

ELISABETE APARECIDA COELHO

A PROGRESSÃO CONTINUADA NO ENSINO
FUNDAMENTAL E A CULTURA DOS PROFESSORES:

Uma contribuição para o entendimento dos elementos
constitutivos de uma cultura enquanto facilitadores
e inibidores de mudança

Marília

2003



ELISABETE APARECIDA COELHO

1410001503



**A PROGRESSÃO CONTINUADA NO ENSINO
FUNDAMENTAL E A CULTURA DOS PROFESSORES:**
Uma contribuição para o entendimento dos elementos
constitutivos de uma cultura enquanto facilitadores
e inibidores de mudança

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências, para a obtenção do título de Doutor em Educação - Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientador: Profº Dr Cândido Giraldez Vieitez

Marília - SP
2003



01001137287

Nº cham 370.150
C672p

Nº Tombo 1503

Aquisição D

Preço R\$5,00

Data 11/09/2003

Proced. Auton

- Avaliação educacional
- Escolas públicas
- Educap Progressiva
- Educap - Reforma de ensino
- 177p. il. anexo, tab
- 7080 3013

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos
da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C672p Coelho, Elisabete Aparecida
A progressão continuada no ensino fundamental e a cultura dos professores : uma contribuição para o entendimento dos elementos constitutivos de uma cultura enquanto facilitadores e inibidores de mudanças / Elisabete Aparecida Coelho. - Marília, 2003. 177f.
Orientador: Cândido Giraldez Vieitez.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2003.
Bibliografia : f. 139-151
1. Educação - Reforma de ensino - Teses. 2. Educação - Progressão continuada - Teses. 3. Educação - Cultura organizacional. I. Vieitez, Cândido Giraldez. II. Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. III. Faculdade de Filosofia e Ciências. III. Título.
CDU 371



ELISABETE APARECIDA COELHO

**A PROGRESSÃO CONTINUADA NO ENSINO
FUNDAMENTAL E A CULTURA DOS PROFESSORES:
Uma contribuição para o entendimento dos elementos
constitutivos de uma cultura enquanto facilitadores
e inibidores de mudança.**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^o Dr Candido Giraldez Vieitez
Universidade Estadual Paulista

Prof^a Dr^a Doralice Aparecida Paranzini Gorni
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a Dr^a Maria Aparecida Trevisan Zamberlan
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a Dr^a Martha dos Reis
Universidade Estadual Paulista

Prof^a Dr^a Neusa Maria Dal Ri
Universidade Estadual Paulista

Marília, 11 de março de 2003.

DADOS CURRICULARES

ELISABETE APARECIDA COELHO

NASCIMENTO	02.04.1951
FILIAÇÃO	Accácio Coelho Maria Xavier Coelho
1970/1975	Curso de Formação de Psicólogos Fundação Educacional de Bauru
1977/1979	Professora de Técnicas do Exame Psicológico I e Seleção de Pessoal –CESULON – Centro de Estudos Superiores de Londrina/Pr.
1981/1982	Chefe de Departamento de Psicologia e Análise do Comportamento - Universidade Estadual de Londrina – UEL.
1992/1999	Chefe do Departamento de Psicologia Social e Institucional – Universidade Estadual de Londrina – UEL.
1996/1999	Coordenadora do Colegiado do Curso de Psicologia – Universidade Estadual de Londrina – UEL.
1979 -	Professora Adjunto 3 - do Departamento de Psicologia Social e Institucional – Universidade Estadual de Londrina-UEL.
1985/1991	Curso de Pós-Graduação em Psicologia – Área de concentração Psicologia Social, nível de Mestrado, na Universidade de São Paulo – USP.

AGRADECIMENTOS

Ao preparar uma tese aprendemos muita coisa, e uma delas é de que muitas pessoas têm papel importante nessa caminhada. Para que este trabalho se realizasse, inúmeras pessoas contribuíram em discussões extremamente produtivas, com palavras de entusiasmo, encorajamento e amizade. A elas gostaria de dedicar as minhas agradecimentos.

À Magnífica Reitora Profª Lygia Lúmina Puzatto, que nos propiciou a participação no Programa Institucional de Capacitação Docente.

À Profª Maria Cláudia Moreira Dutra de Moraes, Diretora do Centro de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Londrina, pelo apoio institucional.

Ao Prof. Dr. João Batista Martins, amigo e Chefe do Departamento de Psicologia Social e Institucional, pelo incentivo em nossa luta.

Ao Prof. Dr. Cendino Giraldez Vieitez que soube ancorar nossas angústias, transmitindo-nos a segurança necessária para desenvolver o trabalho com independência e convicção.

A amiga Cristiane, o nosso profundo agradecimento pelos seus esforços com sugestões e críticas muito contribuíram para o progresso deste trabalho. Esta é mais um dos seus talentos – levar as pessoas a aprender a aprender com suas vivências.

A amiga Dora pela disponibilidade em me ouvir sempre abertamente e refletir sobre minhas ideias.

DEDICATÓRIA

A amiga Maria Cristina Carreira de Vello, pela demonstração de amizade e incentivo.

Aos colegas Aurora, Rosângela, Sebastião, Sônia, Theresinha, por estarem conosco.

Aos meus pais, especialmente ao meu pai, por terem contribuído para que eu fosse quem sou hoje.

À Direção e Coordenação da Escola onde desenvolvemos nossa pesquisa, pela disponibilidade e contribuição, que ampliaram nosso conhecimento a respeito do assunto.

Aos professores, os quais compartilharam algumas de suas percepções.

Ao João Guerra pelo apoio à minha carreira acadêmica, mas especialmente por estar ao meu lado.

Ao meu pai Accácio (in memoriam), por ter me ensinado que é preciso buscar sempre a realização de nossos desejos e aspirações, porque mesmo que a situação não seja ideal, se pode fazer sempre o melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao preparar uma tese aprendemos muita coisa, e uma delas é de que muitas pessoas têm papel importante nessa caminhada. Para que este trabalho se realizasse, inúmeras pessoas contribuíram em discussões extremamente profícuas, com palavras de entusiasmo, encorajamento e amizade. A elas gostaríamos de externar os nossos agradecimentos.

À Magnífica Reitora Prof^a Lygia Lumina Pupatto, que nos propiciou a participação no Programa Institucional de Capacitação Docente.

À Prof^a Maria Claudia Noronha Dutra de Menezes, Diretora do Centro de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Londrina, pelo apoio institucional.

Ao Prof Dr João Batista Martins, amigo e Chefe do Departamento de Psicologia Social e Institucional, pelo incentivo em nossa luta.

Ao Prof. Dr Candido Giraldez Vieitez que soube ancorar nossas angústias, transmitindo-nos a segurança necessária para desenvolver o trabalho com independência e convicção.

A amiga Cristiane, o nosso profundo apreço pelo apoio, seus esforços com sugestões e críticas muito contribuíram para o progresso deste trabalho. Este é mais um dos seus talentos – levar as pessoas a aprenderem a aprender com suas vivências.

A amiga Dora pela disponibilidade em me ouvir sempre atentamente e refletir sobre minhas idéias.

A amiga Maria Cristina Carreira do Valle, pela demonstração de amizade e incentivo.

Aos colegas Aurora, Alexandre, Alcides, Regina Márcia, Rosely, Rosângela, Sebastião, Sônia, Therezinha, que possibilitaram a nossa ausência e juntos contribuíram para que nos fosse possível ultrapassar difíceis momentos desse trabalho.

À Direção e Coordenação da escola onde desenvolvemos nossa pesquisa, pela disponibilidade e contribuição, que ampliaram nosso conhecimento a respeito do assunto.

Aos professores, os quais confiaram algumas de suas percepções

peçoais sobre seu trabalho e sua escola, tornando possível o entendimento da sua cultura e da progressão automática, a partir de suas perspectivas.

A minha mãe e irmãos pelo apoio incondicional em todas as etapas desse trabalho.

Aos colegas de Pós Graduação, Cris, Kátia, Wagner, Sonia França, Mary Neide, Soraia, Silsa, Regina Adamuz, pelos momentos agradáveis dessa caminhada.

Em especial, aos meus filhos Juliana e André que empenharam seu carinho em todos os momentos de minha vida, levando-me a ter esperanças em uma nova sociedade sem medo e sem vínculos com os erros do passado.

O educador em uma sociedade alienada
só porque é impossível de resistir e si
mesmo em um trabalho grávido de todas
as suas possibilidades, precisa que a
sociedade permita que o seu trabalho
exista. O resumo do trabalho mesmo
depende da existência plena de um
trabalho pleno. O grão do educador
depende da possibilidade de
trabalhar e de ensinar.

Vitor de la Cruz
Lúcia Soriano
Jorge Vazquez-Lima
André Costa Batista

RESUMO

Este trabalho analisa alguns processos culturais dos professores de um colégio público estadual do Paraná, que, apesar de não serem os protagonistas da reforma do ensino, são os responsáveis por sua implementação. O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa etnográfica, com observação participante e entrevistas em profundidade. Os dados foram analisados à luz da teoria da cultura organizacional, da sociologia da educação e da teoria da ação. Os resultados indicam que os professores possuem uma visão crítica da reforma do ensino, mas também uma visão esperançosa de que possam contribuir para a melhoria da educação pública. A cultura dos professores é caracterizada por valores como a autonomia, a colaboração e a responsabilidade. A reforma do ensino é vista como uma oportunidade para a mudança da cultura organizacional das escolas públicas, mas também como um desafio para os professores, que precisam lidar com a burocratização e a fragmentação do trabalho.

O educador em uma sociedade alienada sofre porque é impedido de realizar a si mesmo em um trabalho grávido de todas as suas possibilidades, precisa que a sociedade permita que o seu trabalho exista. O reencontro consigo mesmo depende da existência plena de um trabalho pleno. O grito do educador alienado é pela possibilidade de realização de si mesmo.

Wanderley Codo
Lúcia Soratto
Iône Vasques-Menezes
Anália Soria Batista

Palavras-chave

1. Reforma do ensino 2. Progressão contínua 3. Cultura dos professores.

COELHO, E.A. A progressão continuada no ensino fundamental e a cultura dos professores – Uma contribuição para o entendimento dos elementos constitutivos de uma cultura enquanto facilitadores e inibidores de mudança. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. UNESP - Marília. 2003.

RESUMO

Este trabalho analisa alguns pressupostos culturais dos professores de uma escola pública estadual do Paraná, desvelando como a cultura dessa categoria profissional atua, facilitando ou inibindo a progressão continuada, implícita no ensino em ciclo, imposta ao sistema público estadual. Na realização da pesquisa utilizamos o referencial teórico de Schein (1985) e o método de triangulação que privilegia tanto dados quantitativos quanto qualitativos. Usamos como técnicas de investigação, entrevista, depoimento escrito e questionário. Os dados foram analisados e apresentados em categorias temáticas tanto sobre a cultura quanto sobre a progressão continuada. O estudo revelou que as mudanças pretendidas pela progressão continuada foram completas enquanto prática prescrita, mas enquanto reforma educativa não propiciaram a transformação da realidade da escola na medida do planejado, em decorrência da forma como o sistema acabou gerenciando essa inovação e das condições objetivas dadas às escolas para fazer frente a essa mudança. Juntamente com esses dois aspectos, percebemos que os professores absorveram essa inovação de maneira bastante peculiar em decorrência de suas características culturais. O jeito de ser da escola ainda é marcado mais pela força da continuidade do que pela mudança, em decorrência de pressões externas. Os professores revelam uma descrença quanto à intencionalidade do governo quando apresenta propostas inovadoras às escolas. A análise dos pressupostos culturais facilitadores da progressão continuada, segundo as categorias teóricas de Schein (1985), revela que : o relacionamento da organização com o ambiente, a natureza da realidade e verdade, natureza do espaço, natureza dos relacionamentos humanos são elementos culturais que facilitam a mudança. Os pressupostos culturais inibidores da mudança são: a postura sempre voltada a controlar/administrar as exigências do ambiente externo, a natureza da atividade humana quase sempre reativa, e a natureza do tempo voltado para o presente ou passado. Ao trazer à tona esses elementos, mostramos os mecanismos implícitos nesse processo de mudança em que privilegiamos o saber e o fazer dessa categoria profissional frente a essa inovação. A hipótese de que essa inovação exige novos valores e crença se confirma, e no caso específico da escola estudada está ocorrendo um processo de assimilação de valores que respaldam essa inovação. Ao desvelarmos as crenças e os valores desses professores, trouxemos nossa contribuição mostrando que a construção de uma escola mais qualitativa, mais justa, mais humana, enfim mais inclusiva, passa necessariamente pela possibilidade de realizar e refletir sobre os dados de estudos que privilegiem a fala e o fazer dos professores na escola.

Palavras chave:

1. Reforma do ensino 2. Progressão continuada 3. Cultura dos professores.

COELHO, Elisabete Aparecida. The continued progression in elementary teaching and the teachers' culture: a contribution to the understanding of cultural suppositions while facilitators and inhibitors of change. Thesis (Doctoral Studies at Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília. 2003).

ABSTRACT

This work analyses some cultural suppositions of teachers of a public school in the State of Paraná, showing the way such professional category actuates, facilitating or inhibiting the so-called continued progression, implicit in the teaching in cycles, imposed to the state public system. In the realization of the present research, we used Schein (1985)'s theoretical reference and the triangulation method which privileges both quantitative and qualitative data. The investigation techniques used were an interview, a written report, and a questionnaire. The data were analyzed and presented in thematic categories comprising culture and continued progression. The study revealed that the changes intended by the continued progression were complete as a prescribed practice, but as an educational reform they did not provide the transformation of the school reality according to what had been planned, due to the way the system ended up managing such innovation as well as the objective conditions given the schools so that they could face such change. Focusing on these two aspects, we observed that the teachers absorbed the innovation in a very peculiar manner due to their cultural characteristics. The way the school is nowadays is still marked more by the continuity force than by change, because of outside pressures. The teachers reveal a disbelief regarding the government's intentions in presenting the schools with innovative proposals. The analysis of the cultural suppositions, facilitators of the continued progression, according to Schein (1985)'s theoretical categories, reveals that the relationship between organization and environment, the reality nature and truth, the space nature, the nature of human relationships, are cultural elements that facilitate change. The cultural suppositions that inhibit change are: the attitude turned to control/administer the demands of outside environment, the nature of human activity which is almost always reactive, and the nature of time that is turned to present or past. In bringing these elements into surface, we showed the mechanisms that are implicit in this process of change in which we give privilege to how that professional category know and do things in face of such innovation. The hypothesis that the innovation mentioned demands new values and beliefs is confirmed and, in the specific case of the school studied, there is an on-going process of assimilation of values supporting the innovation. As we showed the beliefs and values of those teachers, we presented our contribution, demonstrating that the building of a more qualitative school, fairer, more humane, more inclusive, ultimately includes the possibility of realizing and reflecting upon the data of studies that give privilege to what teachers say and do in school.

Key-Words: 1. Teaching reform; 2. Continued progression; 3. Teachers' culture.

Modulo 1: Políticas de Ensino e Aprendizagem 2. Progressão em ciclos 3. Cultura dos professores

COELHO, E. A. La progression continue dans l'enseignement fondamental et la culture des professeurs - Une contribution à la compréhension sur les éléments composants d'une culture en tant que favorisant et inhibant le changement. Thèse de Doctorat l'université Estadual Paulista. UNESP-Marília. 2003.

