o fim e não instrumento, onde o professor é o dono do saber, e como prova as evasões e repetência já é modelo ultrapassado e, graças a Deus, superado (sic) (*Escola 03, 1998:05*).

Uma escola que assuma uma concepção progressista, que supere a Escola Tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica, dogmática voltada para a memorização dos conteúdos (*Escola 41, 1999:11*).

A escola em todas as suas relações, deve ser um lugar de prazer, onde o educando se sinta bem e o ensino seja prazeroso. As relações se darão com o professor ensinando, mas não fazendo monólogo, com a relação educador/educando baseada no respeito e sinceridade (*Escola 02, 1998:13*).

A escola deverá atuar como uma instituição democrática capaz de formar um cidadão crítico, sujeito do seu próprio conhecimento, ao mesmo tempo deverá proporcionar ao educando uma aprendizagem mais dinâmica e significativa, trabalhando os conteúdos de forma integrada, contribuindo para o exercício consciente da cidadania, da auto-estima e do desejo de aprender (...) Portanto, é de fundamental importância que os professores repensem a sua prática numa tentativa de superar a escola tradicional (*Escola 40, 1999:s/p*).

A Escola X tem como filosofia, dar um ensino de qualidade para crianças carentes e contribuir com a formação cristã, para o engrandecimento do seu caráter, respeitando o próximo e

aprendendo acima de tudo a amar a Deus. Valorizar na criança todas as suas inteligências e em especial, a inteligência emocional, voltada para o equilíbrio do ser pensante (*Escola 14, 1998:06*).

O conteúdo deve ser trabalhado de forma interdisciplinar onde não se priorize somente uma área de conhecimento mas, a totalidade, por projetos e temas geradores, tomando assim a atividade prazerosa, atrativa e significativa para o aluno. Para que os resultados positivos apareçam se faz necessário que cada servidor desempenhe suas funções com competência, compromisso e responsabilidade, dando à escola e a comunidade um retorno efetivo aos investimentos feitos (*Escola 60, 2000:s/p*).

Este projeto visa dar à escola oportunidade de substituir a produção de ensino estanque, conservador, desvinculado da vida do aluno, por um modelo aberto às mudanças e inovações, onde o professor passa a conduzir seu trabalho no dia-a-dia de sala de aula numa postura consciente de que um fato não acontece isolado, mas que é consequência do outro (*Escola 74, 2000:19*).

Propomos mudanças para superar práticas pedagógicas tradicionais evitando o aulismo e dando maior ênfase a práticas que atendam às necessidades do aluno de forma prazerosa (*Escola 28, 1999:s/p*).

Nossa escola pretende superar a escola tradicional e para isso suas ações são direcionadas para a: pesquisa, lúdico, organização do trabalho individual e coletivo, a qualidade, a dialética (*Escola 70, 2000:27*).

As afirmações esboçadas no item Filosofia da escola dizem de uma escola que se quer construir de acordo com as transformações do mundo contemporâneo. Nessa lógica, é urgente e necessário o reequacionamento da educação frente às transformações contemporâneas no sentido de atender às demandas atuais de formação para o trabalho e para o consumo. A educação das classes trabalhadoras é, pois, submetida aos imperativos do mercado:

em todos os tempos a história tem nos mostrado a importância da educação, assim a escola precisa e deve adequar-se às grandes e constantes transformações pelas quais passa a sociedade moderna, uma vez que a escola tem como papel a "formação" (*Escola 71, 2000:s/p*).

O desenvolvimento tecnológico tem acelerado novas formas de relação com o trabalho, na maioria das vezes a estrutura educacional brasileira e mundial não tem dado conta de formar um cidadão capaz de manusear, operar e analisar esses novos avanços, o que sobra para este homem desesperado é a angústia do desemprego, que tem afetado milhões de famílias. Temos certeza que a escola tem seu papel fundamental de capacitar o aluno para que ele possa refletir sobre essa realidade e construir-se enquanto sujeito histórico (*Escola 08, 1998:s/p*).

Nesse sentido, a adequação e a adaptação se constituem como o fim único da educação, distante, portanto, de uma concepção de educação efetivamente emancipatória e capaz de se constituir como determinante no processo de transformação social, como querem os PPP. Tal transformação social e da educação, segundo os documentos, poderá ser concretizado com o efetivo empenho dos profissionais da escola, dando ao discurso um tom bastante voluntarista.

Nossa primeira finalidade, enquanto espaço educativo, será formar o cidadão consciente, participativo, crítico e capaz de enfrentar e se adaptar às mudanças do cotidiano da vida moderna (*Escola 10, 1998:09*).

A contraposição colocada nos PPP entre escola tradicional e escola moderna parece indicar um falso dualismo na medida em que as apresenta enquanto estruturas organicamente constituídas, sem nenhuma relação entre elas e que aconteceram em tempos históricos específicos. Segundo os PPP, conseguir desenvolver práticas educativas democráticas, lúdicas e com qualidade significa "eliminar" a escola tradicional e instaurar modelos pedagógicos inovadores. O lúdico, como expressão de um conhecimento que pode ser construído de forma prazerosa, é a marca dessa escola desejada nos PPP.

Trabalharemos na construção deste aluno cidadão consciente e participativo, com trabalho de ludicidade (lúdico), transformando a escola em espaço de aquisição de conhecimentos, alegria e prazer (*Escola 49, 2000:23*).

O papel da escola enquanto espaço de construção da cidadania é destacado nos PPP. Vinculada ao mundo do trabalho, a cidadania aparece como mais uma "habilidade" ou "competência" necessária para adequação à esfera da produção e do consumo. O termo é apresentado prescindindo da discussão conceitual do mesmo, de caráter puramente instrumental, como algo que já está dado e ao alcance da escola através de uma prática educativa transformadora. Cumpre destacar que a instrumentalidade do termo aparece, também, no sentido de ser a construção da cidadania o caminho mais próximo para a transformação social. Neste contexto, é o conceito que perde historicidade já que não estão colocadas as suas reais possibilidades, implicações e determinações no plano da materialidade histórica.

Num mundo em transformação nosso objetivo é um trabalho voltado para o resgate da cidadania, incluindo o exercício de solidariedade e de respeito para uma vida ativa proporcionando o cidadão exercer de forma plena seus direitos e deveres para a vida em sociedade resgatando assim de maneira efetiva sua cidadania (*Escola 28, 1999:s/p*).

O objetivo da escola é contribuir, ao longo do processo educacional para o desenvolvimento e a formação da cidadania de nossos alunos, tomando a escola um ambiente onde ele se sinta bem, onde ele deseje estar (*Escola 14, 1998:07*).

A escola deve preparar o indivíduo para exercer sua cidadania, para atuar com uma visão mais crítica da realidade (*Escola 31, 1999:s/p*).

Nossa escola pretende superar a escola tradicional e por isso suas ações são direcionadas para o fornecimento de um ensino de qualidade, garantindo aos nossos clientes a formação de valores como o respeito pelo indivíduo, pela dignidade de todos e pelo bem comum, o desenvolvimento da criatividade e a capacidade de exercer conscientemente a cidadania (*Escola 35, 1999:s/p*).

Neste item – Filosofia da escola – a questão da autonomia da escola não é colocada. Pode-se depreender que a noção de autonomia para essas escolas esteja referida à políticas concretas de ação e não a uma idéia que se expressa enquanto finalidade e intencionalidade educativa.

No item referente aos Objetivos da Escola, os PPP expressam a crença no papel redentor desta e vêem a “renovação pedagógica” como o caminho único de superação dos problemas vivenciados pelos sistemas educativos. A transformação social, atrelada à uma prática pedagógica transformadora, seria possível através da escola, explicitando, mais uma vez, boa dose de voluntarismo. São ainda indicados como objetivos da escola, a formação de cidadãos críticos e participativos aptos a viverem em um mundo em transformação e o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Outros objetivos, de caráter mais específico, podem ser destacados, como o desenvolvimento da gestão democrática e de práticas pedagógicas interdisciplinares, a otimização da relação escola/comunidade, a elaboração de documentos de norma de conduta e a execução de um planejamento democrático e flexível. Por exemplo, no PPP da Escola 40 são destacados como objetivos o acesso, a permanência e a conclusão do Ensino Fundamental e ainda

oportunizar às crianças, jovens e adultos, a vivência de situações que favoreçam o desenvolvimento da interação social, participação coletiva, solidariedade, criatividade, conquistando a autoconfiança, a autonomia e a capacidade de enfrentar quaisquer situações que se apresentarem (*Escola 40, 1999:s/p*).

Ainda na primeira parte do projeto político-pedagógico, no item Identificação da Escola, são explicitados os principais problemas que “dificultam a realização de um ensino de qualidade” e se referem, sobretudo, às precárias condições físicas, à alta rotatividade dos professores durante o ano e a restrita participação dos pais.

É pena que a construção do prédio seja de placas e o telhado tenha um declive defeituoso, o que provoca desconforto, porque as salas são muito quentes e, chovendo, as salas ficam imundadas (sic), correndo risco de circuitos elétricos (*Escola 10, 1998:s/p*).

Salientamos ainda que a maior dificuldade da escola é manter o mesmo grupo de professores de um ano para outro (*Escola 56, 2000:s/p*).

No PPP da Escola 69 são destacados:

Inadequação das dependências escolares quanto a iluminação, ventilação, piso, pintura, claridade, mobiliário/Índice de reprovação concentra-se nas 1ª séries e 5ª séries/Índice de evasão nas 3ª e 4ª séries nas 5ª e 8ª séries/Alto índice de distorção de idade/série sendo superior a 50% no I e II Ciclo e 80% de 5ª/Pouca participação dos pais na escola (*Escola 69, 2000:16*).

Estrutura organizacional

A segunda parte do PPP se refere à Estrutura Organizacional, que é o modo como a escola está organizada administrativa, pedagógica e financeiramente. Apresenta o organograma da escola e as funções dos diversos profissionais que nela atuam (papel do diretor, do coordenador pedagógico, do corpo docente, do aluno, do secretário geral, merendeiras e porteiros), os recursos físicos (condição das instalações físicas da escola, número de salas, de banheiros, depósitos, biblioteca, quadra de esporte), recursos financeiros (quais são as verbas recebidas pela escola, quando e qual a instância colegiada responsável pelo recebimento) e recursos didáticos (os recursos didáticos que a escola dispõe: vídeo-cassete, retroprojektor, brinquedos pedagógicos, etc).

No organograma o aluno é colocado no centro e ligado a todos os demais funcionários da escola. Os recursos financeiros recebidos pela escola são provenientes do Tesouro Municipal e do FNDE, sendo gerenciados e recebidos diretamente pela escola, através do Conselho Escolar. As verbas são repassadas em dois momentos distintos durante o ano e as rubricas de gasto são definidas previamente, cabendo à escola executá-la. Tal procedimento é alvo de crítica pelas escolas que reivindicam maior liberdade quanto à definição do destino das verbas:

a transferência desses recursos às escolas foi um grande avanço, mas ainda achamos trabalhoso sua aplicabilidade devido a falta de informação da data exata do seu repasse e devido as rubricas

fechadas, impedindo o atendimento das necessidades reais da escola (*Escola 05, 1998:07*).

A escola não dispõe de recursos financeiros próprios. Os que ela dispõe são provenientes do FNDE, que já é distribuído em rubricas próprias, dificultando para a escola, destinação deste recurso para suprir deficiências da mesma (*Escola, 69, 2000:15*).

A Escola é mantida pela SME com verbas extras do Tesouro Municipal e do FNDE. A utilização destas verbas destina-se à compra de material pedagógico, de limpeza e pequenos reparos. Como estas verbas têm prazos e épocas determinadas para chegarem, bem como a determinação para a sua utilização, a Escola muitas vezes passa por momentos de dificuldades (*Escola 72, 2000:30*).

A responsabilidade pela manutenção da Escola é da SME que tem repassado os recursos financeiros sem ouvir da Escola suas reais necessidades. A autonomia da Escola na elaboração do plano de aplicação dos recursos ora solicitados é fundamental para se garantir o máximo de aproveitamento do dinheiro (*Escola 45, 1999:13*).

Na mesma medida em que a escola afirma ter *recebido* autonomia da LDB para elaboração do PPP: "Buscamos uma nova organização do trabalho pedagógico, baseado na Lei 9.394/96, art. 12,13,14, que nos dá autonomia para elaborarmos o nosso projeto" (*Escola 11, 1998:04*), ela explicita a falta de autonomia financeira: "A Escola não tem autonomia financeira, está vinculada à SME. Recebemos verbas do MEC, sendo previamente especificadas as rubricas (*Escola 11, 1998:11*)". A questão da autonomia da escola, no plano da retórica, indica que esta passa por uma construção coletiva de compromissos e responsabilidades assumidos por todos traduzidos no PPP da escola e com objetivas condições de concretização na prática educativa. Não se refere, portanto, a ação tópica em uma dimensão específica; ou seja, não se pode ser supostamente autônomo em uma dimensão e não em outra. A autonomia, de acordo com o discurso que a sustenta, implica em uma relação que se processa de forma integral na escola e não fragmentada. De acordo com Veiga, que estuda a questão da autonomia da escola a partir das suas dimensões pedagógica, administrativa, jurídica e financeira, estas dimensões são interdependentes. A autonomia financeira refere-se à possibilidade e competência da escola em

elaborar e executar seu orçamento de acordo com o seu planejamento e ainda remanejar verbas recebidas visando uma aplicação mais coerente, no sentido de suprir as reais necessidades da escola (VEIGA, 1998:18). Na medida em que as escolas inseridas no *Projeto Escola Para o Século XXI* têm que se submeter ao recebimento de verbas com rubricas de gastos fechados e previamente definidos, elas não tem, de fato, autonomia financeira. Os PPP traduzem uma noção de autonomia concedida, tutelada e restrita a alguns aspectos de organização do trabalho na escola, como a própria elaboração dos PPP.

Currículo da Escola

A terceira parte do Projeto Político-Pedagógico refere-se ao Currículo. Este pode ser entendido como a organização do conhecimento dentro da escola, expressando a vinculação a uma determinada concepção de conhecimento. De acordo com o *Projeto Escola Para o Século XXI*

a escola que queremos deverá recuperar sua função de espaço público privilegiado de cultura e ser articulada com a produção cultural da cidade, com os diversos grupos e organismos públicos, tendo em vista suas manifestações e organizações, multiplicando seus tempos e abrindo seus currículos às dimensões culturais que os transpassam (Goiânia. SME, 1998b:26).

O currículo é historicamente situado e culturalmente determinado, não podendo ser separado do contexto mais amplo. Não é neutro, portanto.

Nos PPP há a descrição de quais são os cursos mantidos pela escola (Ciclo I, se tem Ciclo II, salas de aceleração, ensino noturno), os objetivos dos cursos e das disciplinas específicas. O currículo, segundo os PPP, deverá estar atrelado às necessidades sociais possibilitando a formação integral e ainda desenvolver a capacidade do aluno em aprender continuamente – “aprender a aprender”.

O currículo contém temas voltados as necessidades da complexa sociedade em que hoje vivemos, os quais deverão preparar o aluno para sua realidade cotidiana com temas transversais, resgatando assim, a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, comportando-se, de maneira crítica, responsável e construtiva, além do saber se expressar, conhecer a realidade e usar fontes de informação e recursos tecnológicos para continuar a aprender fora da escola (*Escola 01, 1998:18*).

Entendemos que o currículo se refere à situações que o educando vive dentro e fora da escola. Todas as atividades e experiências realizadas e vivenciadas pelo educando e por todo o pessoal envolvido com ele, constituem o currículo escolar, que é a vida do aluno e da escola em ação. Nesta perspectiva a escola atual visa preparar as pessoas de forma funcional, pessoas essas com mentalidade flexível para enfrentar as rápidas transformações do mundo. Pessoas que aprendem a aprender e conseqüentemente estejam aptas a continuar aprendendo sempre (*Escola 46, 2000:s/p*).

Nosso paradigma curricular tem como meta o desafio de redimensionar os papéis da escola e do tipo de formação que ela propicia, deixando de ser apenas lugar de repasse de conhecimento para a formação integral do aluno, necessitando para isso: assunção de todos, trabalho integrado, gestão democrática e participativa e adequações curriculares (*Escola 69, 2000:23*).

Queremos trabalhar um currículo que contribua para o desenvolvimento integral do aluno, que privilegie a integração dos conteúdos escolares a temas sociais e transversais de interesse social. Romper com conteúdos e conhecimentos descontextualizados da realidade, compartimentados em disciplinas isoladas, é um compromisso que precisa ser assumido para a verdadeira formação de sujeitos capazes de construir, de forma autônoma, seus sistemas de valores e, a partir deles, atuar criticamente na realidade que os cerca (*Escola 70, 2000:s/p*).

A idéia de uma educação permanente, ao longo de toda vida e que possibilite ao aluno condições de apreender e acompanhar a dinâmica da produção do conhecimento está explicitada, de maneira geral, nos documentos que orientam a reforma educacional. De acordo com esse discurso, que equaliza conhecimento e informação, o mundo contemporâneo tem sido marcado por uma intensa e dinâmica produção de conhecimento, colocando para a escola um outro papel, distante daquele de mera transmissora de conhecimentos estanques. Mais que transmiti-los, a escola deverá acompanhar a dinâmica desse mundo e instaurar um modelo de aprendizagem em que o aluno seja capaz de desenvolver mecanismos de aprendizagem continuada, expressando o alinhamento a uma perspectiva eminentemente cognitivista do conhecimento. A função adaptativa e funcional da escola está implicada nessa concepção de conhecimento já que deverá "preparar as pessoas de forma funcional para enfrentar as rápidas transformações do mundo (Escola 46)" e "preparar o aluno para sua realidade cotidiana (...) para continuar a aprender fora da escola (Escola 01)". De fato, na medida em que as formas de produção se alteram e a relação entre ciência e trabalho assume outra feição, é imposto um novo padrão de conhecimento:

menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo (Miranda, 1999:41).

De acordo com Miranda, o que está em causa é a definição efetiva das bases de uma racionalidade expressamente pragmática que impõe um outro padrão de conhecimento, incorporado pelo processo de reforma educacional. A centralidade do conhecimento, eixo das propostas educacionais, é questionada pela autora não pelo seu caráter lógico de possibilitar relações mais interativas, mas antes, pela conformação histórica que tal proposição pode assumir de adequação à uma "racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa) dos processos produtivos, comprometendo as possibilidades de universalização de conhecimentos" (Miranda, 1999:45).

Os PPP, no que se refere à organização e concepção curricular, traduzem o alinhamento das escolas às idéias colocadas nos documentos que legitimam a reforma educacional, inclusive o *Projeto Escola Para o Século XXI*. A imposição dos Ciclos de Formação como orientação pedagógico-curricular é a expressão mais nítida deste fato.

Todo o Currículo da escola, no que diz respeito aos objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, serão permeados pelo *Projeto Escola Para o Século XXI*, da SME (Escola 11, 1998:12).

A questão da autonomia da escola no que se refere aos supostos curriculares e pedagógicos, tem portanto, caráter limitado, já que se definem a partir de critérios prescritos pelas instâncias centrais e submetidos aos processos de avaliação propostos por essas mesmas instâncias centrais.

Metodologia de Ensino

Na quarta parte do Projeto Político-Pedagógico é apresentada a metodologia de ensino desenvolvida pela escola e quais recursos metodológicos serão utilizados para se alcançar os objetivos propostos. A metodologia descrita nos PPP se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas essencialmente lúdicas, participativas e prazerosas e portanto, mais "interessantes e enriquecedoras". O aluno deve ser sujeito do seu próprio conhecimento através da ação. A experiência é ponto de partida para a ação pedagógica.

Pode-se depreender dos PPP uma concepção de educação e de escola de cunho pragmatista em que somente é válido aquele conhecimento que é útil e que não apresente conflitos no seu processo de aquisição.

A diferenciação entre metodologia de ensino e recursos metodológicos não está clara para as escolas, sendo recorrente a apresentação de recursos e estratégias como metodologia.

A metodologia aqui trabalhada será aquela em que o educando é o sujeito da própria ação, agir para conhecer, construir o conhecimento, Ter participação ativa no processo ensino-aprendizagem para poder transformar a sua realidade. Oportunizar o educando a vivenciar o cotidiano em sala de aula articulada, contextualizada e prazerosa, bem como construir um ensino participativo, problematizador e interdisciplinar, valorizando a experimentação, a pesquisa, a descoberta e a importância do trabalho em grupo. Visa preparar o educando para enfrentar os desafios da vida, fazendo-os participantes da construção do conhecimento e da cidadania (*Escola 69, 2000:24*).

O professor deverá utilizar-se de metodologias onde os conteúdos serão vivenciados concretamente, através de situações problematizadoras com o propósito de formar alunos críticos, conscientes e sujeitos do seu aprendizado (*Escola 70, 2000:s/p*).

Na perspectiva de um trabalho voltado de Escola para o século XXI, os recursos utilizados pelos professores na aplicação dos conteúdos, serão os mais diversificados possíveis, na tentativa de simplificar e tornar concreto o conhecimento construído em sala de aula (*Escola 34, 1999:33*).

A escola pretende usar como metodologia, fazendo uso da prática de palestras, trabalhos em grupos, pesquisas de campo, relatos orais, construção de textos, poesias, filmes, visitas, apresentações teatrais, atividades de observação, cooperação e solidariedade, gincanas, promoção de eventos e comemorações, atividades em grupo, bazares comunitários, atividades de lazer integrado e outros (*Escola 59, 2000:22*).

Processo de Decisão

Na quinta parte do Projeto Político-Pedagógico são elencadas as ações que serão realizadas durante o ano na escola e de que forma (palestras, recuperação paralela, reuniões do Conselho Escolar, passeios educativos, atividades sócio-culturais, planejamento, reformas, aquisição de material

pedagógico e audiovisual e outras). O processo de decisão traduz as condições objetivas de participação e a forma como as relações de poder estão organizadas dentro da escola. Em um contexto centralizador, o processo de decisão é marcado pelas relações de submissão e de mando. Ao contrário, se há descentralização dos processos de decisão, a participação é efetivamente possibilitada.

A escola, através de sua equipe administrativa e técnica, procurará criar condições para que todos participem democraticamente do processo de decisão, procurando ser um espaço aberto aos debates, reflexões e discussões que levem à viabilização das ações que conduzem aos objetivos propostos (*Escola 68, 2000:s/p*).

A escola X, seguindo as prerrogativas de uma gestão colegiada e participativa, parte do princípio de que todas as decisões a respeito do trabalho pedagógico e administrativo deverão ser tomadas a partir de discussões pautadas pelo espírito democrático, devendo prevalecer as decisões definidas pela comunidade escolar nas suas várias instâncias. Em caso de impasse, deverá ser levado em consideração as opiniões de cada pessoa, respeitando seu ponto de vista, desde que este seja amparado pelos princípios éticos e que esteja em consonância com a filosofia da escola. Nestes casos será respeitada a opinião da parte majoritária da comunidade escolar (*Escola 59, 2000:24*).

A comunidade da escola X comprometida com o processo democrático nas tomadas de decisões, visa realizar um trabalho integrado, envolvendo funcionários administrativos, técnicos, docentes, alunos, pais e Conselho Escolar com a finalidade de realizar atividades que atendam ao objetivo maior da escola que é o de proporcionar uma escola de qualidade, oferecendo aos alunos condições de acesso e permanência na escola (*Escola 67, 2000:27*).