RÉSUMÉ

Ce travail analyse quelques présupposés culturels des professeurs d'une école publique du Paraná, en dévoilant comme la culture de cette catégorie professionnelle opère, en facilitant ou en inhibant la progression prolongée, implicite dans l'enseignement en cycle, imposé au système publique. Dans la réalisation de la recherche nous utilisons le référentiel théorique de Schein (1985) et la méthode qui privilégie tantôt des données quantitatives quand qualitatives. Nous avons employé comme technique d'investigation, interviews, témoignages écrits et questionnaires. Les données ont été analysées et présentées dans des catégories thématiques tant sur la culture que sur la progression prolongée. L'étude a révélé que les changements soutenus par la progression continue ont été faits comme pratique prescrite, mais cependant la réforme éducative n'a pas favorisé la transformation de la réalité de l'école conforme ce qui a été projeté, en provenant de la forme comme le système a administré cette innovation et des conditions objectives données aux écoles pour faire face à ce changement. Avec ces deux aspects, nous avons aperçu que les professeurs ont absorbés cette innovation d'une manière très particulière, provenant de ses caractéristiques culturelles. La manière d'être de l'école est encore marquée plus par la force de la continuité que par le changement, originaire des pressions externes. Les professeurs révèlent une incroyance quant à l'intentionnalité du gouvernement quand il présente des propositions innovatrices aux écoles. L'analyse des présupposés culturels qui facilite la progression continue, selon les catégories théoriques de Schein (1985) révèle que : la relation de l'organisation avec l'environnement, la nature de la réalité et vérité, la nature de l'espace, la nature des rapports humains sont des éléments culturels qui facilitent le changement. Les présupposés culturels inhibitifs du changement sont: la posture toujours tournée à contrôler/administrer les exigences de l'environnement externe, la nature de l'activité humaine presque toujours réactive et la nature du temps tournée vers le présent ou passé. La mise en relief de ces éléments, montre les mécanismes implicites dans ce processus de changement dans lequel nous privilégions le savoir et le savoir-faire de cette catégorie professionnelle devant cette innovation. L'hypothèse de que cette innovation exige des nouvelles valeurs et la croyance se confirme, et dans le cas spécifique de l'école étudiée, il arrive un processus d'assimilation des valeurs qui soutiennent cette innovation. En dévoilant les croyances et les valeurs de ces professeurs, nous avons apporté notre contribution en montrant que la construction d'une école plus quantitative, plus juste, plus humaine, enfin plus inclusive, passe nécessairement par la possibilité de réaliser et réfléchir sur les données des études qui favorisent le parler et le faire des professeurs dans l'école.

Mots-Clé: 1. Réforme de l'enseignement 2. Progression continue 3. Culture des professeurs.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
------------------	---

CAPÍTULO 1

1 AS MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL NOS ANOS 90s – AS MUDANÇAS NO ENSINO PÚBLICO DO PARANÁ.....	15
---	----

1.1 O Ensino Fundamental e as Principais Mudanças Implantadas.....	20
--	----

CAPÍTULO 2

2 CULTURA ORGANIZACIONAL E A ESCOLA - AS IMPLICAÇÕES DA MUDANÇA	29
---	----

2.1 Os Elementos que Integram a Cultura Organizacional.....	33
---	----

2.2 Cultura Organizacional – A Diversidade Conceitual.....	36
--	----

2.3 A Mudança Vista Numa Perspectiva Cultural	45
---	----

2.4 A Organização Escolar e a Cultura.....	47
--	----

2.4.1 Os professores e a cultura escolar	51
--	----

2.4.2 A escola e a configuração do trabalho do professor.....	54
---	----

CAPÍTULO 3

3 PROGRESSÃO CONTINUADA - UMA TRANSFORMAÇÃO NAS CONCEPÇÕES E NAS PRÁTICAS ESCOLARES.....	59
--	----

3.1 A Progressão Continuada e os Pressupostos Culturais Implícitos a ela	69
--	----

3.1.1 A progressão continuada e o modelo de escola vigente	70
--	----

3.1.2 A Análise dos pressupostos básicos da progressão continuada – segundo o modelo de Schein	71
--	----

3.2 A Progressão Continuada e sua Caracterização no Estado do Paraná	76
--	----

CAPÍTULO 4

4 TRAÇOS DA CULTURA DOS PROFESSORES E SUA PERCEPÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA – Análise de alguns pressupostos culturais facilitadores ou inibidores da progressão continuada.....	82
---	----

4.1 Traços da Cultura	82
-----------------------------	----

4.1.1 Artefatos visíveis.....	82
-------------------------------	----

4.1.1.1 A escola EVA e a configuração de sua realidade.....	82
---	----



4.1.2 Os valores da cultura dos professores	84
4.1.3 Os Pressupostos básicos da cultura.....	95
4.1.3.1 Crenças dos professores	95
4.1.3.2 Os professores e a missão da escola	101
4.1.3.3 Imagens e miragens da escola na perspectiva dos professores	103
4.1.3.4 Os professores e a percepção do potencial do grupo para a mudança	105
4.1.3.5 O processo de comunicação.....	108
4.1.3.6 Os heróis da escola EVA.....	110
4.1.3.7 Os mitos apontados pelos professores.....	111
4.1.3.8 Os símbolos apontados pelos professores	113
4.1.3.9 Os ritos presentes na cultura dos professores	114
4.2 A progressão Continuada Vista Pelos Professores	115
4.2.1 As crenças sobre avaliação, promoção e sucesso do aluno	115
4.2.2 As crenças sobre promoção sem retenção e a participação dos pais no processo educativo	119
4.2.3 A promoção continuada vista através das condições objetivas-materiais e de preparo humano para sua realização	122
4.2.4 A promoção continuada e a percepção do seu fundamento filosófico.....	125
4.3 Os Elementos Vigentes Na Cultura Dos Professores Como Facilitadores ou Inibidores da Progressão Continuada.....	128
4.3.1 Características observáveis.....	129
4.3.2 Os pressupostos culturais vigentes como facilitadores da progressão continuada	130
4.3.3 Os Pressupostos culturais vigentes como inibidores da progressão continuada	132
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 134
 REFERÊNCIAS.....	 139
 APÊNDICES.....	 152
APÊNDICE A – Roteiro De Entrevista Utilizado Para Investigar A Percepção Sobre a Progressão Continuada	153
APÊNDICE B – Roteiro De Entrevista Utilizado Para Investigar Aspectos	

Complementares Sobre A Cultura Dos Professores.....	155
APÊNDICE C- Aspectos Investigados Sobre A Cultura Através de Depoimento Escrito	157
Quadro 1- Níveis da Cultura segundo Schen.....	159
ANEXOS	159
ANEXO A – Dados referentes à temporalidade, série de atuação e formação dos sujeitos da pesquisa.....	160
ANEXO B - PVA – Perfil de Valores Agregados	162
ANEXO C- Documentos da SEED consultados e emitidos pelos diferentes setores da secretaria da educação e que normatizam o ciclo e a dinâmica da progressão continuada inerente a ele.....	167
ANEXO D - Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono Escolar do Paraná de 1996 a 2000	170
ANEXO E – CVAT (Culture e Valores Analysis Tool) Tratamento estatístico dos dados dos professores numa perspectiva real.	174
ANEXO F - CVAT (Culture e Valores Analysis Tool) Tratamento estatístico dos dados dos professores numa perspectiva ideal.....	176

Quadro 1- Níveis da Cultura segundo Schein.....	39
---	----



INTRODUÇÃO

A proposição de uma série de mudanças às escolas, aliada ao discurso de que essas instituições devem ser mais qualitativas e revelar-se mais capazes de atuar e sobreviver num cenário globalizado, despertou nosso interesse em estudar a cultura dos professores, enquanto atores educacionais, pois entendemos que a cultura docente interfere na implantação de mudanças na organização interna da escola, e queríamos verificar qual o papel dessa cultura frente à mudança implementada na reorganização do ensino na escola pública.

A necessidade de estudar as reformas educacionais, particularmente aquelas que apontam para a redução da ineficiência do sistema, torna-se evidente quando nos aprofundamos nas leituras sobre as Políticas Públicas, em que constatamos que as altas taxas de evasão e repetência apontam para a necessidade de que [...] “não bastava garantir vagas nas escolas”, mas que [...] “era preciso assegurar que o ensino oferecido fosse de qualidade e assegurasse aos que nele ingressassem a conclusão, pelo menos, das oito séries do ensino fundamental” (TEIXEIRA, 1998, p.3).

Como profissional do ensino, temos experimentado o impacto dos ventos da mudança sobre a Educação, logo, acreditávamos que poderíamos trazer uma contribuição ao entender um local de trabalho e um profissional (professor), por ser ele o centro dos debates e das reformas educativas. Nessa perspectiva, a escola passa a ser um local privilegiado da transformação (TEIXEIRA, 1998). É preciso fazer alguma coisa, buscar formas de superar o sistema fortemente hierarquizado e burocratizado, como é o modelo de ensino tradicional em séries, que pressupõe professores voltados para o ensino de determinados conteúdos, com uma sistemática de avaliação com uma periodicidade determinada, em que a nota representa o desempenho alcançado, o que vai resultar na promoção ou não do aluno para outras séries. Portanto, nesse modelo de ensino, o mérito escolar é o âmago do progresso ou da promoção escolar, e a repetência, a responsável pelas desistências e desânimos, enfim, pela exclusão escolar.

Assim, analisamos profundamente vários materiais teóricos sobre as Políticas Públicas da última década, trocamos idéias com profissionais do ensino na pretensão de usar nosso conhecimento sobre cultura organizacional para entender a escola e as mudanças a que ela foi submetida nos últimos tempos, e percebemos

que esse cenário apresentava uma riqueza de detalhes e de possibilidades, que nós como pesquisadora resolvemos enfrentar, mesmo que a escola pública de ensino fundamental, prioridade das políticas públicas da última década, nos fosse como uma mata escura. No entanto, a desafiadora experiência de ler a "cultura dos professores" nos fez focalizar os seus valores, suas crenças, seus mitos, seus ritos, seus símbolos, enfim, seus heróis, para que, a partir desses elementos¹, nós buscássemos sua articulação com a progressão continuada do aluno, implícita na organização da escola em ciclo, e posta em prática por alguns governos estaduais a partir de 1990 e contemplada na Lei nº 9394/96.

Partindo da idéia apresentada por autores, como Mainardes (2001) e Paro (2001)², segundo a qual a organização do ensino em ciclos, em que a progressão continuada com aprovação automática do aluno passa a ser responsável pela oposição dos educadores a essa sistemática, se abre espaço para pensarmos que as iniciativas voltadas à mudança organizacional podem ter passagem pelo conceito de cultura e, especialmente, cultura organizacional. Assim, pensamos que a Progressão Continuada representa uma mudança radical no modelo de promoção³ cristalizado pela burocracia educacional⁴, requerendo mudanças de crenças e valores dos atores educacionais, já que a progressão pressupõe uma nova organização do percurso escolar, um processo de avaliação de forma contínua, tendo como referência o progresso do aluno ao longo do ciclo⁵. Além de que a progressão continuada pressupõe uma reconfiguração da relação entre professor e aluno. Então, conhecer se a cultura dos professores facilita ou inibe essa alteração didático-pedagógica é ponto central desse estudo.

Ao selecionarmos o território em que nos deslocaríamos para

1 Esses elementos apontados, serão tratados com maior detalhe no item 2 nas páginas 33 a 36.

2 Esses dois autores foram utilizados para iluminar nossa análise sobre a progressão continuada. Do primeiro usamos seu estudo sobre a configuração do ciclo no Paraná e do segundo a questão da reprovação e avaliação na escola em ciclo.

3 Ao tratar da questão da progressão continuada, Teixeira (1999), estabelece como premissa a idéia de que: a progressão continuada representa uma mudança radical no modelo de escola. No nosso trabalho, por considerarmos tal premissa polêmica e questionável, optamos por considerá-la tão somente "uma mudança radical no modelo de promoção cristalizado pela burocracia educacional".

4 Neste texto a expressão burocracia educacional se refere a todo aparato administrativo da coisa pública, onde funcionários e docentes em cargos administrativos (de secretarias, núcleos, divisões) seguem regulamentos, normas, procedimentos rígidos, impondo aos sistemas públicos, rotinas pouco flexíveis marcadas pela hierarquia. Tais procedimentos são próprios da organização burocrática, da qual a escola faz parte.

5 Seqüência de organização do ensino em anos, englobando cada ciclo 4 anos. A proposta de reformulação do ensino fundamental de série para ciclo prevê dois ciclos, sendo que o primeiro abrange da 1ª à 4ª série e o segundo da 5ª à 8ª série.

análise (a escola), definimos limites (cultura dos professores de 1ª a 4ª série) e a partir destes, impomos fronteira a um objeto de análise (cultura dos professores e progressão continuada). Por que, então, privilegiamos a cultura desses professores e não a do conjunto de atores educacionais envolvidos no contexto escolar? A justificativa para essa indagação, encontra em Sarmento (1994, p.12) seu respaldo, quando enfatiza que os professores [...] “conjuntamente com os alunos, são os principais membros da escola, e, na medida em que nela permanecem, por eles passa, neles se gera e por eles é transmitida a(s) cultura(s) organizacional(is) da escola”.

A idéia de usar o conceito de cultura organizacional para entender o modus operandi desse grupo ocupacional foi selecionada, porque hoje esse conceito tem propiciado inúmeras investigações sobre as organizações, fornecendo um retrato detalhado da “personalidade” da organização. Assim sendo, nos aventuramos na sua aplicação teórica, em termos exploratórios, no mundo educacional, por entendermos que as organizações são constituídas de realidade plural (idéia também defendida por SARMENTO, 1994, p.99). Essas realidades podem ser denominadas de subculturas (diferentes sistemas de valores, crenças, que criam realidades bastante singulares). Ao selecionarmos os professores de 1ª a 4ª série, eles serão entendidos como uma subcultura da escola, que como tal se constitui um conjunto de membros [da escola] [...] “que interagem entre si regularmente, se auto-identificam como um grupo distinto dentro da escola, partilham um conjunto de problemas definido como problemas de todos e rotineiramente agem com base numa série de representações próprias do grupo” (VAN MAANEM e BARLEY apud SARMENTO, 1994, p.99-100).

Nossa experiência sobre a cultura de organizações produtivas e de serviços permitiu-nos identificar certos traços culturais, que denominamos “paradigmas culturais”⁶, que exercem papel fundamental nas diversas situações vividas pelas instituições, ou seja, eles definem o modo como as coisas são feitas e funcionam como freios protetores da cultura em face de mudanças, reduzindo seu nível de ansiedade e dando mais segurança aos atores em ação. Se as instituições

6 O conceito de paradigma que adotamos é o mesmo utilizado por Souza (1998, p.171), que o toma de Thomas Kuhn (1982) e o toma de uso corrente como [...] um modo de pensar e agir predominante. A idéia de paradigma pretende representar a noção de que grupos partilham de pressupostos e crenças que exercem efeito sobre a ação, ou seja, definem o modo operante da instituição e exercem um papel fundamental ante as diversas situações vividas por ela.



escolares são constituídas de um conjunto de pessoas com uma história em comum, então elas poderiam ser vistas como “culturas” e neste sentido, nosso olhar focaliza este cenário sob essa ótica. Logo, delimita-se nosso objeto de análise a cultura dos professores, enquanto atores educacionais, pois entendemos que “esta cultura”, interfere na implantação de mudanças na organização interna da escola, de série para ciclo.

Portanto, essa alteração didático-pedagógica gera um impacto, sobre as crenças, os valores e os pressupostos subjacentes ao comportamento dos atores educacionais (professores) levando-os a assumir uma postura ambivalente, ora de crítica (resistência), ora de aceitação (elogio), dessa inovação, pois ela afeta o seu saber fazer pedagógico, historicamente construído. Assim, essa mudança desencadeia uma reação de resistência dos professores, inibidora da sedimentação da reforma e, gradativamente, à medida que os professores percebem que essa inovação soluciona alguns dos seus problemas do cotidiano e que se apresenta como uma boa perspectiva para o processo pedagógico, os antigos valores e crenças podem gradativamente ser substituídos por novos, o que levará a um processo de assimilação da mudança.

Ao enfocarmos os valores, as crenças e os pressupostos básicos dominantes entre os professores, lançamos mão da perspectiva de Schein (1984, p.3) que concebe cultura como “o conjunto de significados partilhados”⁷ por um grupo, que permite a seus membros interpretar e agir sobre seu ambiente”. Assim, por ser entendido como pertencente a uma unidade social, esses conhecimentos vão deixando uma visão “compartilhada” do mundo em que vivem e pela repetição da experiência, essa visão compartilhada vai sendo interiorizada pelo grupo.

A socialização do professor, a sua experiência na escola e vivência com a realidade concreta desta, os predispõem em seus discursos e em suas ações, a desenvolverem um repertório típico de comportamentos e trabalho (TEIXEIRA, 1999, p.68).

Este trabalho, portanto, tem por objeto de estudo a cultura dos professores de uma escola pública do Paraná. Tendo como objetivo identificar e avaliar como alguns elementos que constituem o “tecido” da cultura dos professores, facilitam ou inibem a implantação da progressão continuada de 1ª a 4ª série no

⁷ Grifo e tradução nossa.

ensino fundamental. Buscamos:

- Desvelar entre esses atores organizacionais, elementos como: os **artefatos visíveis** (ambiente da escola, linguagem falada e comportamento aparente dos professores) os **valores e os pressupostos básicos** : as crenças (verdades dos professores); os mitos; os ritos; os símbolos; os heróis; a imagem que este grupo têm da escola; o seu potencial para mudança e seu processo de comunicação.
- Identificar como esses parâmetros culturais atuam como elementos facilitadores e inibidores da progressão continuada.
- Caracterizar o modo como esse grupo ocupacional da escola responde à mudança imposta pelo ciclo básico (progressão continuada com promoção automática ao longo do ciclo).

A complexidade da organização escolar e a diversidade de fatores que entram em jogo, são reconhecidas por inúmeros autores que tratam sobre pesquisa nas escolas. Neste trabalho, ao selecionarmos a cultura dos professores como facilitadora ou inibidora dessa alteração didático-pedagógica, constatamos que a idéia de olhar a escola como tendo cultura(s) não é nova, ela já foi estudada por autores portugueses, entre os quais Torres (apud TEIXEIRA, 1998, p.183) e Sarmiento (1994). Este último serviu de base para nossa investigação.

Nossa vivência em estudos sobre a cultura de instituições públicas e privadas, permitiu-nos a construção de um percurso metodológico, que se situa entre as contribuições de autores, dentre eles Schein (1985) e Thevenét (1991) e nossa experiência de pesquisadora sobre cultura⁸. Para nossa pesquisa trouxemos como referência Schein (1985), na sua concepção teórica de cultura entendendo que ele privilegia a existência de várias culturas que interagem em um determinado contexto organizacional. Servimo-nos também de alguns aspectos do método de Thevenét (1991). Ou seja, neste trabalho, a cultura é tratada como algo que se constrói no interior da unidade escolar, significando aquilo que é produzido por ela. Ao assumirmos a cultura organizacional nessa perspectiva, sabemos que ela é

8 No período de 1996-1997, desenvolvemos pesquisas em uma empresa estatal e numa empresa privada prestadora de serviço, estudando as suas culturas. Em 1998 apresentamos os resultados dessas pesquisas, no IX Congresso Nacional de Psicología Del Trabajo y VI Iberoamericano de Recursos Humanos, em Guadalajara/México. Neste evento relatamos o percurso metodológico construído para as pesquisas sobre cultura e este se encontra publicado nos anais do referido evento.

dependente de condições físicas, sociais, políticas e econômicas que influem/impactam o funcionamento e a organização interna da escola.

Na sua proposta teórica, Schein (1985) privilegia tanto a face mais visível – os *artefatos culturais* e os *valores*, quanto aqueles elementos que constituem a essência da cultura (*concepções básicas*). Nesse estudo a partir dessa proposta teórica, buscamos entender os **artefatos visíveis** (o ambiente da escola, a linguagem falada e o comportamento aparente dos professores) os **valores** – (cuja função é normativa, vale dizer, tem a finalidade de guiar o comportamento do grupo), e os elementos selecionados pela pesquisadora, denominados de **pressupostos básicos** por integrarem, no nosso entender, o *paradigma cultural* da instituição.

Por entender que esses elementos configuram o modo de ser da escola para esse nível de profissional, buscamos investigar ainda como eles atuam como facilitadores ou inibidores da Progressão continuada.

Para atingir os objetivos definidos, a pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual, que ministra aula no ensino fundamental na cidade de Londrina-Paraná.

Tendo como critério norteador de nossa escolha, possuir somente o ensino fundamental (1ª a 8ª série), elaboramos uma lista de escolas pré-selecionadas por preencherem tal critério. Aliado a este, agregamos a avaliação dessas escolas por três profissionais ligados a uma Instituição de Ensino Superior que costumam atuar nessas unidades, como orientadores acadêmicos, em nível de graduação. A avaliação a que nos referimos, significa que estes avaliadores apreciaram a escola do ponto de vista de: serem locais favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa, tendo como indicadores a abertura da direção e equipe pedagógica para receber pessoas externas à escola e oferecer tanto condições de acesso aos diferentes ambientes físicos da escola, quanto de informações sobre aspectos do funcionamento da mesma.

A escolha da unidade a ser estudada deu-se a partir da identificação da escola, que preenchia os critérios de seleção dentre as três (3) potencialmente passíveis de se constituírem em campo do estudo. Optamos por uma que não se configurava como uma escola típica de bairro e que possuía uma clientela de diversos bairros da cidade. Outro aspecto que contribuiu para a escolha foi o fato de a direção da escola e equipe técnica, demonstrarem disponibilidade e interesse em receber a pesquisadora, pois pretendiam utilizar tal conhecimento para

retroalimentar a avaliação de seu projeto político-pedagógico.

Em nossa decisão pesou também o fato da equipe de professores ter uma história de trabalho junto, há pelo menos cinco (5) anos, fato que não foi observado nas demais, pois as outras duas escolas embora fossem antigas em Londrina, tiveram uma troca significativa do seu corpo docente. Privilegiamos esse critério, por entendermos que esses atores participam da construção e reconstrução da cultura da escola, tanto para reforçá-la e mantê-la como mudá-la, assim escolhemos como categoria alvo, os professores de 1ª a 4ª série do 1º ciclo do ensino fundamental, por serem eles os implementadores da escola em ciclos.

Após a constatação de que a unidade escolar atendia esses critérios, passamos a avaliar se ela possuía uma equipe de professores, na sua quase totalidade, com vivência anterior e posterior à implantação da progressão continuada. Tal critério objetivava obter dos sujeitos de pesquisa uma apreciação sobre o processo avaliativo nos dois regimes (séries com retenção e ciclo com progressão continuada e automática).

Para manter o sigilo das fontes de informação, o nome da escola bem como os nomes de todos os sujeitos de pesquisa aqui referidos, são fictícios. A unidade selecionada como campo da pesquisa, denominada de Escola Estadual EVA, foi inaugurada em 1935, sendo transformada em 1945 no terceiro grupo escolar de Londrina. No ano de 1976, obteve autorização para o funcionamento do ensino fundamental (1ª a 8ª séries) e em 1978, para Educação Especial e finalmente em 1982, o Ensino Fundamental foi reconhecido.

Caracteriza-se como uma escola pública tradicional da cidade de Londrina, não só por sua localização central, mas também por prestar serviços de qualidade na área educacional há mais de 50 (cinquenta) anos. O seu funcionamento dá-se em três (3) turnos – matutino, vespertino e noturno – e oferece todas as séries do Ensino Fundamenta (1ª a 8ª).

A Escola, possui 239 alunos de 1ª a 4ª, distribuídos em duas classes de cada uma das séries do 1º ciclo do Ensino Fundamental. O 2º ciclo (5ª a 8ª) do Ensino Fundamental, possui 640 alunos e funciona no período matutino e noturno. Possui ainda uma sala para alunos em educação especial.

Conta com um corpo docente de 38 (trinta e oito) educadores, sendo que doze (12) deles atuam de 1ª a 4ª, no período vespertino. Nesse total estavam incluídos quatro (4) auxiliares até 2001, sendo que em 2002, apenas um (1) restou

na equipe. A equipe de apoio conta com quinze (15) funcionários, distribuídos entre, secretaria, biblioteca, cozinha e zeladoria. A equipe de gestão administrativo-pedagógica é composta por quatro (4) funcionários, sendo um diretor, um auxiliar de direção, um (1) coordenador de 1ª a 4ª série e um (1) de 5ª a 8ª série.

Os alunos atendidos pela Escola são provenientes não só de famílias que residem próximo à mesma, mas, principalmente, se constituem em um grupo significativo de crianças que moram nos mais diferentes conjuntos e bairros da cidade, e cujos pais trabalham em empresas vizinhas da Escola e representam as mais diversas classes sociais.

Os participantes da pesquisa, foram os professores de 1ª a 4ª série, num total de 9, com pelo menos oito anos de experiência no magistério nessas séries. Assim, a amostra da pesquisa foi de 80% do total de professores que integram esse nível de ensino na escola.

Tentando ampliar a caracterização dos participantes da pesquisa, apresentamos alguns dados sobre tempo de atuação no ensino de 1ª a 4ª série, formação e tempo de atuação nessa escola. Desse grupo de professores todos são do sexo feminino; o tempo de atuação no magistério situou-se entre 8 anos e 31 anos; e o tempo de atuação nessa escola variou de 5 anos a 12 anos. No que se refere à formação, temos: 03 com formação em Pedagogia, 04 em Magistério, 01 em Psicologia e 01 em Serviço Social. Com título de especialista temos somente 02 professores. Tais dados podem ser visualizados no Anexo A.

Ainda que a pesquisadora houvesse sinalizado a possibilidade de realizar a coleta de dados fora da escola, os professores optaram por fazê-lo na própria escola com a justificativa de que existia ali espaço adequado para essa atividade e também haveria um melhor aproveitamento das janelas que eles tinham entre suas aulas e as de Educação Física e demais atividades complementares dos alunos.

Na realização dessa pesquisa utilizamos como técnica principal a entrevista, complementada pelo questionário e depoimento pessoal escrito. A *entrevista* foi utilizada tanto para coletar dados sobre aspectos relativos à cultura da escola, quanto para obter a visão dos sujeitos de pesquisa sobre a progressão continuada; já o *questionário* sobre valores utilizado na pesquisa pretendia obter uma visão do pesquisado – objetiva e quantitativa – sobre diferentes aspectos referentes ao seu trabalho e à sua escola.

Embora o questionário tenha sido a primeira técnica utilizada na pesquisa, ele foi somente um elemento que enfatizou os valores adotados na escola, segundo os professores, e permitiu à pesquisadora a indicação de alguns elementos a serem aprofundados na entrevista.

Assim, para a investigação de valores grupais, optamos pela perspectiva de Reed Nelson e Mauro Loureiro (1996), os quais concebem como indicadores de elementos culturais, os valores que orientam os indivíduos e podem ser analisados nos grupos, uma vez que se caracterizam como guias do comportamento do grupo e demarcam a prioridade que a instituição ou determinado grupo estabelece para si. Ao identificar a ênfase dos valores assumidos por determinado grupo, podemos verificar o que ele prioriza, caracterizando os norteadores do seu comportamento.

Nesse sentido, no questionário PVA (Perfil de Valores Agregados), os valores são agrupados nas seguintes dimensões: **Trabalho** - representado pelo conjunto de atividades desenvolvidas pelo indivíduo, pelas quais ele recebe uma remuneração; **Relações** - refere-se a relacionamentos formais e informais com outras pessoas; **Controle** - mecanismos ou formas utilizadas para impor uma vontade; **Pensamento** - entendido como o aspecto cognitivo presente nas ações. Essas 4 (quatro) dimensões, segundo a perspectiva desses autores, quando aplicadas a determinado grupo, revelam a ênfase da cultura estudada.

O questionário (PVA) é constituído de um conjunto de 20 jogos de quatro frases. O sujeito de pesquisa assinalava com número 4 a frase que melhor representa a maneira de ser de sua escola, em seguida com 3, depois, com 2 e a que pior descreve sua escola com 1. As frases são seguidas por duas colunas. Na coluna 1 o sujeito de pesquisa responde de acordo com uma perspectiva real (como sua escola é) e na segunda, uma perspectiva ideal (como você gostaria que ela fosse), vide Anexo B.

No nosso estudo adaptamos o questionário elaborado por Reed Nelson e Mauro Loureiro à realidade da escola pesquisada, para que pudéssemos delinear a ênfase da cultura dessa categoria profissional.

A **entrevista**, por se constituir a técnica mais apropriada para captar, de maneira mais profunda, o modo de pensar do informante, foi selecionada para obter dados, tanto sobre a cultura dos professores, quanto sobre a percepção destes acerca da progressão continuada. Usada com um roteiro semi-estruturado,



privilegiou alguns aspectos da cultura dos professores e da progressão continuada (Vide Apêndice B e A).

Escolhemos o **depoimento pessoal escrito** como técnica complementar na impossibilidade de utilizarmos o trabalho em grupo. Seu objetivo é verificar a opinião de cada informante, bem como os pontos de convergência e divergência em relação aos aspectos pesquisados. O depoimento pessoal escrito só foi utilizado na parte referente à cultura dos professores. (Vide Apêndice C).

Na investigação da cultura e da progressão continuada realizamos a coleta de dados na própria unidade estudada, em três períodos: a) de maio a julho de 2001; b) em novembro e dezembro de 2001; e de c) fevereiro a abril de 2002.

Neste estudo, o levantamento de dados empíricos constou de etapas que visavam: **1. Coletar materiais de base sobre cultura** – Nesta etapa buscamos identificar alguns elementos que integram a cultura dos professores dessa escola, entre os quais: os valores, os mitos, os ritos, os heróis, os símbolos e o processo de comunicação. Nesta fase usamos questionário, depoimento escrito e entrevista.