Relações de Trabalho

Nesta parte são descritos os momentos em que a escola se reunirá para discutir coletivamente os assuntos relacionados às atividades pedagógicas; quando, como e em que circunstâncias esses encontros serão necessários (planejamento pedagógico, plantão pedagógico com os pais, conselho de classe,

conselho escolar, reunião de pais). O Processo de Decisão e as Relações de trabalho estão necessariamente interligadas. A forma como as relações de trabalho se processam é definidora para a organização das atividades e ações da escola.

as relações de trabalho nesta unidade escolar deverá (sic) ser democrática, construindo sua identidade como espaço pedagógico, com base nas convicções que envolvem o processo como construção coletiva, definindo claramente os princípios e as diretrizes contextualizadas que projetam o "vir a ser" da escola. O planejamento será elaborado com a participação de todos, aprofundando compromissos e estabelecendo metas claras e exequíveis, criando a consciência coletiva. O conselho de classe deverá ocorrer bimestralmente e será um espaço de discussão coletiva (...) As reuniões pedagógicas deverão acontecer semanalmente no Ciclo I e aceleração e quinzenalmente na Segunda fase em dias alternados (...) As mesas redondas deverão acontecer sempre que se fizer necessário a tomada de decisão a nível administrativo e pedagógico (...) As reuniões com os pais serão realizadas ao final de cada bimestre com a finalidade de integrar a família no processo educacional desenvolvido pela escola. As reuniões do Conselho Escolar será bimestralmente com o objetivo de tomar decisões em relação às prioridades da escola como um todo (sic) (*Escola 40, 1999:s/p*).

Nos PPP analisados, a gestão democrática é explicitada nas partes *Processo de Decisão e Relações de Trabalho*. Está referida, prioritariamente, aos mecanismos que possibilitam a participação de todos os envolvidos no processo educativo. A gestão democrática se converte em chamamento à participação dos pais nas discussões relativas à escola. Em tese, a Gestão Democrática trata da descentralização dos processos decisórios e do estabelecimento de responsabilidades garantidas através de mecanismos de participação e da construção coletiva dos projetos de educação.

As decisões serão tomadas em conjunto: Direção, Administração, equipe de coordenação pedagógica, professores, funcionários e segmentos da sociedade, de forma que todos possam opinar e dar sugestões. Haverá momentos de discussões dos problemas enfrentados no dia-a-dia, no horário de planejamento, para que todos possam estar a par dos entraves e dificuldades e procurarem a solução em conjunto. Os pais serão chamados para

reuniões com os professores, coordenadores e diretores para tratarem de assuntos relacionados aos alunos, em reunião geral a cada bimestre(*Escola 47, 2000:s/p*).

A escola, através de sua equipe administrativa e técnica, procurará criar condições para que todos participem democraticamente do processo de decisão, procurando ser um espaço aberto aos debates, reflexões e discussões que levem à viabilização das ações que conduzem aos objetivos propostos. Dessa forma, a escola deverá desenvolver suas ações, seus projetos, buscando sempre a participação de todos(*Escola 14, 1998:34*).

A proposta pedagógica fundamenta-se em critérios de gestão democrática nos quais o Conselho Escolar e a Comunidade têm responsabilidade na participação coletiva para o desenvolvimento do processo educativo(*Escola 45, 1999:s/p*).

Entretanto, é no próprio PPP que se encontram elementos que parecem negligenciar o princípio da Gestão Democrática. O processo de elaboração e avaliação do PPP vincula-se à uma participação restrita em que os pais não fazem parte do processo de tomada de decisões.

A equipe responsável pela elaboração do projeto político-pedagógico estará se reunindo para avaliá-lo em toda sua amplitude. O processo de avaliação estabelecerá a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação. Esse será um momento de reflexão e criação coletiva (*Escola 45, 1999:41*).

O projeto será avaliado pelos professores, coordenadores e direção, ao final de cada ano letivo, a fim de verificar os aspectos positivos e negativos, propor novas alternativas e reformulá-lo, se necessário (*Escola 40, 1999:s/p*).

Tempo Escolar

É a forma como será organizado o calendário escolar (quantos dias letivos, qual a carga horária e qual o horário de funcionamento). As escolas adotam o calendário enviado pela Secretaria Municipal de Educação, no início do ano letivo.

Avaliação da Aprendizagem

Na oitava parte do PPP é descrita qual a concepção da escola quanto a avaliação da aprendizagem, quando e como será realizada. Os PPP das escolas do *Projeto Escola para o Século XXI* apresentam uma concepção de avaliação da aprendizagem de caráter processual, mediadora, contínua e diagnóstica, o que significa dizer que não serão avaliados somente momentos específicos – como a prova – mas antes, todo o processo de aprendizagem do aluno indicando, ainda, os melhores caminhos para a ação educativa do(a) professor(a).

Durante o ano de 1998, ocorreu o I Seminário de Avaliação promovido pela SME. Tal Seminário, baseado nas experiências das escolas Candanga de Brasília, Plural de Belo Horizonte e Cidadã de Porto Alegre, traçou as diretrizes de avaliação a ser implementada na rede municipal de Goiânia a partir de 1999. A concepção de avaliação foi amplamente discutida, assim como seus instrumentos e objetivos. Nesse sentido, a escola X adotou um sistema de avaliação de caráter contínuo, processual, contextual, investigativa, diagnóstica, dinâmica, coletiva e cumulativa. Estas características do processo avaliativo se dão no sentido de acompanhar o processo educativo e nortear o planejamento da prática pedagógica, evitando o caráter classificatório e excludente da avaliação que há anos vinha sendo desenvolvido no âmbito de nossa educação. Essa nova concepção permite uma visão humana do ato de avaliar, como um mecanismo de diagnóstico do processo de ensino, com vistas a superação das dificuldades do aluno (*Escola 59, 2000:22*).

Avaliação do Projeto Político-Pedagógico

Na avaliação do Projeto Político-Pedagógico é descrita a periodicidade de avaliação do PPP, sua importância e como será feita.

O projeto tem como objetivo nortear a prática do processo ensino-aprendizagem de toda comunidade escolar envolvida no processo. Sendo assim o projeto pressupõe um constante acompanhamento e avaliação com o intuito de verificar todo o seu desenrolar. Ao ser constatado falhas a escola deve criar espaço para definir os problemas detectados diante da realidade descritiva e possíveis alternativas para soluções. As avaliações serão feitas bimestralmente, ou, extraordinariamente quando se fizerem necessárias (*Escola 16, 1999:31*).

O Projeto Político Pedagógico desta escola, retrata a realidade existente hoje, nossas preocupações, nossas aspirações e nossa vontade de transformar, de mudar em busca do novo, do moderno, da competência (...) Não se trata de uma linha fechada, um "camisa de força" sem espaço para se mexer, testar ou mudar. Durante todo o ano letivo, após cada bimestre letivo ou sempre que se fizer necessário, reuniremos para avaliar nossa postura e nossas ações na concretização deste projeto de trabalho (*Escola 15, 1998:s/p*).

A avaliação periódica do PPP proposta no documento não é descrita, o que parece indicar o não alcance das metas e objetivos definidos. Ainda mais, a falta de uma avaliação das ações realizadas durante o ano dificulta a programação das atividades do ano próximo, resultando na repetição de objetivos e metas que a escola se propõe alcançar. Diante disso, duas afirmações podem ser feitas: Primeiramente, a não avaliação do PPP quanto ao cumprimento e pertinência do que nele está explicitado torna desnecessário a reelaboração do mesmo e resulta, de acordo com os documentos analisados, na repetição do mesmo documento de um ano para outro, ritualisticamente. Em função disso, o projeto político-pedagógico acaba perdendo uma característica que deveria lhe ser própria que é a *dinâmica histórica* ou seu caráter de *processo* e se constitui como um documento estanque e que prescinde de movimento. Não há, neste caso, correspondência entre o PPP e a escola, se se entende que o primeiro deverá expressar um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da segunda.

Em segundo lugar, mas não menos importante, a escola, por ser uma instituição social, está implicada em uma *dinâmica histórica* e o PPP não consegue ser a expressão mais clara desta *dinâmica* já que parece descolado do

plano da materialidade histórica onde se processam e se constituem as relações sociais e, menos ainda, imprimir uma nova identidade da escola pública no sentido de ser a efetivação de uma suposta autonomia desta escola, como quer o discurso da reforma educacional.

Os anexos dos PPP apresentados pelas escolas são projetos de trabalho de disciplinas específicas e cronograma de atividades.

Dos 80 PPP lidos, 31 apresentaram ainda um item referente à questão da *Disciplina*.

Segundo os PPP, a crise de valores morais e éticos que acompanha a progressiva segregação e marginalização econômica, é indicada como algo que deve ser revista e combatida pela escola. Expressão mais clara disto é a inserção do item *Disciplina* nesses PPP em decorrência das dimensões vultosas que a questão tem assumido no interior da escola pública, fazendo com que esta procure soluções, através dela mesma, para a amenização de um problema que extrapola os seus muros. Para a resolução do problema, as unidades escolares lançam mão da saída normativa e regimental, estabelecendo regras e punições para os "indisciplinados" que infringirem as normas. Tais medidas ferem os princípios democráticos de participação, estabelecimento de diálogo e autonomia sustentados nos PPP e expressam o distanciamento desses documentos com a realidade da escola.

Durante o ano de 1999 verificou-se uma incidência muito grande de atos de indisciplina na escola. Brigas em sala de aula, agressões verbais e físicas entre os alunos, agressões à professores e funcionários, desrespeito ao Regimento Interno da escola, etc. Tais atitudes refletem muito bem os sinais de violência com os quais os nossos alunos convivem em seus lares e na sua comunidade e que desembocam no ambiente escolar. Diante desses fatos é que apresentamos aqui uma série de medidas que serão tomadas com o objetivo de solucionarmos esta problemática que afetam em muito o processo de ensino aprendizagem: 1) Serão convocados os pais, representantes de alunos, funcionários, professores, o Conselho Escolar e um representante do Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente, para juntos elaborarmos um novo Regimento Interno da escola; 2) Tal Regimento será o documento principal para regulamentação das práticas disciplinares em nossa escola; 3) Após a sua elaboração, este documento será anexado ao projeto político-pedagógico da escola;

4) O Regimento Escolar, elaborado por toda a comunidade, deverá ser um instrumento real para amenizar a questão da indisciplina na escola, pois será fruto de uma grande discussão envolvendo todos aqueles comprometidos com uma educação de qualidade e voltada para a mudança social (*Escola 59, 2000:28*)

Almejamos uma disciplina consciente e interativa, onde haja o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade, onde se propicie condições para a aprendizagem significativa (crítica, criativa e duradoura). O professor precisa conquistar o respeito dos alunos e exercer autoridade nos domínios intelectual, ético, profissional e humano. O processo de construção da disciplina na escola deve partir do trabalho coletivo, colaborando para que o aluno se sinta feliz e co-responsável pelo êxito escolar. Outro aspecto importante na construção da disciplina é o envolvimento dos pais. A escola precisa investir no trabalho de formação e conscientização dos pais sobre educação. A disciplina deve ser consciente e interativa, marcada pela participação, respeito, responsabilidade, construção do conhecimento e pela formação do caráter e da cidadania. Portanto, a disciplina se constrói pela interação do sujeito com os outros e com a realidade, até chegar ao autodomínio. Serão estabelecidas as regras de disciplina e as punições para os alunos que não cooperarem para a paz na escola (*Escola 47, 2000:s/p*).

Após a discussão da forma e conteúdo dos PPP, cabe ressaltar que é a questão da *melhoria da qualidade do ensino* que articula a construção discursiva desses documentos. Todas as ações e medidas propostas são ligadas ao discurso da qualidade. De acordo com os PPP, a falta de qualidade do ensino tem impossibilitado a inserção daqueles que frequentam a escola pública nas chamadas transformações do mundo contemporâneo e sobretudo, no mercado de trabalho. O tratamento dado a questão estabelece vinculações diretas entre a qualidade do ensino público e a da empresa privada, como se não houvessem distinções entre elas. É, como afirma Gentili (1996), a expressão da retórica neoliberal na educação em que a *crise* dos sistemas educacionais deve-se à

improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares. Nesse sentido, a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta, de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham (Gentili, 1997:17).

Tal questão, reiteradamente colocada nos PPP, deve ser compreendida a partir da multiplicidade de fatores que a determinam.