2. Desvelar a cultura – Nesta etapa utilizamo-nos do depoimento escrito aliado à entrevista. Investigamos nesta fase algumas hipóteses culturais, estabelecidas a partir da leitura do material obtido na fase A, buscando, portanto, referendar ou não os dados obtidos. Agregamos, ainda, à investigação, a imagem que este grupo profissional tem da escola, seu potencial de mudança, sua missão e a mudança pretendida. Nesta etapa do trabalho estava prevista a realização de trabalho em grupo; entretanto, considerando as dificuldades de agendar um período para isso, por sugestão do próprio grupo, optamos pelo depoimento pessoal escrito aliado à entrevista complementar. Cada pesquisado escrevia sua opinião sobre o aspecto investigado e em seguida agendava encontro com a pesquisadora para complementação do depoimento. Cada encontro durou cerca de 30 minutos.

3. Desvelar a percepção sobre a progressão continuada - Para a obtenção desses dados, optamos pela entrevista individual. Ela foi realizada na própria escola e durou de 45min. a 1 h e 30min.

O trabalho de levantamento dos dados empíricos, foi iniciado com uma reunião com a equipe pedagógica, professores regentes, estagiários, auxiliares, coordenação pedagógica e direção da escola. Nessa reunião esclarecemos o objetivo da pesquisa, a expectativa da pesquisadora quanto à cooperação dos

professores, bem como, conduzimos reflexões mais gerais sobre a progressão continuada e automática nas escolas públicas. Discutimos ainda a perspectiva de obtermos dados sobre o trabalho do professor e da escola.

Os pesquisadores de organizações que se preocupam com a utilização prática do conceito de cultura sabem que a evidente falta de consenso quanto a um foco conceitual e metodológico tem gerado um grande número de estudos com perspectivas diferentes, o que se tem constituído em um dos aspectos mais preocupantes para os estudiosos desse tema, que desejam apontar teorias e metodologias mais eficientes.

Assumimos como alternativa, para lidar com essa constatação, a mesma apontada por Shinyashiki (1995) que destaca, como forma de contribuir para o avanço desse conceito, que o importante não é identificar qual a perspectiva que é mais promissora para o estudo do fenômeno e sim qual é a contribuição que ela traz para o seu entendimento.

Para Fleury (1986, p.68), quando selecionamos um objeto de investigação, temos que ter claro que determinados cortes epistemológicos serão feitos, na perspectiva de dar conta do real. Isso implica privilegiar este ou aquele aspecto. No caso específico do estudo da cultura dos professores, adotamos cortes dando ênfase mais à apreensão de alguns elementos da cultura desses profissionais e ao seu papel frente à mudança. A opção por esses cortes por não ocorrer de forma arbitrária, mas por serem decorrentes de uma longa reflexão sobre o material teórico, suas possibilidades e limites, leva-nos durante a análise, [...] “a propor, negar e recolocar questões” (FLEURY, 1986, p.68). Ao final deste trabalho pretendemos apontar novas “pistas” ao estudo desse fenômeno, trazendo a nossa contribuição de pesquisadora.

Neste estudo, entendendo que estamos lidando com um conceito em torno do qual não existe unanimidade e que não se revela facilmente, optamos pela triangulação metodológica, concebida por Jick (apud SHINYASHIKI, 1995) como a combinação de vários métodos (quantitativo/qualitativo), que oportunizam a melhor apreensão do mesmo fenômeno. Objetivando fortalecer a idéia da triangulação, buscamos em Fleury, Shinyashiki e Stevanato (1997) a arqueologia do triângulo metodológico para se estudar a cultura organizacional. Eles resgatam em Duncan (apud FLEURY, SHINYASHIKI e STEVANATO, 1997) a proposta, e a tornam como uma perspectiva promissora para estudar a cultura, por permitir que

múltiplos pontos de referência sejam utilizados na localização do objeto.

Na análise, os resultados das entrevistas, do questionário e dos depoimentos escritos foram usados em conjunto. Os dados do questionário foram analisados pelo software CVAT (Culture and Value Analysis Tool) que trata os dados da amostra e os divide em grupos, quando se trata de grandes amostras, apresentando os perfis de pensamento de cada grupo. Esse instrumento oferece ainda uma análise da cultura numa perspectiva real e ideal. As entrevistas e depoimentos expressos na linguagem dos próprios pesquisados foram submetidos à leitura para se identificarem, nos diferentes materiais, temas recorrentes nas narrativas dos entrevistados. Assim, a linguagem assume papel fundamental. Recorremos ainda a Pagés (1990, p.200 -201), para explicar como compreendemos o conteúdo dos discursos dos pesquisados. Diz o autor:

Discurso é ao mesmo tempo coletivo e individual. O discurso é coletivo à medida que cada indivíduo revela de maneira exemplar estrutura, relações entre fenômenos presentes de diferentes formas nos outros indivíduos. [...] o discurso também é coletivo pelas complementaridades e não mais pelas semelhanças dos diferentes discursos individuais[...] mas é verdade também que cada discurso é único e pode ser tratado do ponto de vista do indivíduo.

Assim, após a leitura do material empírico, decidimos que a melhor forma de analisá-lo e representá-lo seria por categorias temáticas⁹, sobre cultura e progressão continuada. As categorias temáticas sobre cultura seguiram os elementos apontados pela pesquisadora: **artefatos visíveis, valores e pressupostos básicos**, por integrarem, no nosso entender, o *paradigma cultural* da instituição. As categorias temáticas sobre progressão continuada são decorrentes do material empírico obtido. No agrupamento e análise dos dados documentais da escola, buscamos estabelecer blocos de informações quanto a sua finalidade, para que, a seguir, buscássemos neles a caracterização da escola quanto a: localização, população atendida, equipe regular de funcionários administrativos, de apoio pedagógico e professores. No regimento e projeto político-pedagógico extraímos: objetivos, filosofia, metas e aspectos valorizados na concepção de educação, ou seja, formamos um quadro referencial que permitisse um melhor entendimento da

⁹ Usaremos a expressão categorias temáticas como forma [...] de agrupar os temas que emergiram da entrevista e foram introduzidos pela pesquisadora tendo em vista o objetivo da pesquisa como pano de fundo. Os temas correspondem a uma organização da fala em torno de uma temática. (SPINK e MEDRADO 1999, p.78).

escola. Estes dados contribuíram para a elaboração do item: Configuração da sua realidade.

O passo seguinte à leitura e categorização do material empírico, foi a elaboração de uma síntese, cujo objetivo foi demonstrar como esses dados de cultura e progressão continuada se articulam entre si, de modo a constituírem elementos facilitadores e inibidores dessa inovação pedagógica, fornecendo, assim, a confirmação ou não da nossa hipótese de trabalho. A síntese privilegiou as dimensões que Schein (1984) propõe como integrante do que ele denomina de "Pressupostos Básicos da Cultura" (item 2 do capítulo 2, p. 41- 42).

As categorias temáticas sobre cultura identificadas no material empírico foram : **Artefatos Visíveis:** A escola EVA e a configuração de sua realidade; **Os Valores da Cultura dos Professores:** Competência Profissional, Instituição Diferenciada, Reconhecimento Profissional, Estilo de Liderança Democrático, Autonomia do Grupo e **Pressupostos Básicos:** as crenças dos professores; a missão da escola vista pelos professores; as imagens e miragens dos professores em relação à sua escola; os mitos; os ritos; os símbolos; os heróis; o potencial de mudança dos professores; o processo de comunicação. Em relação à progressão continuada estabelecemos as categorias: as crenças sobre promoção, avaliação e sucesso do aluno; a promoção continuada vista através das condições objetivas – materiais e de preparo humano para sua realização; a promoção continuada e a percepção do seu fundamento filosófico.

Visando atender a proposta do estudo, no primeiro capítulo, especificamos as mudanças na política educacional nos anos 90, analisando as principais alterações no sistema de ensino público do Paraná e seus determinantes, com ênfase no Ensino Fundamental, tendo como referência as informações contidas nos documentos oficiais, disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação.

No segundo capítulo enfocamos a cultura organizacional e as possíveis implicações das mudanças sobre o tecido cultural das instituições. Incluímos ainda o impacto dessa mudança na re-configuração do papel do professor e na sua relação com os alunos e seus pares.

No terceiro capítulo contemplamos a progressão continuada numa perspectiva de configurá-la enquanto inovação e caracterizá-la dentro da idéia de ciclo no Estado do Paraná.

Finalizando, no quarto capítulo, através da apresentação e análise



de alguns traços da cultura dos professores, mostramos como eles atuam frente à progressão continuada, desvelando como uma mudança essencial ocorrida no trabalho dos professores, rompe com as tendências presentes historicamente na escola, possibilitando a identificação de incoerências, rupturas e mudanças em prol da construção de uma nova cultura docente.

Nas considerações finais desse estudo, analisamos os resultados obtidos da cultura docente desvelada e o papel que certos aspectos integrantes da mesma assumem, atuando como facilitadores e inibidores da progressão continuada. Enfim, considerando os limites do estudo, acreditamos trazer um novo olhar sobre essa temática e uma nova leitura da realidade dos professores de uma escola pública.



CAPÍTULO I

1 AS MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL NOS ANOS 90- AS MUDANÇAS NO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO DO PARANÁ

"A capacidade das reformas de promover mudanças duradouras é questionável, porque as premissas que as sustentam, bem como as condições legais, e econômicas nas quais se elaboram as práticas, situam o professorado e sua situação de trabalho numa intrincada posição para promover melhorias".

JOANA MARIA SANCHO GIL.

Discutir a década de 1990 e as grandes transformações nela ocorridas, tendo como referência a educação, significa olhar, segundo alguns autores, para a década de 1980, onde os ganhos da redemocratização da sociedade, organização dos movimentos docentes e a consubstanciação em entidades de classe, alcançam sua organização mais significativa, encerrando, assim, o ciclo do período militar e iniciando a transição para o governo civil com significativos ganhos sociais.

Para Arelaro (2000, p.96), a década de 90 inicia-se com dois movimentos aparentemente contraditórios e fortes:

[...] de um lado o desejo de implementação dos direitos sociais recém conquistados e a defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil, [...] de outro, a assunção de Fernando Collor de Mello como presidente com um discurso demagógico defensor dos 'descamisados', contra os marajás e com um projeto neoliberal, que traduz 'sentimento nacional' de reforma do Estado objetivando colocar o país na modernidade.

Em nome da justiça social, o governo do então presidente Fernando Collor de Mello inicia uma série de medidas que mais tarde vão se revelar pouco expressivas para um trabalho de intervenção social. Assim, à luz desse cenário, a educação tomada como expressão da cidadania não conseguiu ser prioridade. O que se via nessa época eram grandes espetáculos para a mídia e a educação em condições lamentáveis, sem dados precisos sobre a sua real condição.

Os indicadores fornecidos pela Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional (SEDIAE) dão conta de que o panorama da educação no início da década de 90 realmente era preocupante, sendo os principais problemas:

1. O número de vagas desproporcional à demanda regional de algumas cidades, o que revela um processo de extrema concentração de rendas e níveis elevados de pobreza;
2. O número elevado de repetência, evasão e represamento de alunos em determinadas séries, o que gera um grande contingente de alunos com distorções referentes à relação entre série e idade e um ciclo de retenção que expulsa grande parte desses alunos da escola;
3. A baixa qualidade no desempenho dos alunos, segundo dados do SAEB/95 (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), principalmente em leitura e matemática;
4. A baixa qualificação docente, principalmente para atuação no ensino fundamental o que revela falha de formação inicial de parte dos professores e má qualidade da formação que tem sido ministrada;

É nessa época também, segundo Arelaro (2000), que os organismos internacionais BM (Banco Mundial), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), iniciam pressão sobre o Brasil, em decorrência de estatísticas que revelam um desempenho educacional sofrível no país. Explicitam também esses órgãos internacionais, que o critério para recebimento de empréstimos será o comprometimento com ações que priorizem a educação para todos.

A autora destaca que grupos de diferentes entidades educacionais e vários segmentos da sociedade envolvidos com a educação, ao serem concludados a discutir o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) conhecido por PL "Jorge Hage", foram surpreendidos por um novo projeto do Prof. Darcy Ribeiro, com aval do então Ministro da Educação José Goldemberg, que alterava, de forma significativa, a lógica de organização da educação nacional.

Para Arelaro (2000), o que caracterizava aquele momento foi a presença de dois projetos políticos com diferentes concepções de educação, um liberal-corporativo e o outro democrático de massa, os quais vão perdurar até os dias de hoje. Esses embates sucessivos na definição de uma política educacional e o real compromisso e orientações nos termos das agências de financiamento internacionais caracterizam esse período, embora houvesse um compromisso

firmado entre o governo e as entidades nacionais da área da educação prevendo maior participação, discussão e gestão coletiva da educação.

Desta forma, submetido à pressão internacional e tendo como ícone desse governo, a modernização do país, inúmeras privatizações de estatais ocorrem e os desmandos tornam-se a sua marca mais evidente. Gera-se um clima insuportável que culmina com o “impeachment” do então presidente da República.

Nessas circunstâncias, assume o vice Itamar Franco que, embora integrasse a gestão anterior, possuía idéias diferentes, revelando sua preferência na preservação do Estado Nacional e das empresas estatais.

Se o governo revela novas configurações, no campo da educação vamos identificar orientações ainda na direção dos órgãos de financiamento internacional, embora para alguns autores, como Arelaro (2000), é visível o respeito deste governo aos movimentos sociais e a defesa das minorias educacionais.

O governo do período de 1995-98, do presidente Fernando Henrique Cardoso, para Arelaro (2000), traz modificações significativas na concepção de democracia e no papel da sociedade.

Na educação, vamos constatar que o estilo diferente de governar, mostrando-se mais “competente” e autoritário, estabelece um novo papel para a escola e um novo padrão de gestão educacional, embora a ênfase da educação seja a base para o desenvolvimento econômico. Guiado pela necessidade de prestar contas à sociedade, este governo imprime uma sistemática de avaliação de produto, em que comparação, classificação e competição são os elementos desse processo, concretizando o papel do Estado na gestão da educação pública, como legislador e avaliador (ARELARO,2000).

A prioridade do Estado nessa década, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), foi assegurar o acesso e a permanência, na escola, das crianças em idade de escolarização regular. O reflexo dessa política é a instituição de programas que garantissem isso. Os principais programas nesta direção são: “Acorda Brasil!”, “Tá na hora da escola”, “Aceleração da aprendizagem”, “Guia do livro didático - 1ª a 4ª séries”, “Amigos da escola” e “bolsa-escola” para famílias de renda inferior ao mínimo estabelecido, com filhos em idade de escolarização regular. A idéia básica presente nestes projetos está em sintonia com as recomendações do Banco Mundial: investir em educação básica é a meta fundamental para reduzir a exclusão social. Assim, com seus programas de distribuição de renda, o governo

federal, coloca milhões de crianças na escola com intuito de aumentar a produtividade do trabalho dos pobres, o que equivale a dizer que se estarão criando condições destes participarem na economia e na sociedade.

Não é sem razão que o governo de FHC tem recebido críticas contundentes em relação a suas políticas educacionais. A progressiva redução dos gastos públicos na área e a adoção de medidas de apoio à iniciativa privada revelam o caráter privatista de suas políticas. Se o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso trouxe inúmeras mudanças no arcabouço educacional, também é verdade que é difícil avaliar os ganhos reais desse período. A educação, segundo Neves (1999), foi poupada de críticas mais severas, pois se sabia que algo tinha sido feito, porém sem se ter clareza quanto aos seus resultados e propósitos.

A grande contradição desse período (1995/99) é marcada pelos resultados da avaliação da conjuntura educacional brasileira, feita pelo governo federal, e se centra, segundo Arelaro (2000), na divulgação de que, em termos educacionais, dois pontos são observados: 1) o Brasil não tem mais problema de atendimento da demanda e 2) os recursos investidos em educação são suficientes. Esses dois pontos, segundo a autora, vão também embasar as ações para esse período e colocar em foco a re-conceituação de gestão democrática.

Essas duas questões têm suscitado de inúmeros estudiosos das políticas públicas muitas reflexões. Para a autora acima, estas colocações refletem uma postura discriminatória do Estado, em face do número significativo de brasileiros que estão excluídos da escola – um total de 37 milhões (cerca de 30% da população brasileira). Esses “**todos**” que deveriam ser atendidos não estão privilegiados na realidade. Alguns, neste sentido basta olharmos para o número de analfabetos que possui o Brasil, algo em torno de 15% da população, estão excluídos nesses dados. O que, então, podemos refletir com base nessas constatações?

Para Arelaro (2000), esses dados são indicadores de que o governo assume uma atitude seletiva frente à educação, ou seja, alguns são prioritários e outros não, o que equivale a dizer que existe na prática duas categorias de cidadãos, os que se incluem e os que não devem ser incluídos no sistema educacional.

Para Neves (1999), a grande mudança desse governo no arcabouço jurídico escolar, ocorre realmente em 1995, com a criação do Conselho Nacional de

Educação (CNE), que é colocado como órgão colaborador do Ministério da Educação, no sentido de formular e avaliar a política nacional de educação. Vale salientar que este nasce na contramão do processo democrático, uma vez que a LDB em tramitação já tratava deste órgão, porém, com ampla participação da sociedade nas suas deliberações.

Ao desconsiderar as discussões da sociedade e ao criar o CNE como órgão do Estado, FHC, no entender de Neves (1999), considera que a participação popular na gestão do sistema escolar seria bastante reduzida.

O que se percebe claramente, através dessas medidas, é que ao MEC (Ministério da Educação e Desportos) fica reservado o papel político-estratégico de coordenação da política nacional de educação, compartilhando esse poder, somente no caso do ensino básico, com os estados e municípios. Ou seja, aos estados e municípios ficou reservado o papel estratégico-gerencial do nível educacional, uma vez que a eles era destinado o papel de operacionalizar as medidas propostas.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), ao tratarem do enxugamento da participação do Estado na Educação destacam que, o uso da qualidade total como estratégia para melhorar resultados, aliada à idéia de convocar a sociedade a participar voluntariamente nas escolas, revela um deslocamento da responsabilidade da esfera do governo para a sociedade civil, fato que, pode também ser constatado pelas estratégias de salário-educação, bolsa-escola, que demonstram o claro descompromisso com a prioridade e o financiamento da escola pública, uma vez que oportuniza que os pais, ao receberem incentivos financeiros, optem pela escola, sem, entretanto, que o governo assuma como sua a responsabilidade em oferecer condições reais de aprendizagem e uma escola de qualidade. Limita-se, portanto, apenas a ações que facilitam a inserção do aluno na escola, reforçando o estigma da escola pública, de trabalhar cada vez mais com condições precárias para promover a aprendizagem.

Dentro deste quadro, muda-se a função do Estado em relação à Educação. Ao invés de compromisso com a oferta e financiamento da educação pública de qualidade, terceiriza-se a operacionalização e a responsabilidade, da eficiência da escola pública fundamental, ficando aos estados esse ônus. O que se pode identificar nessas práticas é a presença de estratégias de gestão empresarial nas escolas, onde a lógica produtividade/custo/eficiência passa a ser a norteadora

da eficiência escolar.

1.1 O Ensino Fundamental e as Principais Mudanças Implantadas

À luz desse panorama conjuntural, algumas das mudanças impostas e incorporadas ao sistema educacional, particularmente para o ensino fundamental, impactaram o cotidiano escolar e realinharam seus objetivos.

Entender a reforma educacional dos anos 90 significa constatar que essa década é marcada pela forte influência dos organismos internacionais, na implantação de um projeto neoliberal. Por outro lado, se a forte influência econômica passa a ser a tônica para as ações, temas novos tais como: autonomia, participação, reformulação administrativa, qualidade do ensino, avaliação do sistema, parcerias, aparecem numa nítida relação entre educação e produção.

Quando se pensa nos problemas educacionais do Brasil, de imediato se pensa na falta de escolas. A maioria das propostas dos políticos quando se trata desse tema, volta-se para um aumento do número de vagas. Entretanto, estudos feitos pelo MEC a partir de 1996 dão conta de que a grande vilã desse processo é a reprovação. E é na perspectiva de resolver esse problema e oferecer uma escola mais qualitativa que as principais mudanças são efetuadas.

As ações que incidiram sobre o ensino fundamental nessa década, objetivaram reconfigurar o funcionamento do ensino, transferindo às escolas a gerência das suas ações educativas. Assim, constatamos uma perspectiva clara de centralização das medidas em torno da melhoria de produtividade das escolas públicas. A seguir apresentamos as principais mudanças propostas:

A flexibilização dos tempos de aprender, que inicia na década de 80, torna-se, na década de 90, uma das principais propostas implementadas nos sistemas públicos estaduais.

A idéia de reorganização do tempo de aprendizagem traz a idéia de ciclo ou bloco, como orientação pedagógica dos componentes curriculares ao longo do período de escolarização.

Para Barretto e Mitrulis (1997, p.41):

[...] visando enfrentar o fracasso escolar dentro de uma concepção assumida como construtivista, os ciclos contemplam, de um lado, o trabalho, privilegiando as especificidades de cada aluno, e de outro, a

reorganização da aprendizagem numa perspectiva mais ampla.

Se a flexibilização da organização do ensino básico já aparece na Lei Nº 5.692/71, na década de 90 ela vem ancorada na estratégia de superação da segmentação excessiva produzida pelo regime seriado, como estímulo à autonomia das unidades escolares, e foi a forma apontada pelos Estados para estabelecer e garantir referencial de qualidade e coerência entre pressupostos teóricos, objetivos, conteúdos, orientação didática e critérios de avaliação.

A organização do ensino em ciclos inicia-se nos diferentes estados, a partir da década de 80, com a vigência do CBA (Ciclo Básico de Alfabetização), experiências pioneiras de organização da aprendizagem e avanços progressivos são implantadas, introduzindo uma nova concepção de alfabetização, eliminam a reprovação em todas as séries, e assumem neste momento diferentes configurações de estado para estado.

A organização dos **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs** - cuja função era orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, foi introduzida em 1997, seguindo orientações da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9394/96) e se constitui um referencial para a atuação das escolas.

A partir de então, cabe às escolas planejar suas atividades através dos PCNs. Com a fixação destes, têm-se explicitado as ênfases da formação básica comum e ao mesmo tempo abre-se espaço para o respeito às peculiaridades regionais e nacionais. Os principais aspectos neles contidos são: princípios éticos da autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum; princípios dos direitos e deveres da cidadania, exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; princípios estéticos da criatividade e diversidade das manifestações culturais.

Os PCNs pretendem ser, portanto, um referencial para a implantação e reflexão sobre os currículos estaduais e municipais. Assim, segundo o discurso oficial, os PCNs têm como desafio fazer do acesso à educação, um espaço a mais na construção da cidadania. Na apresentação dos conteúdos, os PCNs reservam um espaço para que as particularidades de Estados e Municípios possam ser contempladas no decorrer da escolaridade, de modo a constituir um campo de conteúdos consistentes e coerentes com os objetivos, ou seja, os conteúdos

escolares que são ensinados devem estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico.

Para Assmann (1997, p.94), os conteúdos dos PCNs devem revelar um compromisso da instituição escolar capaz de garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se caracterizam como instrumentos de socialização, exercício de cidadania e guia para reformulação de conhecimentos, crenças e valores.

A avaliação nos PCNs é vista como instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem. Para que a avaliação se constitua num processo de auto-regulação implicando em uma escola pública de qualidade, faz-se necessário compreender que a escola tem que mudar para fazer frente a esse desafio. Assim, ela passou a ser o foco das políticas educacionais, de quase esquecida ela passa a ocupar espaço central nas intenções do governo na busca de uma educação de qualidade.

Segundo Toffoli e Ruete (2000), os PCNs ao integrar as problemáticas sociais como temas transversais concretizam intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas, propondo uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares – meio para desenvolver capacidades que permitam produzir e usufruir bens culturais, sociais e econômicos. Os conteúdos curriculares nos PCNs abordam três categorias: conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e atitudinais. A avaliação passa a ser elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, pressupondo uma compreensão tanto do processo de aprender quanto do produto alcançado, requerendo um entendimento ampliado da avaliação – não apenas do aluno, mas das condições oferecidas para que o processo ensino/aprendizagem ocorra.

Se a ênfase das políticas educacionais dos anos 90 foi dada ao ensino fundamental, no **plano de financiamento**, o governo criou vários programas tais como: Dinheiro Direto na Escola, Programa Renda Mínima; Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA); Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério (FUNDEF). Ou seja, de um lado tais ações revelam o caráter executor das unidades escolares e de outro, o Estado controla os resultados do ensino/aprendizagem. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), tal postura dá mostras da **forte intervenção de natureza avaliativa** do Estado, com a implantação do Censo Escolar, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Básica (SAEB).

Do ponto de vista da gestão, vamos constatar uma democratização na gestão da educação, uma abertura para que os profissionais da educação participem na elaboração do projeto pedagógico da escola e para que as comunidades escolar e local possam integrar os conselhos escolares e escolher seus diretores.

Se a política dessa década promoveu mudanças no papel reservado à escola, também gerou no campo da gestão e do desenvolvimento dos recursos humanos profundas reformas, promovendo a Municipalização da Educação Infantil, o Programa de Atualização, Capacitação e Desenvolvimento de Servidores do Mec e o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, numa perspectiva de estímulo à autonomia das escolas.

Entretanto, quando se trata de analisar as principais reformas para o ensino fundamental dessa década, é preciso desmistificar a força da educação básica como elemento transformador. Para Carnoy (apud, OLIVEIRA e FONSECA, 2001, p.48-53), uma educação básica de qualidade melhora a produtividade econômica, desenvolve um moral social e psicológico, permitindo que a população amplie sua participação social e política. No nosso entender o que esse autor quer enfatizar é o papel da educação básica no processo produtivo, ou seja, a educação básica é aqui resgatada como elemento essencial do desenvolvimento econômico.

Embora o pensamento de Carnoy (1992), reflita a preocupação de órgãos como a UNICEF, com a pobreza mundial, vamos constatar que na década de 90, outros fatores como a requalificação profissional, gestão democrática e a oferta de condições objetivas para esse trabalho, passam a ser elementos essenciais de contribuição para a inclusão do Brasil no rol dos países em desenvolvimento. Porém, um exame mais detalhado em documentos dos órgãos de financiamento internacional, como o BIRD, revela que a preocupação com a redução da participação do Estado no financiamento da educação e com a diminuição dos custos do ensino é elemento bastante forte da política educacional (OLIVEIRA e FONSECA, 2001, p.48-53). Ou seja, mais uma vez idéias como participação da comunidade na escola e descentralização camuflam a real intenção de diminuir o compromisso do Estado e de aumentar o desenvolvimento do setor privado.

As reformas educacionais que atingem nossas escolas nessa década, segundo Linhares (2001), têm como estratégia controlar e fragmentar o



conhecimento coletivo do professor, impedindo sua manifestação. Neste sentido ela enfatiza [...] “isolados, perdemos a memória, por ser esta uma construção sempre histórica, coletiva, ou seja, se percebe nessas ações estratégias para romper as experiências coletivas e [...] depois reciclar o professor, como se ele fosse um tipo de lixo, cujo reaproveitamento implicaria processá-lo sem vínculos, sem experiências, sem relações de interdependência que o constituem, compondo sua própria história” (p.164).

O conjunto de medidas implantadas, nessa última década, coerente com o paradigma econômico-estrutural coloca o mercado em cena e exige o resgate do papel desempenhado pelo professor enquanto agente de transformação. Ou seja, [...] “passa-se a priorizar a necessidade de provocar mudanças internas na organização da escola, como forma de corrigir as graves distorções de seu funcionamento, expressas em termos de evasão e repetência” (TEIXEIRA, 1998, p.24). Nesse contexto, a organização interna da escola e a reação dos atores educacionais frente às inovações, passam a ser alvo de profundas reflexões e são pensadas não somente em relação às práticas pedagógicas do professor e à escola de qualidade, mas resgatadas também no âmbito da formação do professor enquanto sujeito produtor de saberes em tempo e espaço historicamente determinados (OLIVEIRA e FONSECA, 2001, p.64).

Para Silva (2001), a análise dos vários estudos¹⁰ sobre as Políticas Públicas para a educação na década de 90 enfatiza a mudança nos pressupostos e nos conteúdos das políticas educacionais. Tendo como referência esta idéia, a autora faz interessante análise das Políticas Educacionais do Paraná nesse período, mostrando sua articulação com as tendências nacionais.

Illuminada por essa análise, pretendemos resgatar nos períodos de 1991-1994 (governo Requião) e 1995-1998 (1º governo Lerner), as principais mudanças ocorridas no ensino no Paraná.

Ao analisarmos os norteadores da Política Educacional do Paraná, vamos perceber que, a partir de 85, o Estado do Paraná inicia um processo de Reestruturação do Ensino Fundamental, respaldado nos princípios da Pedagogia

10 Sobre este assunto a autora sugere consultar APPLE, M.W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997; COSTA, Márcio da *A educação em tempos de conservadorismo*, In: GENTILI, P. *Pedagogia da Exclusão*, 2.ed. Petrópolis, RJ : Vozes 1995; FRIGOTTO, G. *Os delírios da Razão: Crise e metamorfose conceitual no campo educacional* In: GENTILI, P. *Pedagogia da Exclusão*, Petrópolis, RJ : Vozes, 1995 (apud SILVA, 2001, p.128).

Histórico Crítica (GORNI, 2001, p.342), que vai estender-se por quase todo o período de 91- 94 (Governo Requião) em que se constata esforços em prol da construção da escola cidadã. Segundo Silva (2001, p.133), a proposta da Secretaria de Estado e Educação (SEED) Pr para essa concepção de escola está calcada na idéia que sintetiza a defesa da escola pública e da educação popular, [...] “resguardando a unidade e o caráter público, porque é um sistema único e o caráter popular é autônomo e descentralizado” (SILVA, 2001, p.133). Outras características das Políticas Educacionais desse período, são a ênfase na gestão democrática, o envolvimento da comunidade, a autonomia para a escola elaborar seu projeto pedagógico e a avaliação do desempenho escolar.

O período de 1991-1998 no Paraná, à semelhança do que ocorreu em âmbito nacional foi marcado por forte direcionamento dos organismos internacionais em busca da igualdade social. Nesse sentido vamos perceber que a ênfase da educação é na :

- Busca da escola cidadã. Articulando-se democracia com cidadania e autonomia como estratégia de se conseguir esse projeto de escola
- Gestão democrática (ampliação da participação na gestão da escola), na participação da comunidade e na autonomia para a elaboração do projeto político pedagógico;
- Escola cidadã, que segundo Silva (2001), é concebida com a assessoria de Gadotti (1994) que entende que se devem articular, nessa concepção de escola, dois movimentos o de defesa da escola pública e o por uma educação popular.