Próxima aos discursos ideológicos e apologéticos, a defesa da qualidade do ensino é, segundo Frigotto (1994), a expressão primeira dos circunscritos ajustes do mercado e do capital na esfera da educação, não somente no plano econômico, mas certamente, no âmbito ético-político. A qualidade é referida aos parâmetros de utilidade do mercado e imprimem na educação, face às inegáveis modificações da base técnico-científica, a necessidade de processos educativos voltados para a "formação humana", atrelada e submetida às novas condições de produção e reprodução do capital. Frigotto (1994) alerta que o discurso da qualidade na educação, proveniente do mundo empresarial, é constituído na mesma materialidade histórica que dá concretude aos antagonismos entre a burguesia e os trabalhadores e na qual foram forjados os conceitos de formação omnilateral e/ou politécnica, vinculadas à uma concepção marxista de emancipação humana que surge na década de 1980 no pensamento educacional brasileiro. Daí, esclarece o autor, a luta contra-hegemônica também deve assumir a dimensão teórica situando o embate

na crítica aos postulados neoliberais e neoconservadores que, no campo da educação, revisitam as perspectivas da teoria do capital humano e, portanto, do economicismo, dos anos 70, agora com novos conceitos. A educação e o conhecimento são reduzidos a meros fatores de produção alheios às relações de poder (Frigotto, 1994:66).

O discurso da reforma educacional, que pode ser identificado nos PPP, adota a promessa da qualidade em substituição à demanda pela democratização e universalização da educação. Segundo esse discurso, a universalização e o acesso à educação já estariam garantidos restando, portanto, imprimir qualidade aos processos educativos. Enguita (1994), traçando o percurso da constituição da reforma educacional desde a década de sessenta, aponta como esta inversão de prioridades foi colocada e assumida no âmbito das reformas que, desde o início do século vinte, no contexto de implantação do taylorismo, já incorporava os aspectos

do referido modelo de organização do trabalho no mundo da educação. Colocando a questão no âmbito da correlação de forças que constituíram o cenário mundial, Enguita (1994) estabelece um paralelo entre o esgotamento do socialismo burocrático nos países do Leste e o arrefecimento dos discursos da esquerda em apoio à igualdade de oportunidades nos anos oitenta, com a imposição do discurso da reforma pelo viés, não mais da igualdade, mas da qualidade e da excelência. Ora, se a promessa integradora da escola dos anos sessenta e setenta, na medida em que incorporava a grande massa dos excluídos do processo educativo, não se efetivava, seria necessário encontrar outras justificativas, que não a estrutura desigual e antagônica de classes, para a manutenção do quadro de exclusão social e econômica da maioria da população. Nesse sentido, as políticas igualitárias são acusadas de fazer com que a qualidade do ensino caísse e a escola é responsabilizada pela não integração dos indivíduos, expressamente no mundo do capital e do mercado. Afirma Enguita (1994) que

o sistema educacional desempenha, pois, o papel de vítima propiciatória que permite aos demais expurgar seus pecados; ou melhor, o de bode expiatório que lhes permite ignorá-los. Este *quid pro quo* não tem nada de novo: há décadas, quando reina o pessimismo, a escola carrega culpas que são por completo, essencialmente ou em parte culpa de outras instituições; quando pelo contrário, reina o otimismo, as reformas educacionais convertem-se em sucedâneos das reformas sociais desejadas e prometidas (Enguita, 1994:103).

Entretanto, esclarece o autor que o termo "qualidade" pode ser também remetido às políticas de expansão do sistema dos anos sessenta e setenta:

ao fim e ao cabo, tratava-se de melhorar o sistema educacional, permitir que mais pessoas acessem ao ensino geral não especializado, etc. A "igualdade de oportunidades" era, por assim dizer, a síntese da igualdade (no ponto de partida) e a busca da qualidade (em torno da seleção, no ponto de chegada). Mas enquanto a palavra de ordem da "igualdade de oportunidades" coloca a ênfase no comum, a da "qualidade" enfatiza a diferença (Enguita, 1994:105).

Diferença que se apresenta nos termos de uma qualidade que se vincula diretamente à competitividade e esta supõe que existam oficialmente uns que são melhores – e por isso tem mais benefícios – e outros, que compõem a maioria, considerados piores. O cenário conduz então, ao incremento das profundas desigualdades sociais na medida em que converte a “qualidade” de todo o sistema educativo a uma “qualidade” para poucos.

Nesse sentido, de acordo com as definições impostas pela reforma educacional, é a escola que cumpre ser reformada para se concretizar práticas pedagógicas de qualidade e o responsável por essa tarefa é o professor.

A responsabilização dos professores quanto ao sucesso ou fracasso do trabalho realizado na escola está explicitada em documentos de organismos internacionais que norteiam o processo de reforma educacional na América Latina como o Relatório Jacques Delors, em documentos do governo federal como os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos projetos das secretarias de educação como o Projeto *Escola Para o Século XXI* da SME de Goiânia e ainda, nos projetos político-pedagógicos das escolas.

O Relatório Jacques Delors (1998) indica a importância que o professor assume neste início de século enquanto agente da mudança:

A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI (...) É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações (...) Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores (...) A competência, o profissionalismo e o devotamento que exigimos dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade (...) Seria desejável que o diálogo entre organizações de professores e autoridades responsáveis pela educação melhorasse e que, ultrapassando as questões salariais e as condições de trabalho, o debate se estendesse à questão do papel central que os professores deveriam ter na concepção e concretização das reformas do sistema educativo (...) A grande força dos professores reside no exemplo que dão, manifestando sua curiosidade e sua abertura de espírito, e mostrando-se prontos a sujeitar as suas hipóteses à prova dos fatos e até a reconhecer os próprios erros (...) Quanto

maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar – pobreza, meio social difícil, doenças físicas – mais se exige do professor. Para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade (Delors, 1998:152/153/155/156/157).

O projeto *Escola Para o Século XXI* traz uma carta dirigida aos educadores em que se explicita o chamamento feito pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia para que os professores assumam o projeto, visando o bom êxito do mesmo. Excluídos do processo de construção do projeto *Escola Para o Século XXI*, os professores são chamados à participar do desenvolvimento e avaliação das propostas definidas externamente, no âmbito da SME. Diz a carta:

Não há dúvidas de que, para o bom êxito do que aqui está proposto, o engajamento da escola como um todo, sobretudo por parte dos professores, é de fundamental importância (...) Deve-se considerar que não se trata de uma proposta terminada para a solução de toda essa problemática, mas de uma proposta que visa explicitar e evidenciar tais problemas, a fim de que, dialética e participativamente, todos os envolvidos busquem e encontrem soluções possíveis (...) No desenvolvimento e na avaliação deste projeto, sua participação é fundamental! Sem ela, o objetivo de tornar a escola um espaço de efetiva aprendizagem para todos os que nela ingressam não será atingido. Portanto, educador, sinta-se participante do projeto, pois ele é de todos aqueles que se esmeram por um ensino público de qualidade. E você já demonstrou ser um deles (*Goiânia. SME, 1998b:06/07/08*).

Os PPP não se distanciam da concepção evidenciada nos demais documentos no que se refere ao papel do professor como "agente da mudança".

Ao conscientizarmos que a superação dos problemas existentes implica na capacidade de criar condições objetivas e subjetivas para a mudança da realidade, e o agente desta transformação é o professor, que ao adquirir uma postura transformadora, procura intervir nos seu processo de forma a redirecioná-lo com vista a mudanças que se propõe, na esperança de poder construir uma realidade diferente, mais justa, mais solidária e mais humana (*Escola 36, 1999:s/p*).

A autonomia da escola, segundo a perspectiva neoliberal, passa a ser um meio para se alcançar a melhoria da qualidade do ensino através do trabalho dos professores. Entretanto, é no próprio PPP que a contradição quanto a questão da autonomia pode ser apanhada. Na mesma medida em que os documentos indicam a *necessidade* da autonomia, explicitam, também, a sua *dificuldade*. A necessidade da autonomia é expressa como Objetivos da escola:

Assegurar a autonomia da escola para fazer os avanços necessários em 2000 (*Escola 46, 2000:s/p*).

Necessitamos de autonomia no gerenciamento geral da escola (*Escola 73, 2000:s/p*)

Consolidar a autonomia da escola como meio de garantir a melhoria da qualidade do ensino (*Escola 31, 1999:12*).

A sua dificuldade reside, entretanto, na maneira pela qual a autonomia, implicitamente, está posta nos PPP quando referida a um contexto histórico específico. As determinações pedagógicas, administrativas e financeiras colocadas pela política da SME traduzidas no *Projeto Escola Para o Século XXI*, expressam a submissão da escola a este conjunto de idéias e práticas pedagógicas já que a escola indica como objetivo do seu PPP "consolidar a autonomia da escola como meio de garantir a melhoria da qualidade do ensino" e ainda "atender e desenvolver a proposta do projeto *Escola Para o Século XXI* da SME" (*Escola 31, 1999:12*).

O PPP, no contexto do *Projeto Escola Para o Século XXI*, tem servido à intensificação de um processo de planificação e padronização burocrática, distanciando-se do seu significado original. Representa mais um dos inúmeros projetos e programas que são impostos à escola que, imersa em diretrizes e normas a serem cumpridas, não consegue desvendar se há, de fato, possibilidade de autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi discutir a concepção de autonomia da escola disseminada no contexto da reforma educacional e as políticas educativas implementadas em âmbito nacional que se propunham à efetivação dessa autonomia. Essa discussão pretendeu cimentar a tese que orienta esse trabalho relativa a impossibilidade histórica de constituição de escolas autônomas por sujeitos que historicamente são marcados pela heteronomia. É afirmar que, no limite, a autonomia e a emancipação estão submetidas à lógica adaptativa que ordena o existente, limitando as possibilidades de efetivação de tal proposta. Tendo esta tese como referência, procurou-se apreender a *metamorfose* operada com o conceito de autonomia e que lhe confere um caráter convergente com os princípios da organização capitalista e de mercado, como a competitividade e a eficácia.

A questão da autonomia da escola assumiu centralidade nas políticas educativas implementadas na década de 1990. A princípio, essa centralidade pode ser entendida como as respostas do governo às demandas dos movimentos sociais ligados à educação da década de 1980, que reivindicavam maior participação da sociedade civil nas definições do bem público, sejam essas definições de caráter pedagógico, financeiro ou administrativo. Outras mediações históricas, entretanto, articularam a questão da autonomia às forças do mercado e imprimiram nela um significado diferenciado. Não se trata de afirmar que é um novo conceito mas, antes, que traz elementos outros conferidos pela dinâmica histórica e que alteram o seu caráter substantivo.

Diante dessas reflexões, algumas considerações podem ser feitas. Em primeiro lugar cabe pontuar a vinculação, no contexto da reforma educacional, da

autonomia da escola com os processos de gestão e descentralização. Delors (1998), Mello (1998) e Nóvoa (1999) defendem a autonomia como expressão de uma política de gestão e administração educacional, num contexto em que a centralização dos sistemas de ensino no âmbito pedagógico, administrativo e financeiro tem repercutido negativamente na melhoria da qualidade do ensino.

Segundo essa perspectiva, o fortalecimento das unidades escolares através da delegação de definições e responsabilidades para os sujeitos envolvidos no processo educativo é o caminho para se alcançar a melhoria da qualidade do ensino, entregando aos pais e aos professores a gestão administrativa e financeira da escola. A descentralização aliada à autonomia possibilitaria a participação e estimularia medidas inovadoras para a resolução dos problemas da unidade escolar. Entretanto, considerando-se que a centralização é uma característica histórica da organização burocrática dessa sociedade, pode-se depreender os limites e as dificuldades que a proposta descentralizadora enfrenta. Dessa forma, as medidas de descentralização, sobretudo financeira, no âmbito da escola, têm se reduzido à possibilidade de captação de recursos junto à empresas privadas e colaboração de pais para assegurar o provimento das necessidades básicas da escola. Os documentos analisados nesse trabalho indicam a manutenção da centralização do poder de decisão por parte das instâncias centrais, no caso a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e a inexistência de efetivos processos que promovam a transferência de poder para as escolas. A despeito de um discurso baseado na autonomia e na diluição da esfera de decisão, a escola é excessivamente administrada pelo controle burocrático perpetrado pela SME no sentido do cumprimento de normas, diretrizes e prazos.