A análise desse período (SILVA, 2001, p.133) revela que a Secretaria de Estado e Educação (SEED) Pr, cria uma série de ações que se revelaram contraditórias em relação aos pressupostos desses dois movimentos, privilegiados na concepção da “escola cidadã”, pois usou o conceito de igualdade de forma diferenciada, transformando-o de igualdade comunitária em igualdade de oportunidades, tendo por objetivo a redução da pobreza.

O governo do Paraná a partir de 1987, institui o Ciclo Básico de Alfabetização – 02 anos - nas escolas, mudando a organização do ensino de série para ciclo. A partir de 94 , com a implantação do ciclo básico de 4 anos em todas as escolas estaduais, temos a progressão continuada com aprovação automática do

aluno até a 4ª série do 1.º ciclo, quando este deverá ser submetido à avaliação (realizada pelo conselho de classe) com possibilidade de retenção. Portanto, com essas inovações, as políticas educacionais desse período, no plano pedagógico, promovem as maiores transformações na escola dos últimos tempos, o que gera um impacto na cultura das escolas. Por outro lado, no plano da gestão com a democratização, vamos ter a abertura para a comunidade participar da escola, através dos conselhos ou através da escolha dos diretores via eleições, dando essas ações fortes sinalizadores de que o vento das mudanças sopra forte sobre as escolas.

Melo (1985) ao discutir as ações cujo mote é a gestão participativa, tem enfatizado que as significações de participação, via de regra, agem, sobretudo na distribuição dos sentimentos de estar engajado, mas não na distribuição do poder. Ou seja, a escola em ciclo, com progressão continuada e automática, proposta nessa época, se configura, segundo a perspectiva de Fortin (1979), [...] “num conformismo às normas e valores propostos por um grupo social que detém o poder, transformando-a numa participação passiva e não crítica” (apud MELO, 1985, p.177), pois a partir de 1994, todas as escolas públicas tiveram que se adaptar a essa nova sistemática de organização do ensino.

A questão da participação e da autonomia que começa a fazer parte da escola pública é circunscrita a algumas ações como: elaboração do projeto político pedagógico, implantação da nova sistemática de avaliação (avaliação continuada), criação do conselho de classe e criação de uma sistemática de organização do trabalho que coloque os professores numa nova perspectiva de trabalho, mais integrado e cooperativo. Embora se percebam nessa sistemática grandes mudanças no fazer didático-pedagógico, a autonomia delegada à escola não nos parece suficiente para se constituir em elemento que dê à escola uma ampliação no seu papel participativo, porque não lhe agrega, a dimensão política, invertendo ou alterando as relações de poder entre os atores educacionais e a gestão do sistema.

Ainda no esforço de entender as mudanças nas políticas educativas e seu impacto na vida das escolas, vamos constatar que em 1994 o governo Requião consegue a aprovação do Banco Mundial e do Estado do Paraná, para um projeto denominado de “Qualidade no ensino Público no Paraná” – PQE. Para Gorni (2001) ao se mudar o foco da educação, com a introdução de novos parâmetros de

qualidade, direciona-se a concepção de qualidade e avaliação, na perspectiva dos ideais do Banco Mundial, cujo fundamento são as Teorias Econômicas.

As principais mudanças nesse período (Silva, 2001, p.143-144) são:

- Busca de excelência na escola;
- Redefinição do papel de comunidade – com a finalidade de ampliar a participação da comunidade tendo em vista a excelência da escola.
- Fortalecimento do papel do Estado de avaliador dos resultados da escola;
- Descentralização do sistema de ensino, através da abertura de participação para outros setores da comunidade (setor privado). Sendo assim, o problema da Educação é um problema de cada comunidade e não mais do Estado;
- Estado passa a ser o coordenador do processo educativo;
- Criação de Instituições cuja finalidade é integrar a comunidade ao sistema escolar. O Estado pretende assim ampliar a participação do setor privado na administração do sistema de ensino;
- A meta educativa dessa época, inferida a partir do discurso oficial, é a igualdade de oportunidades calcada num espaço fragmentado em subsistemas, que devem se desenvolver apenas com suas potencialidades e oportunidades;
- Cidadania significa busca da escola de excelência;

A análise dessas concepções e as ações desse período, sinalizam que medir a produtividade da escola significa medir sua excelência. Assim a escola e, particularmente, os professores constataam uma forte intervenção do Estado numa perspectiva de avaliar o sistema (SILVA, 2001, p.159-160). As ações avaliativas implementadas nesse período se configuram em avaliações de produto e afetam a cultura dos professores, à medida que os coloca diante do dilema: segurar o aluno e contribuir para uma classificação desfavorável do trabalho da sua escola ou passá-lo sem que ele esteja preparado, o que significa banalizar o trabalho pedagógico.

Ao oferecermos um quadro expositivo dos contornos políticos e ideológicos que geraram as transformações na escola, nessa última década, queríamos oferecer um pano de fundo para que mais adiante se pudesse entender o que está acontecendo na escola pública do Paraná, a partir da implantação do



regime de ciclos e que transformações este promove na concepção e na prática escolar.

Toda mudança precisa ser vista e experimentada,
depois entendida, um pouco para se transformar
numa nova ordem das coisas. Toda mudança
precisa ser vista e experimentada, depois
entendida, um pouco para se transformar
numa nova ordem das coisas.
JOÃO JOSÉ ARAÚJO CUNHA

Nos últimos anos, os estudos sobre cultura organizacional têm se multiplicado sendo seu uso apontado e empregado tanto por organizações quanto por pesquisadores. O uso da cultura da organização é visto como um fator de sucesso ou de fracasso, sendo privilégio apenas dos cientistas sociais. Os administradores e estudiosos de organizações foram se apropriando do tema e redefinindo-o. Para tanto se criou uma área de pesquisa bastante consolidada em administração. Considerando a importância do tema, apresenta-se a seguir um pequeno resgate histórico da inserção da cultura organizacional no meio acadêmico da administração.

Embora na década de 50 já se ouvisse falar de cultura no trabalho administrativo, somente na década de 60 o número de pesquisas produzidas passou a ser significativo, conquanto se perceba também uma grande diversidade teórico-metodológica nestes estudos.

De acordo com a cronologia das principais publicações e eventos sobre cultura organizacional, este tema vem sendo estudado e analisado no cenário acadêmico desde o início do século XX. Expõe Freitas (1991, p.21): [...] "é interessante notar que já na primeira metade deste século, o Sr. Watson (pai) pregava as crenças da IBM, que em 1913 a J. C. Penny Co. formulou o seu 'credo', e no ocidente a suposição comum é de que a cultura é algo que se cria e se transmite, e não algo que se muda em longo prazo".

Porém, foi durante a década de 60 que os estudos sobre cultura organizacional ganharam maior destaque. O conceito de cultura é o que vem sendo cada vez mais relevante para o estudo da administração. Desta vez, não mais sob o ponto de vista secundário. A cultura, a partir da década de 60, passou a ser vista como um fator a ser considerado nos processos que

CAPÍTULO II

2 CULTURA ORGANIZACIONAL E A ESCOLA - AS IMPLICAÇÕES DA MUDANÇA.

Toda mudança precisa ser vivida e experimentada, digerida lentamente, em suma, para se transformar numa nova ordem das coisas. Todo discurso comunicativo nesse processo precisa estar ancorado na realidade.

JOÃO JOSÉ AZEVEDO CURVELLO

Nos últimos anos, os estudos sobre cultura organizacional têm-se multiplicado sendo seu uso associado a diversos temas da vida organizacional. O que se pode notar, segundo Fleury (1986), é que o estudo da cultura não ficou sendo privilégio apenas dos cientistas sociais. Os administradores e estudiosos de organizações foram se apropriando do tema e redefinindo-o. Para tanto se criou uma área de pesquisa bastante consolidada em administração. Considerando a importância do tema, apresentamos a seguir um pequeno resgate histórico da inserção da cultura organizacional no meio acadêmico da administração.

Embora na década de 50 já se ouvisse falar da cultura no trabalho administrativo, somente na década de 80 o número de pesquisas conduzidas passa a ser significativo, conquanto se perceba também uma grande diversidade teórico-metodológica nestes estudos.

De acordo com a cronologia das principais publicações e eventos sobre cultura organizacional, este tema vem sendo estudado e analisado no cenário acadêmico desde o início do século XX. Expõe Freitas (1991, p.21): [...] “é interessante notarmos que já na primeira metade deste século, o Sr. Watson (pai) pregava as crenças da IBM; que em 1913 a J. C. Penny Co. formulou o seu ‘credo’, o qual enfatizava que uma vitória rápida é menos importante que a construção de uma lealdade em longo prazo”.

Porém, foi durante a década de 80 que os estudos e as publicações acadêmicas sobre cultura organizacional ganharam maior destaque. O conceito de cultura é e vem sendo cada vez mais relevante para o estudo da administração. Desta vez, não mais sob o ponto de vista secundário. A cultura, a partir da década de 80, passou a ser vista como um ícone a ser considerado em processos que

envolvam mudanças organizacionais.

O interesse pela questão da cultura organizacional centra-se na década de 80 nas inúmeras mudanças no panorama da cultura ocidental. Em primeiro lugar, deve-se considerar o declínio da produtividade norte-americana e o aumento de competitividade das empresas japonesas. A diferença cultural entre a sociedade ocidental e a oriental torna-se nesta época mais evidente, e os valores orientais passam a ser apontados como responsáveis pelo sucesso dessas empresas passando a ser alvo de estudos, e recebendo grande destaque “o trabalho em grupo”, como a principal ferramenta da cultura das empresas orientais.

Embora já se reconhecesse a existência de uma cultura dentro das organizações desde 1950, só nos anos 80 ela se torna algo significativo para o entendimento do mundo organizacional. O volume de publicações dessa década sobre cultura organizacional atinge níveis significativos tanto no campo acadêmico quanto no jornalístico. Assim, vamos observar, a partir de inúmeras leituras, que as concepções e propostas metodológicas de estudar a cultura organizacional não permitem consenso em torno desse tema. Araújo (1996, p.25), ao abordar a diversidade conceitual do tema afirma que [...] “se ele é controverso, sua compreensão como um elemento nas organizações traz toda a controvérsia para a sua configuração como fenômeno organizacional”, ou seja, para esse autor os estudiosos de cultura ou enfatizam [...] “a sua faceta reguladora e organizadora, ou a vêem [...] como um sistema complexo e aberto que incorpora a diversidade e a não exclusão e mantém seu caráter dinâmico e metabólico” (ARAÚJO, 1996, p.33).

Smircich (1983), numa perspectiva de categorizar essas pesquisas, apresenta-nos uma proposta de agrupar o conhecimento produzido, alocando-o em linhas de pesquisa. Para ela essa produção pode ser agrupada em duas grandes linhas. 1. A primeira linha de pesquisa **enfoca a cultura como variável**, como algo que a organização tem. Nessa linha de pesquisa, vamos encontrar estudos que enfocam a cultura enquanto variável independente - externa à organização, para dentro da qual ela é trazida pelos seus membros. De outro lado, temos aqueles que entendem a cultura como variável interna, ou seja, algo que é produzido por ela (além de bens e serviços, as organizações elaboram produtos culturais, como: lendas, ritos, símbolos).

A cultura, vista como variável, tem como perspectiva a visão sistêmica de organizações. No primeiro caso a cultura faz parte do ambiente onde se

insere a organização; já, no segundo caso, ela é resultado das representações dos indivíduos nas organizações. Cabe destacar que essa linha de pesquisa tem, segundo Fleury (1986), objetivo normativo de realizar diagnósticos com análises comparativas que subsidiem a elaboração de estratégias de ação das empresas.

2. A segunda linha de pesquisa, identificada por Smircich (1983), vai além da visão da organização sob a metáfora da máquina e organismo, para ser pensada como forma expressiva de manifestação da consciência humana. Segundo Fleury (1986), ela empresta da antropologia a idéia de cultura como um recurso epistemológico, enfocando as organizações como fenômenos sociais. Essa linha de pesquisa, concebe a cultura como a raiz da própria organização. Ela é algo que a organização é, ou seja, **a cultura organizacional é tratada como uma metáfora.**

Dentro deste grupo de pesquisa, Smircich (1983) procura diferenciar as várias correntes antropológicas que fazem parte deste grupo, tais como: cognitivista, simbólica e estruturalista. Defende, como Fleury, que a corrente mais promissora, da qual ela faz parte é a simbólica. Nela, a cultura é vista como um sistema de símbolos e significados partilhados.

Morgan (1996, p.16), ao discutir as diferentes teorias e explicações da vida organizacional, enfatiza que elas são baseadas em metáforas que nos levam a ver e compreender as organizações de formas específicas. Ou seja, usar uma metáfora implica um modo de pensar e uma forma de ver o nosso mundo em geral. Compreender uma organização numa perspectiva metafórica da cultura significa que estruturas organizacionais, regras, política, objetivos, missões, procedimentos padronizados têm função interpretativa, ou seja, eles dão às pessoas o sentido dos contextos nos quais trabalham, portanto, configuram-se como artefatos culturais que ajudam a esboçar a realidade existente dentro da organização (MORGAN, 1996, p.136).

A idéia de trabalhar a organização como uma cultura, vem acompanhada de alguns pontos fortes, denominados de forças e limitações. Dentre eles temos:

Cultura **relaciona-se com o significado simbólico** ou mesmo mágico da maioria dos aspectos racionais da vida organizacional (MORGAN, 1996, p.139). Isto significa que rituais, mitos e mesmo símbolos incorporados pela organização devem ser analisados com olhar crítico, pois as referidas práticas carregam padrões de significados subjetivos que são cruciais para o entendimento

de como funciona a organização no dia-a-dia.

A organização **repousa sobre sistemas de significado comuns** e, portanto, em esquemas interpretativos que criam e recriam aquele sentido (MORGAN, 1996, p. 140). Assim, as atividades são criadas através do linguajar, de normas, procedimentos, cerimônias e práticas sociais que evidenciam ideologias que orientam as ações. Por se tratar de um esquema interpretativo, a metáfora da cultura, então, abre caminho para a reinterpretação de muitos conceitos e processos da administração tradicional.

Neste momento, a contribuição de Morin (1986) é útil por abarcar a cultura como um processo amplo e complexo e mostrar o seu sentido. Para este autor a cultura encontra-se

[...] entre o princípio estruturante – que organiza a realidade humana, estabelecendo padrões e símbolos, que são compartilhados pela coletividade, de modo a tornar possível a vida social e a obscuridade existencial [...] entendida como o princípio dinâmico desorganizador, ou fator modificador desses padrões e símbolos. Este se relaciona com o inconsciente humano e com as formas latentes de comportamento social, ou seja, com o campo do não manifesto, do subjetivo. (Apud ARAÚJO, 1996, p.17)

Com isso, tem-se, segundo Araújo (1996, p. 18), um embate dialético entre o princípio organizante e a obscuridade existencial que gera o movimento cultural. Logo, pode-se dizer que a cultura não apenas orienta, desenvolve e constrói a realidade social, ditando regras, valores e ritos que norteiam a vida em sociedade, mas também é responsável por modificá-la, tornando-a dinâmica.

A metáfora também ajuda a interpretar a natureza e o significado das relações da organização com o ambiente (MORGAN, 1996, p.141). A relação estabelecida por Morgan – organização/ambiente/administração estratégica – ressalta a construção social do meio como uma extensão do ambiente das pessoas. Determina qual a visão, o entendimento que a organização possui sobre aquilo que as pessoas tentam fazer, bem como sobre aquilo que é seu ambiente.

Um último ponto forte da metáfora é a contribuição que esta presta à compreensão da mudança organizacional (MORGAN, 1996, p.142). Segundo esse autor, os processos de mudança nas organizações passam, necessariamente, por mudanças de valores, crenças e imagens que devem guiar as ações. A adequação

ao contexto é fundamental para garantir o sucesso ou o fracasso de qualquer programa de mudança.

Apesar da discussão sobre cultura organizacional tomar emprestados da Antropologia conceitos básicos, para Mascarenhas (2002), o assunto ainda é tratado pelos teóricos da administração com grande distância em relação ao enfoque antropológico. Tal perspectiva, segundo esse autor, poderá agregar uma compreensão mais aprofundada da condição humana nas organizações, fornecendo um quadro mais realista dos desafios diários da administração. Por outro lado, a maioria das pesquisas sobre cultura, analisa o conceito dentro da administração como um fator substantivo, que propicia intervenção, controle, ou seja, num enfoque cujo interesse é mais instrumental.

2.1 Os Elementos que Integram a Cultura Organizacional

Uma das constatações, que os estudiosos de cultura fazem, é que ela vem sendo conceituada a partir de seus elementos. Assim, esses elementos têm oferecido ao analista organizacional a possibilidade de descobrir alguns dos significados atribuídos às organizações. Freitas (1991) identifica como elementos culturais freqüentemente citados na literatura: valores, crenças e pressupostos, normas, comunicações, símbolos, ritos, cerimônias, histórias, mitos e tabus.

Tomando por base as definições de Teixeira (1998, p.128-129) e de outros autores, dentre eles Freitas (1991), apresentamos de forma mais detalhada como esses elementos culturais são entendidos.

Valores – representam aquilo que é essencial na organização. Por se constituírem conceitos básicos que definem sucesso para aquela realidade, estabelecem padrões a serem alcançados, expressam ao mundo exterior o que se prioriza ali, representam a essência da filosofia organizacional. Normalmente funcionam como guias de comportamento para os empregados e estabelecem padrões que devem ser alcançados na organização. Quanto maior for a durabilidade dos valores, maior seu poder de gerar subprodutos culturais, tais como ritos, cerimônias, estórias, mitos. No caso dos professores, os valores podem ser de natureza pedagógica ou não, e revelam como esse grupo deseja ser visto e o que prioriza. Quanto mais forte forem os valores, maior o seu poder de servir de

fortalecimento para outros elementos do tecido cultural da organização.

Crenças e pressupostos – Expressam a verdade da organização. Por serem assim, são inquestionáveis e naturalizados. Para Schein (1985), os pressupostos são os pontos centrais da cultura, pois fornecem uma visão de mundo, um mapa cognitivo, algumas hipóteses sobre a realidade e, se ocorre sucesso na resolução do problema, aquela visão de mundo passa a ser considerada como correta e válida. As crenças ou pressupostos, são normalmente utilizados como sinônimos, como os valores dão sentido ao comportamento, ou seja, eles dão o sentido que o grupo selecionou como importante nas ações, porém ao contrário dos valores, esse controle/ou, este senso de direção está de tal forma assimilado que não se tem consciência desse seu papel norteador.

Normas – são maneiras de fazer as coisas, é o comportamento esperado ou prescrito. É o comportamento sancionado, pois, uma vez seguido ou não, pode ser recompensado ou punido, confrontado ou encorajado.

As comunicações - São processos que tornam possível a interação social que cria, sustenta, transmite e muda a cultura.

Para Freitas (1991, p.34), as culturas são criadas, sustentadas, transmitidas e mudadas através da interação social. Assim, as organizações podem ser vistas como fenômenos de comunicação, sem o qual inexistiriam. Logo, o processo de comunicação inerente às organizações cria uma cultura, revelando suas atividades comunicativas.

Nas culturas fortes, as network (redes de trabalho), formadas pelos papéis informais que os indivíduos têm além daquele que consta das relações formais, assumem função de propiciar interpretação dos significados, dar informações para os demais. Assim, ela reforça as crenças básicas, abraça os valores simbólicos dos heróis e propiciam uma maneira de conseguir com que o trabalho seja feito nas organizações.

Neste sentido, Freitas (1991) destaca que, como o trabalho depende das pessoas e não de papéis formais, são importantes algumas características dos agentes na rede, ou seja, nas organizações alguns papéis propiciam contatos apropriados, constroem histórias e reforçam valores. Assim, o processo de comunicação, ao ser analisado, seja através das redes seja através de comunicação não-verbal (ambiente físico; maneira de vestir; decoração dos escritórios), tem emprestado sua contribuição ao estudo de alguns aspectos da cultura.



Deduz-se, daí, que estudos sobre a cultura das organizações podem partir da ótica da comunicação, pois esta propicia a compreensão da cultura, além de captar a lógica das relações internas, suas contradições, suas mediações, para melhor compreender os estágios administrativos, os sucessos e fracassos organizacionais e as facilidades ou dificuldades impostas às mudanças organizacionais (CURVELLO, 2002 b).

Histórias – São narrativas que se baseiam em fatos. Elas contam-nos sobre a organização, reforçam os comportamentos existentes, bem como demonstram como esse comportamento se ajusta ao ambiente organizacional.

Mitos – Os mitos representam histórias consistentes com os valores organizacionais e fornecem sugestões de como agir. Entretanto, estas não se apóiam nos fatos. O mito é uma representação coletiva que dá significado às ações e aos acontecimentos do ambiente de trabalho, dando explicações de seu universo (ZIEMER, 1996, p.45). Os mitos presentes nas organizações têm função organizadora e estruturante, chegando mesmo a ajudar a criar uma identidade organizacional. Um dos mitos que mais integram a escola é o da grande família.

Qualquer que seja o estilo com que se efetuam mudanças nas organizações, quando estas incidem sobre os mitos, mesmo que estes sejam disfuncionais ou obsoletos, ele gera resistência e oposição. Portanto, quando se pensa em mudança é fundamental que se reconheça, que seu maior valor é que ela traga benefícios para toda a instituição. Assim [...] “os conflitos e dificuldades que dela emanam tragam, como dividendo maior, realização, compromisso e inteireza no trabalho” (ZIEMER, 1996, p.55). Logo, o sucesso da mudança depende, em última análise, da crença e da fé do sujeito nela.

Heróis – são personagens que representam os valores organizacionais. Sendo assim, mostram ao exterior a organização, fornecem modelos, estabelecem padrões de desempenho. Oferecem aos membros organizacionais uma referência e uma influência duradoura. Os heróis nem sempre são figuras carismáticas; muitas vezes, são pessoas difíceis. Entretanto, são pessoas que assumem papel de destaque frente aos desafios, assumem o palco durante determinado tempo, ou seja, vencem desafios dentro da organização.

Símbolos: São aglomerados de significados, podendo ser expressos verbal ou materialmente (objetos, desenhos, sons, cores). Os símbolos servem de veículo de um significado, geralmente representando uma outra coisa. No

caso da escola eles expressam um significado priorizado pela cultura. Exemplos: espírito de luta da equipe ou algo que ela julga importante (o aluno como centro das ações da escola). O símbolo só tem significado a partir da atribuição que os membros de uma cultura lhe dá .

Ritos, cerimônias - são atividades planejadas, compostas por um conjunto de gestos, posturas, com consequência prática e expressiva tornando a cultura mais tangível e coesa (FREITAS, 1991, p.21).

Os ritos no trabalho têm uma função essencial. Eles fornecem senso de segurança e identidade. Diante das mudanças culturais e das variadas situações vividas nas organizações eles podem: facilitar mudança de status (rito de passagem); fornecer conhecimento público dos problemas (rito de degradação); dar conhecimento público a resultados individuais (rito de reforço); renovar estruturas sociais (rito de renovação); restabelecer o equilíbrio das relações (rito de redução de conflitos); reafirmar e reassegurar, através do controle, a moral das normas (rito de integração). Exemplos disso são: treinamento de integração de novos; professor do ano; reuniões pedagógicas, reuniões de planejamento para novas atividades pedagógicas. Outros ritos que integram a escola tanto para a entrada quanto para a promoção é o concurso. Atualmente pode-se agregar novo rito à escola, o de reforço de desempenho, que é a eleição para diretor.

Tabus – Constituem-se de elementos que demarcam a área do proibido na organização, colocam em evidência o caráter disciplinador da cultura, pois revelam o permitido e o não permitido.

A descrição dos elementos que constituem a cultura organizacional, a forma como funcionam e o tipo de interpretação que fornecem aos membros da organização, tem mostrado que cada um desses elementos tem emprestado sua contribuição de maneira bastante diferenciada. Assim, escolhemos os valores, as crenças ou pressupostos, os mitos, os ritos, os símbolos e os heróis, como elementos a serem contemplados na nossa pesquisa, pela contribuição que dão ao entendimento da cultura dos professores.

2. 2 Cultura Organizacional – A Diversidade Conceitual.

Muitos autores têm discorrido a respeito de cultura organizacional e



Shinyashiky (1995) em sua obra sobre cultura organizacional, resgata a contribuição de alguns deles, mostrando-nos que o conceito, por não ter unanimidade, fica limitado no entendimento e na produção de conhecimento generalizável sobre esse fenômeno.

Por entender que as contribuições dos diferentes autores a esse fenômeno são expressivas e de uma grande diversidade conceitual e metodológica, achamos oportuno delinear apenas as idéias e concepções daqueles autores que, considerados como clássicos no estudo da cultura organizacional, emprestaram sua contribuição à compreensão desse fenômeno e ao nosso estudo.

Acreditamos que um dos mais citados e consistentes autores que estudam a cultura organizacional é Schein, o qual dá uma contribuição substancial e um enfoque instrumental ao tema. Em sua importante obra, denominada *Organizational culture and leadership* (1985, p.6), ele entende cultura como:

O conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir, em relação a esses problemas.

Um dos pontos mais marcantes da proposta de Schein (1985), está em que a essência da cultura só se desvela através do esforço conjunto do pesquisador e do pesquisado. Em seu método ele propõe 10 passos para se desvelar a cultura. (SHINYASHIKI, 1995, p.2-3, anexo1).

- 1. Entrada e foco nas surpresas** – o pesquisador vivencia a cultura da organização ou grupo, tanto ativamente por meio de observação sistemática, quanto passivamente, mediante o encontro de surpresas, isto é, de coisas que são diferentes do que o pesquisador espera encontrar.
- 2. Observação sistemática e checagem** – verificar se as surpresas são revelação da cultura ou eventos aleatórios.
- 3. Localização de um nativo motivado** – encontrar alguém nesta cultura que seja analiticamente capaz de decifrar e desvelar o que está acontecendo e que esteja motivado para fazê-lo.
- 4. Revelação ao nativo das surpresas, quebra-cabeças e intuições.**
- 5. Exploração conjunta para encontrar explicações** - procurar

explicar e interpretar os eventos e investigar os pressupostos e padrões subjacentes.

6. Formalizar hipóteses sobre as pressuposições.

7. Checagem sistemática e consolidação – como nesta etapa já se sabe o que se quer perguntar e procurar, todas as técnicas para obter informações sociais são relevantes, tais como questionários, análise de conteúdo de documentos, observações sistemáticas.

8. Identificar pressupostos – é uma das etapas mais difíceis; parte-se dos valores e busca-se entender os pressupostos subjacentes.

9. Recalibragem – validação.

10. Descrição - formal *por escrito da cultura*.

Schein (1985), em sua proposta de estudar a cultura, faz restrições aos estudos que analisam somente estrutura organizacional, mitos, lendas, estórias. Propõe como abordagem metodológica, a entrevista numa perspectiva clínica, além de alertar para o trabalho conjunto dos “insider¹¹” e do pesquisador.

Segundo Fleury, Shinyashiki e Stevanato (1998, p.280), Schein vai incorporar alguns conceitos de Bion, ao seu modelo de cultura organizacional, como uma maneira de compreender o papel que as ansiedades presentes na vida grupal irão desempenhar, tanto na formação da cultura de uma organização em seus estágios iniciais como quando esta atinge sua maturidade.

Argumenta Schein (1984),

[...] como as teorias psicanalíticas têm demonstrado, a ansiedade é produzida quando nossos impulsos instintivos ameaçam nos inundar e levar-nos a fazer coisas que são perigosas para os outros e para nós mesmos; por conseguinte, a cultura ajudaria a nos defender contra as poderosas e perigosas forças interiores. (apud FLEURY, SHINYASHIKI e STEVANATO, 1998, p.280).

Outro aspecto importante na conceituação deste autor é o papel imprescindível que a liderança exerce no processo de formação da cultura organizacional: “A cultura organizacional é criada em parte por líderes, e uma das mais importantes funções da liderança é a criação, o gerenciamento e algumas vezes até mesmo a destruição da cultura” (SCHEIN, 1985, p.5).

Assim, é fundamental para aqueles que estudam cultura enfocar a

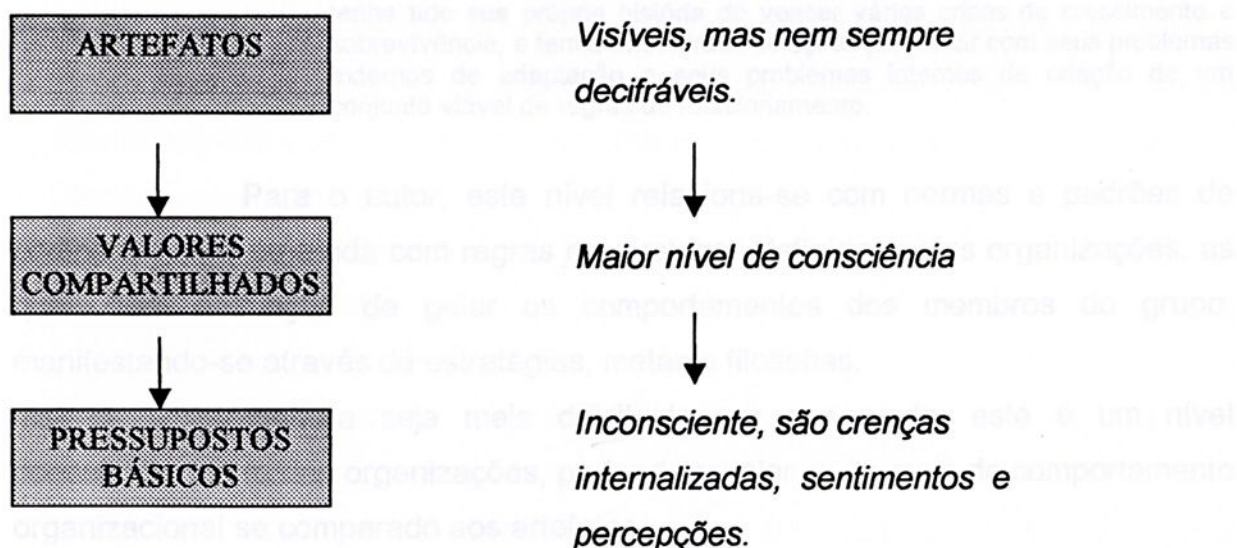
¹¹ *insider* significa o funcionário que pertence à determinada organização. Por estar nela inserido, é importante no processo de desvelar os elementos que integram a cultura da organização.

importância que os fundadores ou líderes têm no processo de formação da cultura de uma organização. Schein (1985) dedica especial atenção à liderança, mostrando-nos que ela serve de referência para os integrantes de uma organização, no sentido de moldar padrões de comportamento. Destaca que tais comportamentos passam a integrar de tal forma a organização que se transformam em pressupostos intrínsecos a ela e passam a ser considerados como a maneira correta de pensar e agir.