Outro entendimento explicitado no contexto da reforma educacional refere-se ao caráter eminentemente político da autonomia da escola, diferenciando-o da descentralização administrativa e financeira. Oliveira (2000), Veiga (2000) e Barroso (1996) defendem a autonomia como uma possibilidade de articulação política no âmbito da escola através do seu projeto político-pedagógico.

Pode-se afirmar, contudo, que a questão da autonomia da escola é entendida por esses diversos interlocutores citados, a despeito das concepções diferenciadas, como algo objetivamente possível e capaz de instaurar benefícios, seja na racionalização da administração escolar ou na construção de uma consciência política, para a melhoria da qualidade do ensino.

Em segundo lugar, cabe questionar, com base nos documentos analisados, o suposto explicitado no discurso da reforma educacional quanto ao papel conferido ao projeto político-pedagógico de expressão primeira da autonomia da escola. Mesmo que legalmente amparado, o PPP não consegue inverter a lógica burocrática dominante na SME no sentido de lhe conferir graus relativos de autonomia. Não há indícios que a reestruturação dos mecanismos da burocracia da SME estejam voltados para o atendimento das demandas específicas explicitadas nos PPP das escolas. O PPP se constitui como mais um dos projetos em que a escola deve responder com prazos determinados e com diretrizes pré-fixadas. A autonomia da escola propalada pela retórica da SME não encontra fundamento para se concretizar nas ações efetivas dessa secretaria, a não ser sob a forma de uma autonomia tutelada, funcional e restrita. O Regimento Interno, que determina juridicamente como a escola será organizada, é uma das expressões desse fato. Na medida em que segue um modelo único definido pela instância central, contraria todo o suposto da autonomia da escola na definição de suas normas e diretrizes de acordo com sua realidade específica.

O conteúdo e forma dos PPP é uma expressão, no âmbito da escola, da regulação operada e explicitada nos documentos da SME. Antes de se constituírem como interlocutores diretos dos objetivos definidos coletivamente, conferindo supostas identidade e autonomia à escola, os PPP explicitam um conjunto de idéias e princípios comuns à totalidade dos projetos lidos e que podem ser encontrados nos objetivos e na retórica das políticas educacionais da última década. A busca da melhoria da qualidade do ensino, a adequação da escola às transformações contemporâneas, a formação humana integral, a interdisciplinaridade, o professor como facilitador do processo de aprendizagem, o aluno ativo no processo do conhecimento, a escola como espaço da pesquisa, do

lúdico e do prazer são algumas das idéias-força que articulam a elaboração dos PPP e que são afirmadas, na maioria dos casos, como a antítese de uma concepção tradicional de educação. Vale destacar que os limites e dificuldades da escola em objetivar todas as idéias descritas acima não são mencionados.

Essa certa homogeneização de idéias presente nos PPP expressa a construção hegemônica perpetrada pelo neoliberalismo. Como sugere Gentili (1996), está em curso a construção e a difusão de um novo senso comum que confere legitimidade às políticas implementadas pelos governos neoliberais. Chamada pelo autor de *êxito cultural* do neoliberalismo, a construção desse senso comum é a garantia que essas idéias serão prontamente defendidas como a melhor medida para se enfrentar a crise, diagnosticada pelos mesmos neoliberais e para o alcance de objetivos nada modestos, como a formação integral do indivíduo e a melhoria da qualidade do ensino.

Pensar o PPP e a autonomia da escola significa pensar os limites e a possibilidades da participação. A ênfase legal na participação representa uma conquista histórica da sociedade civil, sobretudo após a emergência de regimes ditatoriais de direita que submeteram populações inteiras de alguns países ao espólio da liberdade política e social. Entretanto, na década de 1990 o espaço dado à participação é fruto de uma outra correlação de forças e do descortíneo de uma outra conjuntura, não menos desigual, contraditória e excludente, mas que articula outros valores e interesses pautados em questões mais específicas como etnia e ecologia, entre outros. A participação, nesse sentido, assume contornos mais individualistas e desvinculados de questões estruturais como a distribuição equitativa da riqueza social e os próprios embates de classe que, cumpre ressaltar, são sutilmente encobertos pelo discurso ideológico que transforma a todos em *cidadãos*. Os indivíduos são chamados à participar de um projeto de sociedade liberal, dando a eles o sentimento de pertencimento a uma estrutura econômico-social aparentemente homogênea e coesa e, sobretudo, responsabilizando-os pelos desdobramentos excludentes e marginalizantes de uma estrutura desigual de classes. A participação requerida no "chão da escola" e, especialmente para a conquista da autonomia, não é protagonista de uma história

diferente. Vincula-se ao desenvolvimento subjetivo dos profissionais da escola para uma cultura da participação, restringindo a problemática ao âmbito específico das disposições cognitivas dos professores para tal empreendimento. Ou seja, a questão da participação parece ser de foro pessoal: são os professores que devem "optar" pela realização de um trabalho coletivo e participativo que exclua a fragmentação e a hierarquização.

De acordo com o texto dos projetos, o processo de elaboração dos PPP, na maioria dos casos, não contou com a participação dos alunos e pais, a despeito de um discurso que prevê a participação e a gestão democrática. A idéia de autonomia da escola, nesse sentido, perde em conteúdo já que a participação coletiva na elaboração do seu PPP é fundamental para dar a ele características e objetivos comuns. Cabe questionar: se a elaboração dos PPP acontecesse diferentemente, abarcando a discussão com todos os envolvidos no processo educativo, professores, pais e alunos; se, de fato, o PPP expressasse uma identidade da escola, a autonomia seria possível? Isso pode ser uma condição necessária mas não suficiente. Com certeza a discussão coletiva baseada na participação de todos nas definições dos objetivos, princípios da escola que se quer construir e por quais meios isso será efetivado é um ganho para o processo educativo, no sentido de instaurar mecanismos mais democráticos na organização mesma do trabalho da escola. Entretanto, a possibilidade de uma organização do trabalho que articule o pensar e o fazer, que rompa com relações de poder hierarquizadas e seja capaz de expressar a identidade da escola não estão dadas através de um PPP. Ora, em uma sociedade que historicamente fetichiza suas técnicas e seus métodos, o PPP se constitui como mais uma etapa do intenso processo de burocratização que caracteriza essa sociedade em que o sujeito e o produto do seu trabalho não se identificam e não se reconhecem. Tal documento, por si só, não é capaz de instaurar modificações em uma cultura escolar permeada historicamente pela cisão entre quem pensa e quem faz e por relações de poder hierarquizadas e fortemente demarcadas no interior da escola. São elementos constitutivos da formação social capitalista e a escola, palco social que é de enfrentamentos e disputas hegemônicas, não está alheia a esses

mecanismos de dominação. O que pode ser depreendido, portanto, é que o PPP, alçado à condição de instrumento para o alcance da autonomia da escola, é, ele mesmo, autonomizado em relação ao plano concreto das determinações das relações históricas.

Em terceiro lugar e como suposto que se articula à todas as questões já mencionadas, cumpre ressaltar a funcionalização que o conceito de autonomia assume na complexa trama da organização histórico-social capitalista marcada por uma racionalidade eminentemente pragmática e instrumental.

A formalização e instrumentalização da razão submete princípios que se propunham a determinar e guiar a civilização humana como a autonomia, a liberdade e a igualdade a essa mesma instrumentalização. Esclarece Horkheimer (2000) que

em sua origem, a constituição política foi ideada como uma expressão de princípios concretos fundados na razão objetiva; as idéias de justiça, igualdade, felicidade, democracia, propriedade, todas se proclamavam corresponder à razão, emanar da razão. Posteriormente, o conteúdo da razão foi arbitrariamente reduzido a ser simplesmente uma parte deste conteúdo, em sua extensão, e apenas a um dos seus princípios, na sua composição; o particular tomou o lugar do universal (Horkheimer, 2000:29).

A razão objetiva, aquela que transcende a realidade das coisas e é capaz de expressar a verdade suprema, é colocada em questão pela religião e pela própria filosofia exatamente quanto a sua possibilidade de ser a detentora dessa verdade suprema. Tal conflito resultou na diluição do conteúdo dessa verdade absoluta neutralizando "a razão como órgão destinado a perceber a verdadeira natureza da realidade e determinar os princípios que guiam nossa vida" (Horkheimer, 2000:26). A constituição da sociedade burguesa no século XIX e todas as idéias a ela inerentes, como a de interesse pessoal, tolerância, a divisão social do trabalho e a própria idéia de Nação implicou na consolidação do relativismo, peculiar à razão formalizada, em substituição à razão objetiva.

Os princípios e conceitos referidos a uma verdade universal, confirmados pela razão, quando submetidos ao pensamento pragmático e

relativista da razão formalizada, perdem significado próprio dentro da realidade objetiva. O pragmatismo tratou de expressar, em termos filosóficos, a instrumentalização das idéias, dos conceitos e dos próprios homens. A ciência, enquanto esforço de reflexão sobre uma estrutura fundamental do ser e da realidade, assume a organização e a classificação de dados desta realidade como seu fio diretor, legitimando, nos moldes do positivismo, a verdade no mundo moderno. O significado dos conceitos é suplantado pela sua função, é a segunda que especifica e determina o primeiro. Nesse sentido, um conceito não é bom ou ruim em si mesmo, já que não contém mais uma verdade objetiva, um sentido inerente. Ele deve ser colocado na tribuna dos réus para que sua validação seja dada conforme sua funcionalidade, conforme o propósito a que serve. Segundo esclarece Horkheimer (2000)

cada vez menos algo é feito por si mesmo, independentemente de outras razões. Uma inclinação que tire um homem da cidade e o leve para as margens de um rio ou para o topo de uma montanha seria irracional ou idiota, se julgado pelos padrões utilitaristas: ele estaria se dedicando a um passatempo tolo ou destrutivo. Segundo o ponto de vista da razão formalizada, uma atividade só é racional quando serve a outro propósito, como, por exemplo, a saúde ou o descanso, que ajude a recuperação da energia produtiva. Em outras palavras: a atividade é simplesmente um instrumento, pois retira o seu significado apenas através de sua ligação com outros fins (Horkheimer, 2000:44).

Na moderna sociedade industrialista o significado intrínseco e inerente das idéias e conceitos ligado à uma verdade objetiva é abolido, sendo tudo transformado em um meio para se alcançar um fim específico. Os conceitos assumem a aparência de entidades autônomas na mesma medida e de acordo com o mesmo processo em que se complexificam a organização social e a produção material no capitalismo. O conceito de autonomia é, nesse sentido, destituído de seu fundamento racional e submetido a critérios de validação dados dentro do processo de produção material que, nesse momento histórico, estão referidos à eficiência e eficácia. A própria postulação da necessidade de autonomia, seja da escola, seja do indivíduo, indica a não referência do conteúdo

do conceito à uma verdade e realidade inerentes, sendo necessário o apelo, através da definição de normas e leis, para que se desenvolvam meios específicos objetivando o alcance de um fim determinado.

Afinal, em um mundo de corações e mentes administradas e submetidas às pressões e repressões que as modernas condições sociais exercem, o questionamento quanto a pertinência e a possibilidade da autonomia é inevitável. É certo que, seguindo os passos de Horkheimer (2000), o homem contemporâneo está cada vez menos referido à um padrão de conduta relacionado a uma verdade objetiva; basta-lhe o seu próprio padrão. Entretanto, a definição desse padrão não se dá "segundo suas próprias leis" ou como exercício de liberdade, é, antes, uma reação automática de acordo com os padrões gerais de adaptação ao sistema, visando a autopreservação do indivíduo.

A adaptação contínua deste ao sistema de produção contemporâneo é necessária à preservação tanto do sistema quanto do indivíduo. As condições mutáveis pelas quais o sistema se apresenta exigem, da mesma forma, o ajustamento do indivíduo a essas condições. É o que Horkheimer (2000) denomina de flexibilidade:

o modo contemporâneo da produção exige mais flexibilidade do que nunca. Quanto maior for a iniciativa necessitada em praticamente todos os setores da vida, maiores são as exigências de adaptação às condições mutáveis (Horkheimer, 2000:101).

Essa flexibilidade não significa, portanto, plena liberdade. Para Horkheimer (2000) o acréscimo de liberdade que o homem contemporâneo pode experimentar em relação a seus ancestrais através do aumento das potencialidades produtivas, muda o caráter da própria liberdade. Em uma materialidade histórica em que a razão cumpre a função de coordenar e regular as condições mutáveis dessa realidade, a liberdade aparece também como um apêndice da formação social e determinada por normas e regras estabelecidas para o funcionamento dessa.

Como, então, falar em autonomia da escola descolada da autonomia dos sujeitos? Como afirmar a autonomia da escola em um contexto, que esta, de princípio educativo se transforma em um meio para a eficiência da gestão? A autonomia como princípio e fim educativo significa, da mesma forma, meios e sujeitos autônomos para a sua realização. Meios e fins não se separam e se relacionam para a obtenção de um objetivo único e comum. Não significa, por outro lado, supor que a idéia de autonomia esteja radicalmente impossibilitada de encontrar eco nessa materialidade histórica, seria negar o pressuposto inquestionável de que são os homens que fazem sua história, apesar de não fazerem como querem e sim de acordo com as condições que lhes são dadas (Marx, 1997:21). A discussão proposta não quer negar a importância da autonomia, mas exatamente desvelar a sua face irrefletida, aquela que carece de crítica e que dá elemento a promessas que não podem ser cumpridas.

A autonomia da escola proposta no contexto da reforma educacional que se encontra vinculada a critérios empresariais de gestão e planejamento, sob a égide da organização capitalista, não pode ser relacionada com a construção de uma educação democrática para a emancipação e autonomia, pelo fato de que as relações sociais e econômicas fundadas no capitalismo e nas quais a escola está inserida dificultam tal autonomia, tanto do sujeito quanto da escola. Adorno (1995) elucida a questão:

o motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (Adorno, 1995:181).

A idéia de autonomia da escola, então, da maneira como tem se apresentado no cenário e na política educacional prescinde de uma discussão crítica radical, o que faz com que graus maiores de responsabilização financeira pela escola sejam confundidos com autonomia, transformando-a em uma

estratégia de sobrevivência, a despeito de um sutil, porém intenso, processo de regulação. Regulação essa que marca a constituição da civilização humana e gradativamente desenvolve maiores dificuldades para a consecução efetiva da autonomia, seja da escola ou dos sujeitos. O perturbador, como notou Adorno, "é que essa tendência de desenvolvimento encontra-se vinculada ao conjunto da civilização. Combatê-la significa o mesmo que ser contra o espírito do mundo" (Adorno, 1995:133).

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK N., CAMPOS, M^a Malta, HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: Reformas em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (pgs:95-116).

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: _____ . *O estudo da escola*. Porto, Portugal: Porto Editora. 1996. (pgs:169-189).

BRASIL. Constituição (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Nº 9.394. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Mário Osório Marques. *Projeto Político-Pedagógico*. 1994.

Plano Decenal de Educação Para Todos. 1993.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Educação no Brasil (1995-2001). <http://www.mec.gov.br> Consultado em: 21/11/2001

CATTANI, Antonio David (Org.). *Trabalho e tecnologia: Dicionário Crítico*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

DALMÁS, Angelo. *Planejamento Participativo na escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DELORS, Jacques. *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez: MEC: UNESCO, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2ª ed, 2000. (pgs: 77-95).

DRAIBE, Sônia M. A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In: COSTA, Vera L. Cabral. *Descentralização da Educação: Novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo, Fundap: Cortez, 1999.

ENQUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. (pgs:95-110).

FAZENDA, Ivani C. *A Interdisciplinaridade : história, teoria e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

FERREIRA, Ademir Antônio, REIS, Ana Carla F., PEREIRA, Maria Izabel. *Gestão Empresarial: de Taylor aos nossos dias*. São Paulo: Pioneira, 1997.

FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma Passos A, FONSECA, Marília (orgs.) *As dimensões do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2001. (pgs:13-44)

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2ª ed, 1996.

_____. (Apresentação) In: GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (Orgs.) *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 3ª ed, 2000. (pgs:11-14).

_____. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, GENTILI, Pablo. *Escola S. A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. (pgs: 75-105).

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. (pgs:33-92).

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, GENTILI, Pablo (orgs). *Escola S. A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. (pgs: 09-49).

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 3ª ed, 2000. (pgs: 33-41).

Goiânia. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Projeto *Escola Para o Século XXI*. 1998b.

Ações da Secretaria

Municipal de Educação que serão descentralizadas para as Unidades Regionais de Ensino. 1999.

Plano de Ação 1997/2000.

1998a.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro Editora, 2000.

IANNI, Octavio. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KRAWCZYK, Nora, CAMPOS, Maria Malta, HADDAD, Sérgio (orgs.). *O cenário latino-americano no limiar do século XXI: Reformas em debate*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

LIBÂNEO, J. Carlos. *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Osório Mário. Proposta político-pedagógica da escola, uma construção solidária. In: MEC/FNUAP. *O projeto pedagógico da escola*. Cadernos de Educação Básica, Série: Atualidades Pedagógicas. Brasília, 1994. (pgs: 09-19).

MARX, Karl. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6ª ed, 1997.

MCGINN, Noel. *Importancia de las reformas educativas*. In: II Curso Formación de Analistas de Políticas Educativas. Córdoba, Argentina, 1995.

MELLO, Diogo Lordello de. Descentralização, papel dos governos locais no processo de desenvolvimento nacional e recursos financeiros necessários para que os governos locais possam cumprir seu papel. *Revista de Administração Pública (FGV)*. Rio de Janeiro, V. 25, p. 199-217, out./dez., 1991.

MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade: Desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 7ª ed, 1998.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, nº 100, p. 37-48.

MUNDIM, Mª Augusta P. *Uma análise da nova modalidade de organização escolar em ciclos de formação implementada pelo Projeto Escola Para o Século XXI na Rede Municipal de Ensino de Goiânia (1997-2000)*. 2002. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: _____ *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1999. (pgs:15-43).

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. *Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PATTO, Maria Helena S. *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker editores/Edusp, 2000.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser, GRAU, Nuria Cunill (Orgs.) *O público não-estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

PERONI, Vera Maria Vidal. *A redefinição do papel do Estado e a política educacional no Brasil nos anos 90*. 1999. 269 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica*. Trad: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRADO, Iara G. A. A educação fundamental: a questão básica. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis, ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (Org.) *Um modelo de educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1999. (pgs: 119-133).

SACRISTÁN, J. Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, GENTILI, Pablo. *Escola S. A: Quem ganha e quem*

perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. (pgs:50-74).

_____ Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, Mirian Jorge (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. (pgs:85-108).

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade – o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da, GENTILI, Pablo (Orgs.). *Escola S A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

_____ *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Marta Jane da. *Aceleração da aprendizagem: uma análise do subprojeto da SME de Goiânia*. 2000. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. de; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TEDESCO, Juan Carlos. Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública. *Boletín del proyecto Principal en América Latina y el Caribe*. Nº 25, Santiago-Chile, 1991.

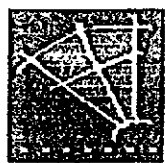
TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2ª ed, 1998.

VEIGA, Ilma Passos A., RESENDE, Lúcia Mª G. (orgs.). *Escola: Espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2ª ed, 1998.

VEIGA, Ilma Passos A (Org.). *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. Campinas, São Paulo: Papirus, 7ª ed, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A., FONSECA, Marília. *As dimensões do projeto político-pedagógico*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

ANEXOS



GOVERNO DA
CIDADE DE
GOIÂNIA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

1.999.

1. - Finalidade da Escola.

- 1.1 - Justificativa.
- 1.2 - Histórico e identificação da escola.
- 1.3 - Filosofia da escola.
- 1.4 - Objetivos.

2. - Estrutura organizacional.

- 2.1 - Organograma da escola.
- 2.2 - Recursos físicos, financeiros e didáticos.
- 2.3 - Necessidades da Escola.

3. - O currículo da escola.

- 3.1 - Objetivos do Curso.
- 3.2 - Organização das Turmas.
- 3.3 - Cursos Mantidos Pela Escola.
- 3.4 - Objetivos das Disciplinas.
- 3.5 - Metodologia.
- 3.6 - Avaliação.

4. - Processo de decisão.

5. - Relações de trabalho.

6. - Avaliação do projeto.

7. - Tempo escolar e calendário.

8. - Anexos.

1. – FINALIDADE DA ESCOLA:

1.1 - Justificativa.

Elaboramos este projeto político –pedagógico partindo das necessidades de planejar nossas atividades administrativas, pedagógicas, culturais e esportivas, sabendo que tudo o que é planejado com antecedência evita improvisações e tem melhores resultados.

Procuramos atender neste projeto, as necessidades de escola e da comunidade, o projeto “Escola para o Século XXI” da Secretaria Municipal de Educação e a nova L. D. B.

1.2 - Histórico e Identificação da Escola.

1.3 - Filosofia da Escola.

Essa unidade escolar tem como objetivo preparar bem os alunos na sua formação geral e especial para viverem em seu cotidiano, procurando incentivá-los a tornarem-se cidadãos conscientes do seu papel, na sociedade.

Para alcançar-mos os objetivos propostos, optamos pôr estabelecermos princípios norteadores de uma linha pedagógica que busque a construção do conhecimento tornando o aluno sujeito de sua formação e acumulação do conhecimento elaborado sistematicamente, o desenvolvimento das habilidades ou tendências, despertar o aluno para a construção e a preservação do patrimônio cultural e meio ambiente; O desenvolvimento do potencial crítico e criativo, através de temas significativos.

Acreditamos que para a construção de uma sociedade democrática e participativa, não basta apenas o discurso. É necessário que tais princípios façam parte educativa e formativa do professor demais elementos envolvidos no processo de formação, pois só se aprende democracia estando no processo. Para tanto é necessário o envolvimento de toda a comunidade educativa : Diretor, Coordenadores pedagógicos, Professores, Funcionários, Alunos e Comunidade.

Somente assim conseguiremos viabilizar a construção de um cidadão crítico, capaz de vivificar sua realidade e apresentar soluções adequadas ao seu meio e satisfazer as suas necessidades.

1.4 - Objetivos.

Contribuir para a formação de um cidadão crítico, consciente, preparado para viver na sociedade atual, com seus problemas, suas dificuldades.

Trabalhar diariamente de forma lúdica, com aulas variadas, participativas de interesse do aluno.

Proporcionar o desenvolvimento integral do aluno, criando mecanismos de auto-confiança.

Integrar a vivência do aluno com o processo de aprendizagem.

Trabalhar a aproximação da comunidade com a escola.

Conscientizar os pais e educandos da importância da escola e sua função social, conservação da mesma, de seu mobiliário e material escolar.

Ter períodos pré-fixados de pelo menos duas horas semanais para discussões entre os profissionais da escola (visando o aprimoramento da prática pedagógica desenvolvida).

Trabalhar as datas comemorativas prevista no calendário escolar de forma significativa, crítica e criativa.

Trabalhar em conjunto escola com a comunidade, com O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO a ser desenvolvido na unidade escolar.

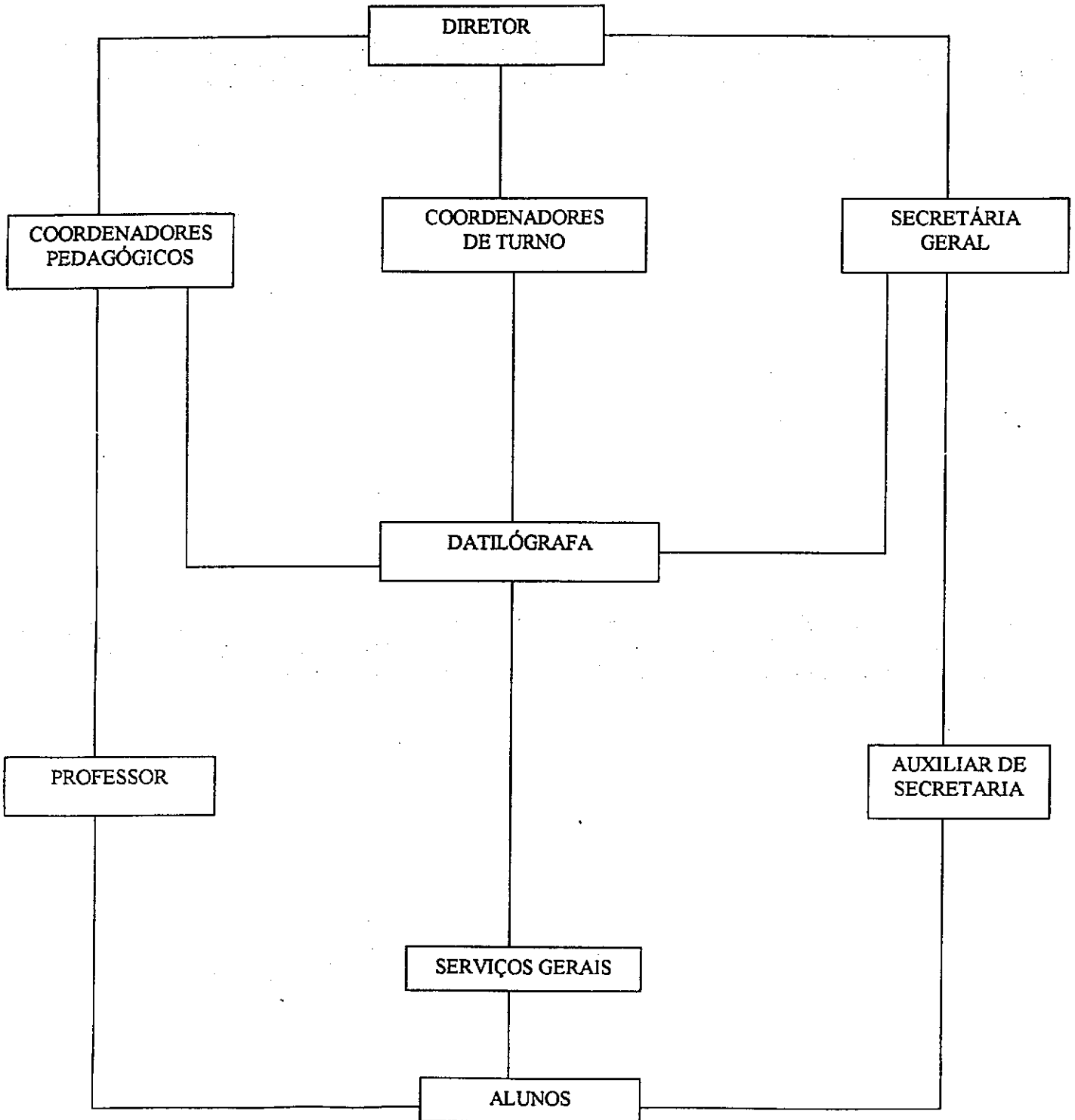
Trabalhar com a socialização do educando, promovendo uma maior interação entre a escola e a comunidade.

Desenvolver bimestralmente um tema educativo que vá ao encontro das necessidades dos educandos, unidade escolar e comunidade.

A escola solicita a inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia no currículo.

2. - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

2.1 – Organograma da Escola



2.2 – Recursos:

- ♦ Físicos – A escola conta com 03 pavilhões, 12 salas de aula, biblioteca, sala de professores, sala de diretor, sala de coordenadores, secretaria, cozinha, almoxarifado, banheiros (de alunos e de professores) e laboratório de informática.
- ♦ Financeiros – Os recursos financeiros são enviados pelo FNDE e Tesouro Municipal.
- ♦ Didáticos – Os recursos didáticos são: vídeo, retro-projetor, som, mapas, mimeógrafo, máquina de xerox, quadro-giz, livros literários, materiais pedagógicos e computadores.
- ♦ Humanos -

2.3 - Necessidades da Escola:

- ♦ Construção dos dois pavilhões da frente (são totalmente desapropriados);
- ♦ Uma mecanógrafa para rodar tarefas;
- ♦ Uma datilógrafa;
- ♦ Uma digitadora;
- ♦ Uma quadra de esportes coberta para prática de Educação Física;
- ♦ Uma sala de vídeo;
- ♦ Formação de uma horta escolar;
- ♦ Um auditório;
- ♦ Atualização constante do acervo bibliográfico da biblioteca para o aprimoramento de professores;
- ♦ Condições para a realização de trabalho de campo para os alunos como: transporte gratuito, isenção de taxas dos locais a serem visitados, lanche.
- ♦ Uma sala para guardar material didático, confeccionados pelos alunos;
- ♦ Uma sala e material para oficinas: dança, teatro, artes plásticas, Educação Artística, sendo a sala com mesa grande e balcões;
- ♦ Substituição dos quadros-negros;
- ♦ Aquisição de material didático e de consumo para a aceleração, Educação Física e Educação Artística;
- ♦ Informatização da escola e da secretaria;
- ♦ Um telão;
- ♦ Liberação de dois coordenadores Pedagógicos nos três turnos;
- ♦ Verba mensal de manutenção da escola;
- ♦ Melhorar a qualidade e variedade do lanche;
- ♦ Descentralizar o lanche, modulando uma pessoa para desempenhar a função na escola
- ♦ Inserir os temas transversais com profissionais devidamente capacitados;
- ♦ Expansão do terreno para atender às necessidades da escola e para a prática de educação física (ganho do espaço da rua lateral à escola).
- ♦ Autonomia no gerenciamento geral da Escola;
- ♦ Farmácia de primeiros socorros;
- ♦ Contratação de um professor volante para turmas de seriação;
- ♦ Consultório Odontológico e uma sala para o mesmo;

- ♦ Inclusão das disciplinas: Sociologia, Filosofia básica e Ensino Religioso;
- ♦ Acessoramento da equipe multidisciplinar da S.M.E na unidade escolar sempre que solicitada (Psicólogo, Fonaudiólogo e Assistente Social.);
- ♦ Criação do "Jornalzinho" da escola.
- ♦ A escola quer Ter o direito de interferir no projeto de reforma junto à secretaria de obras;
- ♦ Para o ciclo II ficar completo, precisamos da inclusão de mais uma vaga para disciplina da área a fim, para totalizar sete disciplinas;
- ♦ Plano de carreira;
- ♦ Uma sala para coordenação Pedagógica;
- ♦ Qualificação, especialização, aperfeiçoamento e atualização dos profissionais da escola;
- ♦ Liberação do profissional 100% para o mestrado;
- ♦ A escola precisa de uma assinatura de um jornal diário;
- ♦ Criar a função de aluno-monitor remunerado para atuar na escola, por área, em cada turno;
- ♦ Propor como incentivo ao aluno que alcançou rendimento acima do satisfatório a liberação das aulas, após 30 de novembro;
- ♦ Duzentos dias letivos ou oitocentos horas;
- ♦ Um painel cultural no muro da escola para expressão dos alunos;
- ♦ Um mural em cada sala de aula;
- ♦ Trabalhar os conteúdos programados nas disciplinas através de projetos;
- ♦ Precisamos que no ato da matrícula seja reservada no mínimo duas vagas em cada turma para os alunos que irão avançar durante o ano;
- ♦ Aquisição de jogos educativos, livros de fundamentação teórica da Proposta da rede, livros infantis, e infanto-juvenis, de apoio pedagógico atualizados;
- ♦ Armários para os professores;
- ♦ Uma linha telefônica para Internet no laboratório de informática;
- ♦ Lanche apropriado para o ensino noturno(lanche de sal) e servido no início do período e em outro momento a definir;
- ♦ Professor de reforço aos sábados;
- ♦ Definição de um percentual dos recursos da escola para gastos com atividades culturais e de lazer;
- ♦ Ensino Religioso para o noturno;
- ♦ Documento estabelecendo ações da escola, pais, alunos e secretaria (termo de apoio, intenções);

3. - O CURRÍCULO DA ESCOLA

entendendo a necessidade de uma política de implementação da proposta educacional e adequando-se às propostas curriculares da Nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional os PCNs e o Projeto "Escola para o Século XXI, da Secretaria Municipal de Educação do Município de Goiânia, desencadeia uma ação com o objetivo de desenvolver um Projeto Político Pedagógico que vise a qualidade de ensino ministrado pôr esta unidade escolar.

Esse projeto tem a função de orientar e garantir a coerência dos investimentos educacionais feitos pela escola, sociabilizando discussões, pesquisas, subsidiando a participação de todos os membros da Escola e da comunidade.

Configura uma proposta aberta, flexível, a ser caracterizada nas decisões internas, pautada na proposta maior, da S.M.E, garantindo a autonomia da Escola.

As proposições do currículo, trabalhadas na Escola, propicia a melhoria do processo Ensino/Aprendizagem. Esta unidade escolar estabelecerá princípios que possibilitem a construção social do conhecimento nas relações professor/aluno. Nesse sentido, as ações pedagógicas visam estabelecer a formação do aluno enquanto cidadão crítico e transformador do meio em que vive.

A formação humana que a Escola propõe oferecer fortalecerá a capacidade de escolha do aluno, sua iniciativa na busca de melhores condições sociais, objetivas e políticas de vida, tornando-o um ser participativo da sociedade em que vive, onde a dialética entre os seus direitos e deveres também esteja incluída a busca da satisfação e do bem comum.

A proposta curricular estará voltada para:

- ♦ A construção do conhecimento sistematizado;
- ♦ A aprendizagem a partir da realidade do aluno, propiciando a interação de sua experiência de vida com o ensino sistematizado;
- ♦ A inter e transdisciplinaridade;
- ♦ Integração da Escola com as questões sociais do mundo atual, tão necessária à compreensão e ao crescimento do aluno, enquanto sujeito social;

A restauração curricular que propomos permite a integração aos conteúdos escolares de novos temas de interesse social como: aprendizado e a vivência das diversidade de raça, gênero, classe, a relação com meio ambiente, a vivência equilibrada de afetividade e da sexualidade.

Com a nova proposta, esta Escola promove o rompimento com o modelo compartimentado em disciplinas isoladas, ressaltando a importância da transdisciplinaridade.

O processo de avaliação sobre a atuação da Escola na formação de pessoas críticas, criativas, produtivas e pensantes, passa a ser entendida como um processo ensino/aprendizagem, de maneira global.

Para o aluno, avaliação destaca-se como um componente de seu processo de escolarização. Ela será de forma contínua e diária, não será instrumento de punição, mas um meio do próprio aluno verificar seu crescimento, ao mesmo tempo que, através dela ser possível uma recuperação do aprendizado, nos pontos que não foram totalmente absorvido.

Para os professores e profissionais envolvidos no processo educacional, a avaliação se dará de forma reflexiva, dos avanços e dificuldades dos alunos. Dessa forma, os conteúdos ensinados poderão ser reestruturados e trabalhados numa tentativa de atingir níveis mais avançados no aprendizado do aluno.

Para os pais , avaliação escolar será de grande importância, no sentido de proporcionar a compreensão dos processos vividos pôr seus filhos na Escola.

Para tornar a aprendizagem ativa, interessante e significativa para o aluno, a Escola vem executando vários projetos, como o "Colmeia", incluindo nestes: visitas, pesquisas bibliográficas, entrevistas, experimentos, maratonas, participação em atividades culturais, etc.

Dentro dessa perspectiva, os conteúdos disciplinares, antes teóricos e abstratos deixam de ser um fim em si mesmo e passaram a ser meios para ampliar a formação dos alunos e sua interação com a realidade, de forma crítica e dinâmica.

3.1 – Objetivos do curso:

- ♦ Formar o cidadão consciente de seus direitos e deveres, orientando a construção dos valores humanos e democráticos, necessários para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade.
- ♦ Possibilitar a compreensão do mundo através da linguagem escrita e falada, pelo aluno que participa do mundo como ser ativo.
- ♦ conhecimento específico da História, Geografia, Arte, e Língua Estrangeira serão subsídios para a formação crítica do aluno.
- ♦ conhecimento do aluno, de seu próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida.
- ♦ Questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade da análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

3.2 – Organização das turmas:

MATUTINO:

Horário: Das 07:00 às 11:30 horas.

Funcionara com 12(doze) turmas, sendo:

6ª série – 04(quatro) turmas.

7ª série – 02 (duas) turmas.

8ª série – 02(duas) turmas.

Ciclo I:

1ª série - 02(duas) turmas.

2ª série- 02 (duas) turmas.

VESPERTINO:

Horário: das 13:00 às 17:30 horas.

Funcionará com 12 (doze) turmas, sendo:

3ª série – 03 (três) turmas.

4ª série – 03 (três) turmas.

5ª série – 04 (quatro) turmas.

Aceleração – 02 (duas) turmas.

NOTURNO:

Horário: das 19:00 às 22:30 horas.

Funcionará com 12 (doze) turmas, sendo:

5ª série – 02 (duas) turmas.

6ª série – 02 (duas) turmas.

7ª série – 01 (uma) turma.

8ª série – 01 (uma) turma.

Projeto Aja.

1ª série – 01 (uma) turma.

2ª série – 01 (uma) turma.

3ª série – 02 (duas) turmas.

4ª série – 02 (duas) turmas.

Ciclo II

O reforço Pedagógico deverá ser feito pelo professor referência, no mínimo de 02 (duas) vezes por mês em horário normal de aula, onde os demais alunos estarão com outros professores da equipe, continuando o conteúdo e desenvolvendo atividades diversificadas.

A organização de mini-oficinas Pedagógicas dirigidas pelos próprios professores da Escola ou da equipe, sendo dirigidos para professores, funcionários e comunidade.

Para estimular o desenvolvimento da leitura, criar um espaço semanal de pelo menos 40 (quarenta) minutos, para leitura diversificada ou específica, em sala de aula, juntamente com o auxiliar de biblioteca e professor referência.

O recreio no ciclo I e II será dirigido com atividades lúdicas e de recreação, será incluído no horário normal de aula.

3.3 - Cursos Mantidos Pela Escola:

Matutino: Ciclo I (menos alfabetização) e Sérição de 6ª a 8ª.

Vespertino: Ciclo II e Aceleração.

Noturno: AJA e Sérição de 5ª a 8ª série.

CICLO II

Organização do Ciclo II:

Os 12(doze) professores referência e os 06(seis) professores de área que formarão a equipe multidisciplinar estarão compondo na escola uma equipe unida de 18(dezoito) professores que irão atuar conjuntamente nas 12(doze) turmas, fazendo um trabalho interdisciplinar.

Nas reuniões de planejamento serão definidas, planejadas e colocadas em discussão quais são as dificuldades e necessidades de cada turma e quais serão os professores que irão atuar nas salas na próxima semana, de acordo com as necessidades.

Serão definidas nas reuniões planejamento, os temas a serem trabalhados, procurando trabalhar todas as disciplinas de forma integrada, a partir do eixo temático definido, contemplando os objetivos sugeridos pela S.M.E.

O professor de inglês terá sua carga horária dividida entre as 12(doze) turmas, com um horário de aula pré-estabelecido.

A escola escolheu como área afim, para fazer parte da equipe multidisciplinar as seguintes disciplinas: matemática, ciências, Geografia, Português, Educação Física e Educação Artística.

3.4 – Objetivos das Disciplinas:

Língua Portuguesa:

Promover a ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos de forma que cada um se torne capaz de ler e interpretar diferentes textos, de assumir a palavra quando for necessário e produzir textos que sugiram a crítica do aluno.

Matemática:

O objetivo da matemática é propiciar o aluno a entendê-la como sendo instrumento para compreender o mundo em sua volta e de vê-la como área do conhecimento que estimula o interesse, curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, e também o tem pôr objetivo desenvolver no aluno atividade de segurança com relação a capacidade de construir o conhecimento matemático de cultivar a auto-estima, o respeito, o trabalho coletivo e perseverança na busca de soluções.

Ciências:

Ser instrumento de descoberta e conhecimento do mundo, enfocando o saber científico - tecnológico e suas relações com a sociedade, meio ambiente, qualidade de vida, possibilitando ao aluno uma análise crítica dos problemas individuais e sociais e busca de soluções para os mesmos.

História:

Desenvolver a capacidade de pensar historicamente as sociedades e em especial a sociedade em que vivemos, reconhecendo a historicidade de seu tempo, seu espaço e suas relações sociais.

Reconhecer as transformações sociais como movimento dinâmico, inserido no processo histórico, tendo o cotidiano do aluno como ponto de partida para esta reflexão.

Pensar o cotidiano, aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais existentes no seu grupo familiar, escolar e social, através de uma postura indagativa e investigativa.

Situar o ser humano como sujeito e objeto da história, na interação dialética que permite, não só compreender, como também transformar coletivamente a realidade em que vive.

Desenvolver a noção de homem/mulher enquanto ser humano histórico social.

Debater e utilizar conceituação para explicar relações sociais, econômicas e políticas de realidades históricas singulares e diferentes, com destaque para questão da cidadania.

Pensar a simultaneidade de formações históricas e sociedade semelhantes em suas relações sociais, culturais, políticas e de trabalho.

Identificar e comparar documentos históricos discutindo seus contextos, seus argumentos e suas autorias.

Compreender a especificidade da dinâmica das relações sociais no Brasil, as reações e transações como um modelo típico de composição social numa sociedade relacional.

Educação Física:

Capacitar o aluno, através de atividades corporais lúdicas e desportivas, conhecer, enfrentar, organizar e superar dificuldades decorrentes de sua realidade, interferindo no meio em que vive de forma autônoma, criativa e consciente, adotando, assim, atitudes de respeito mútuo, cooperação, solidariedade e trabalho coletivo, e ainda, através do conhecimento do próprio corpo, de suas capacidades e limites, adotar hábitos saudáveis de saúde entendendo-os como um dos aspectos básicos para a melhoria na qualidade de vida.

Geografia:

Desenvolver o raciocínio geográfico, o que significa pensar geograficamente ou espacialmente, entender que a realidade é constituída por vários determinantes e que um deles é espacial. Pensar espacialmente significa compreender o papel do espaço na constituição da realidade.

Compreender como a sociedade foi, ao longo da história, construindo o espaço e se organizando nele.

Compreender a organização sócio-espacial da atualidade como resultante de uma prática social que se desenvolve ao longo da história(...).

Artes:

Desenvolver o senso crítico e estético através do fazer, do apreciar e do refletir, percepção, sensibilidade e imaginação, favorecendo o relacionamento entre as outras disciplinas do currículo.

Inglês:

Possibilitar ao educando integrar-se no mundo atual, caracterizando pelo avanço tecnológico e pelo grande intercâmbio entre os povos.

3.5 - Metodologia:

Os conteúdos serão trabalhados através dos projetos temáticos, de maneira interdisciplinar, trabalhando os conteúdos criticamente, voltados para a realidade do aluno, para o seu dia-a-dia, aproveitando como ponto de partida o conhecimento que o aluno já adquiriu, suas experiências e a realidade em que vive, relacionada dentro de um contexto maior.

O professor será o mediador na construção de novos conhecimentos, considerando a vivência conhecimento do aluno auxiliando-o e promovendo a sua aprendizagem.

Os projetos temáticos serão propostos pôr professores e alunos, com integração de todas as disciplinas, enfatizando o desenvolvimento dos conceitos fundamentais pelos alunos.

3.6 - Avaliação:

Nos ciclos I e II e 2ª Fase a avaliação será feita através das atividades desenvolvidas nas aulas, na participação dos alunos, interesse, produção escrita e oral, leitura, etc.

Os professores avaliarão continuamente através de relatório onde serão registrados os avanços, as dificuldades, as aprendizagens e as intervenções feitas pelos professores no processo ensino – aprendizagem. (Os registros serão bimestrais).

Na 2ª fase os alunos serão avaliados através das atividades do dia – a dia em casa, em classe, avaliações orais, escritas, em grupo, individual, leitura, trabalhos. (Ver a proposta de avaliação da Escola).

4. – PROCESSO DE DECISÃO:

As decisões serão tomadas em conjunto: Direção, administração, equipe de coordenação pedagógica, professores e funcionários e segmentos da sociedade, de forma que todos possam opinar e dar sugestões.

5. - RELACÕES DE TRABALHO:

Haverá momentos de discussões dos problemas enfrentados no dia a dia, no horário de planejamento, para que todos possam estar a par dos entraves e dificuldades e procurarem a solução em conjunto.

Os pais serão chamados para reuniões com os professores, coordenadores e diretores para tratar de assuntos relacionados aos alunos.

Reunião de pais para que os professores possam estar trocando idéias, vivenciando em conjunto a vida dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativas.

6. - AVALIAÇÃO DO PROJETO:

Este projeto deverá ser avaliado pela comunidade escolar, como um todo, Professores, Funcionários, Administrativos, Diretor e Secretária geral, Conselho Escolar, Alunos e Pais, nos meses de junho e dezembro, com a finalidade de avaliar os resultados alcançados, definir e discutir as dificuldades encontradas e propor alternativa de solução.

7. - TEMPO ESCOLAR E CALENDÁRIO:

Horário.

- Matutino: Das 07:00 às 11:30 horas.
- Vespertino: Das 13:00 às 17:30 horas.
- Noturno: Das 19:00 às 22:30 horas.

Calendário.

O calendário escolar é definido pela S.M.E. (anexo a programação da escola).

- Recreio está incluído nas 4 horas e 30 minutos diários, dentro das 800 horas anuais, de acordo com a L.D.B. Lei federal e a L.D.B. estadual.
- O planejamento será semanal dentro do horário de trabalho dos professores.

8. - ANEXOS:

Anéxo 01.

Suporte necessário para a viabilização do projeto Político Pedagógico.

- Maior seriedade administrativa por parte da Secretaria Municipal de educação.
- Necessidade de um planejamento na implementação de políticas educacionais da Secretaria Municipal de educação.
- Implementação do plano de carreira e o estatuto.
- Melhoria salarial, compromisso e seriedade por parte da Secretaria Municipal de Educação, quanto a quantidade de pagamentos errados, para que isso não mais aconteça e caso aconteça que o funcionário tenha o direito de receber o seu pagamento imediatamente para poder então saldar os seus compromissos.
- Projeto “Coruja”.
- Projeto “conservação da escola”.

Anéxo 02.

Programação da escola.

- **Comemoração do carnaval:** Fevereiro, festa de fantasia com música.
- **Páscoa:** Abril, encenação sobre o verdadeiro sentido da páscoa.
- **Semana do índio:** Abril, palestras e documentário.
- **Dia da mães:** Maio, culto ecumênico.
- **Festa Junina:** Junho, Brincadeira de quadrilha, comidas típicas, pescaria, etc.
- **Semana do Folclore:** Agosto, visita ao museu, exposição e cartazes.
- **Dia do estudante:** Agosto, Gincanas e brincadeiras.
- **Semana da primavera:** Setembro comemoração nas salas de aula, cartazes, desenhos, pinturas.
- **Semana da Pátria:** Setembro, hasteamento da Bandeira , hino nacional.
- **Semana da Criança:** Outubro, comemoração com festa, filme brincadeiras, festas nas salas.
- **Festa do Professor:** Outubro, comemoração nas salas de aula, cartazes, cartões e festas.
- **Visita à Saneago:** (agendar).
- **Visita ao Parque ecológico:** Março.
- **Visita ao Mutirama:** (agendar).
- **Visita ao Planetário:** (agendar).
- **Visita à Embratel:** (agendar).
- **Visita à Embrapa:** Aceleração.
- **Ida ao Teatro:** (agendar).
- **Gincanas e Torneios Esportivos:** Outubro.
- **Visita ao Bosque dos Buritis:** (agendar).
- **teatro vai a Escola:** Setembro, apresentação de peça teatral sobre o trânsito na escola.
- **Reuniões de Pais:** Bimestrais.
- **Reuniões de Planeja:** Semanais.
- **Palestras para os Para os Pais Sobre Temas atuais:** (agendar).
- **Participação dos Professores nos Cursos de capacitação:** De acordo com o calendário da S.M.E.