Feitas estas considerações sobre o conceito de cultura de Schein, é fundamental resgatar, na concepção desse autor, os níveis através dos quais a cultura pode ser analisada. Tais níveis referem-se a estágios em que a cultura organizacional torna-se visível ao observador ou pode ser desvelada.

No quadro a seguir pode-se observar como Schein (1984, p.4) vê a cultura organizacional e seus principais níveis de análise. Por essa representação esquemática pode-se perceber que a cultura envolve um nível mais visível (artefatos), um nível normativo (valores) e um nível da essência da cultura (pressupostos básicos).

Quadro I – Níveis da Cultura segundo Schein



Sobre o **nível dos artefatos**, pode-se afirmar que ele inclui todos os produtos que são visíveis e audíveis em um grupo ou organização, tais como: a arquitetura da organização, o processo de comunicação, o processo de socialização de novos membros, a tecnologia utilizada pela empresa, a estrutura organizacional,

os mitos e histórias faladas a respeito da organização, etc. Este nível inclui também, segundo Schein, o comportamento público do grupo e os processos organizacionais em que tal comportamento se torna rotineiro. De acordo com o autor, o nível dos artefatos visíveis é muito enganador, porque os dados são fáceis de obter, mas difíceis de interpretar. Um artefato pode assumir diferentes significados, dependendo da cultura em que se encontra inserido.

Os valores compartilhados resultam do princípio de que a aprendizagem de qualquer grupo em última instância reflete os valores originais de alguém ou ainda, quando um grupo é formado ou quando está diante de um novo problema, a solução proposta para resolver a questão reflete a crença individual sobre o que é certo ou errado, o que funciona ou não funciona. De certa forma, aqueles indivíduos que levam o grupo a adotar a solução mais adequada ou aproximada do problema mais tarde serão identificados como líderes ou fundadores.

Para Schein (1983, p.1)

[...] o fundador de uma organização cria tal grupo e, por força de sua personalidade, ao mesmo tempo começa a modelar a cultura desse grupo. Entretanto, a cultura do novo grupo não terá existência até que o dito grupo tenha tido sua própria história de vencer várias crises de crescimento e sobrevivência, e tenha encontrado soluções para lidar com seus problemas externos de adaptação e seus problemas internos de criação de um conjunto viável de regras de relacionamento.

Para o autor, este nível relaciona-se com normas e padrões de comportamento ou ainda com regras ou diretrizes definidas pelas organizações, as quais têm a função de guiar os comportamentos dos membros do grupo, manifestando-se através de estratégias, metas e filosofias.

Embora seja mais difícil de ser observado, este é um nível consciente dentro das organizações, podendo revelar muito mais do comportamento organizacional se comparado aos artefatos.

No terceiro nível – dos **pressupostos básicos** – Schein sugere que a solução de um problema quando se processa, repetidamente, torna-se naturalmente uma verdade internalizada e inquestionável. A organização incorpora esta verdade como sendo o seu jeito de ser, sem confrontar ou debater (forma inconsciente), tornando-se extremamente difícil de mudar. Assim, os pressupostos básicos podem funcionar como um mecanismo de defesa pessoal e grupal, tornando

o processo de mudança difícil, moroso e provocador de sentimentos e ansiedades.

Uma vez desenvolvido um conjunto integrado e compartilhado de tais suposições ou pressupostos básicos, os membros de uma organização sentir-se-ão extremamente confortáveis (não ansiosos), porém vulneráveis quando uma nova situação se apresente operando com outros pressupostos.

Schein denomina de **pressupostos básicos** a essência da cultura e utiliza na sua análise da estrutura organizacional o conceito de orientação de valor proposto por Kluckhohn, reconhecendo que os paradigmas culturais de uma organização precisam ser compreendidos pelos da cultura da sociedade em que a organização está inserida (apud MOTTA, 1998, p.278).

Para Schein (1984), os pressupostos básicos em torno dos quais a cultura se forma englobam 5 (cinco) dimensões ou domínios de análise, constituindo-se estas dimensões aspectos fundamentais para o entendimento da cultura organizacional. São elas:

- ❖ **RELAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO COM SEU AMBIENTE:** Nesta dimensão está presente a idéia da relação do homem com seu ambiente aqui entendido como político, econômico e tecnológico. Deve-se entender como o ambiente total é percebido, se a relação com ele é de submissão, de controle ou de harmonia.
- ❖ **A NATUREZA DA REALIDADE E VERDADE:** Nesta dimensão está implícito o conceito de tempo da vida humana, ou seja, como as sociedades usam o tempo. Em toda a sociedade está presente uma concepção de passado e de presente. Deve-se investigar ainda o conceito de espaço – se ele é limitado ou infinito - e de propriedade individual ou coletiva. Nesta dimensão estão contidas ainda as “verdades” da organização, se elas são determinadas ou não, se são reveladas ou descobertas.
- ❖ **NATUREZA DA NATUREZA HUMANA:** Nesta dimensão, temos as idéias ontológicas sobre a natureza humana (má, neutra e boa) e, também, a idéia sobre se a natureza humana é mutável ou não, ou seja, sobre sua perfectibilidade.
- ❖ **NATUREZA DA ATIVIDADE HUMANA:** Esta dimensão contempla a idéia de desenvolvimento e natureza. Sua principal característica é a demanda de ação. O sujeito é orientado por ser, ser em devir (preocupa-se com o que pode realizar) ou fazer (preocupa-se com a ação segundo padrão exterior aos indivíduos).
- ❖ **NATUREZA DOS RELACIONAMENTOS HUMANOS:** Esta define a relação do

- homem com os outros homens. Essa relação pode ser:: Relação individual (dominante) - os indivíduos usam suas características pessoais e realizações para definir e valorizar o seu bem-estar pessoal sobre o do grupo. Relação colateral (dominante) - o bem estar do grupo tem prioridade para os indivíduos. Relação linear, ou hierárquica (dominante) prioridade é para as metas do grupo. O linear enfatiza a hierarquia e a tradição como base da autoridade (SCHEIN, 1984, p.6).

Para Sarmento (1994, p.89), quando Schein vincula a cultura ao grupo, ele [...] “aceita que num certo contexto social ou organizacional existam culturas diferentes, porventura contraditórias e conflituais, o que impede que sua definição seja considerada puramente funcionalista”.

É importante ressaltar que não existe cultura certa ou errada, apenas algumas culturas sob o ponto de vista da sua estrutura organizacional são mais ou menos adaptáveis a mudanças, mais ou menos resistentes, e, portanto, limitadoras ou facilitadoras de desempenhos que afetam o atingimento dos objetivos propostos pela organização.

O conceito que Schein apresenta sob a temática ora em estudo é bastante rico e abrangente por permitir a análise do elemento psicoafetivo, da personalidade, da subjetividade, manifesta na construção da realidade. A cultura organizacional como idéia subjacente traz em sua essência o elemento estruturante e padronizante do comportamento humano.

Como se pode observar, Schein (1984) quando trata da cultura, vai além dos comportamentos observáveis, visíveis e identificáveis conscientemente. Em sua conceituação preocupa-se também com o que chama de pressupostos ou suposições básicas, ou seja, com a leitura dos elementos subjacentes presentes no processo de formação da cultura organizacional.

Para Schein (1991, p.28), quando dizemos que algo é cultural [...] “estamos afirmando indiretamente que não é só compartilhado, mas profundo e estável. Por profundo quero dizer menos consciente e desta forma menos tangível e menos visível”.

Na opinião de Schein e de outros autores, o conjunto de pessoas que forma a organização é responsável pela formação da cultura, pela criação do conjunto de **pressupostos básicos** e por sua transformação.

Observa-se que tanto Schein (1985) quanto Fleury (1986) enfatizam

a importância dos fundadores da organização na criação de sua cultura. Não se pode negar que estes imprimem sua visão de mundo aos demais, quando da implementação de programas que visam resolver os problemas de determinada organização. Dessa forma, a igualdade entre os elementos atinge os mesmos parâmetros: enquanto alguns produzem os padrões culturais, outros adaptam-se a eles.

Ao construir uma “biografia organizacional” cuidadosa a partir de documentos e entrevistas, Fleury (1991) destaca que é possível identificar os principais períodos de formação da cultura. Para cada crise ou incidente identificado, é preciso determinar o que foi feito, por que foi feito; e finalmente, para inferir os pressupostos subjacentes à organização, seria preciso procurar os temas principais nos motivos alegados para tomada de decisões.

Analisar as crenças, os valores e as convicções dos criadores ou portadores da cultura significa desenhar a biografia dessas pessoas na organização, recuperando suas propostas, metas, sua visão de mundo e da organização, seu modo de agir e de avaliar os resultados.

A autora nos alerta que é preciso explorar e analisar, junto às pessoas de dentro da organização, as observações, as surpreendentes descobertas obtidas durante as entrevistas. Essa investigação conjunta irá auxiliar no processo de desvendar as premissas básicas e seu padrão de interação, para formar o paradigma cultural.

Resta, ainda, afirmar que nem sempre o universo cultural de uma organização pode ser desvendado de maneira única, uma vez que os aspectos sociais, culturais e humanos divergem de uma empresa para outra.

Assim, quando se trata do processo de investigação do universo cultural de organizações, além de mostrar a abrangência do referencial teórico, enquanto ferramenta do estudo, é preciso tentar superá-lo naquilo que ele não privilegia.

Para Thévenet¹² (1991), o método para investigar a cultura consiste em desenhar os principais traços da cultura da empresa. Distingue duas grandes etapas que não são cronológicas, mas correspondem a duas ações diferentes:

12 É outro autor que empresta sua contribuição ao nosso estudo. Ele utiliza a mesma definição de cultura que Schein (1985), entretanto seus trabalhos privilegiam a questão do método. Em nossa pesquisa, alguns dos aspectos metodológicos por ele apontado servem de base para que selecionemos certas etapas na investigação da cultura dos professores.

coleta dos materiais de base – mediante quatro métodos :

- **Análise documental:** documentos sobre o passado, normas, políticas, procedimentos, manuais, jornais, legislação, folhetos, tanto internos quanto externos.
- **Entrevistas com o pessoal da empresa:** dão muitas informações sobre o presente e transmitem também a percepção do passado.
- **Observação:** por observação direta o consultor poderá recolher um material cuja riqueza dependerá da grade de leitura.
- **Trabalhos em grupo:** grupos de integrantes da empresa podem trabalhar determinados pontos e constituir, assim, fontes de novas informações.

Ação com a organização, consistindo em 6 etapas:

- Conseguir a concordância da direção
- Sensibilizar um grupo
- Realizar a coleta de dados
- Validar as primeiras hipóteses em grupo
- Formalizar as hipóteses em grupo
- Formalizar as hipóteses
- Difundir os resultados do estudo.

(SHINYASHIKI, 1995, p.3 – Anexo1).

Parece-nos que o conceito de cultura organizacional, embora não se apresente ainda consensualmente delineado, pode ser deduzido dos diferentes enfoques das pesquisas sobre cultura organizacional, havendo nisso concordância dos autores entre os quais Hofstede e Hoffmann (1995), de que a cultura é: holística, historicamente determinada, relacionada com conceitos antropológicos, socialmente construída, flexível e difícil de mudar.

Holística porque diz respeito à organização como um todo, historicamente determinada por estar relacionada com o sucesso na resolução dos seus problemas de adaptação externa e interna, relacionada com conceitos antropológicos, pois tem o ser humano como seu objeto central, socialmente construída por considerar a empresa como um agrupamento de pessoas em constante interação, e flexível por permitir mudanças frente a novas situações vivenciadas ao mesmo tempo em que apresenta grande resistência a processos de mudanças planejados. (apud HOFFMANN, 1995, p.8).

Nessa nossa abordagem da cultura organizacional, mostramos como ela é construída. É importante, agora, destacar que ela é mantida ao longo do tempo, pois seus membros são mantidos ou eliminados conforme se adaptem ou não aos padrões estabelecidos. Neste sentido são utilizados, pelos líderes, chefias e até colegas de trabalho, vários mecanismos para perpetuar a cultura vigente. Entre eles os mais comuns são os ritos que, via de regra, contemplam aspectos da cultura que se deseja fortalecer. Exemplos dessas situações são os ritos de reforço que fornecem reconhecimento público às realizações individuais, fortalecendo assim esforços similares e os ritos de degradação que fornecem conhecimento público das fronteiras do grupo ao desvelar quando alguém não observou as regras.

O fortalecimento das culturas se deve a muitos fatores, mas os principais são: estabilidade dos membros de um grupo, continuidade da liderança e sucesso obtido durante o processo de adaptação interna e externa.

2.3 A Mudança Vista Numa Perspectiva Cultural

Inegavelmente, a marca dos tempos atuais é a mudança contínua. Em resposta ao sistema capitalista que impõe desenvolvimento científico e tecnológico, as organizações são submetidas, de forma contínua, a mudanças, como forma de sobrevivência num cenário altamente competitivo.

Deal e Kennedy (apud WOOD, 2000, p.24) acreditam que mudar [...] “tornou-se a tal ponto, um modo de vida para as organizações, que elas não mudam mais apenas para adequar-se ao ambiente ou à tecnologia, mas simplesmente porque se espera que elas mudem”. Esses autores consideram que, de modo geral, [...] “se subestima o tempo necessário para operar mudanças organizacionais, por não se levarem em consideração os laços das pessoas com os elementos culturais: heróis, lendas, valores, rituais do dia-a-dia” (apud WOOD, 2000, p.24). Embora, esses autores admitam que a cultura organizacional ainda seja uma caixa preta, eles acreditam que intervenções positivas possam ser realizadas, desde que haja suficiente sensibilidade para com os atributos culturais chaves (como por ex. a força dos valores da organização).

Wood (2000), ao tratar da cultura organizacional, destaca que esta deve ser encarada como processo e caracterizada pelo princípio de melhoria

continua, porque mudança no contexto organizacional engloba alterações fundamentais no comportamento humano, nos padrões de trabalho e nos valores em resposta a modificações ou antecipando alterações estratégicas, de recursos ou de tecnologia.

A ação de desvelamento da cultura possibilita, portanto, um processo de resgate da rede dos significados que permeiam as interações humanas existentes na organização, assim como a maneira do grupo apreender a realidade.

Kanter e March (apud WOOD, 2000, p.22) consideram que as mudanças devem basear-se nos pontos fortes e nas tradições da organização. Sendo assim, a arquitetura da mudança requer uma profunda avaliação do passado da organização e a verificação de existência de relações de confiança e cooperação que suportem o processo. É preciso desvendar a superfície dos fatos, reescrever a estória oficial dos grupos ocupacionais, utilizar-se de todas as ferramentas intelectuais e culturais capazes de mobilizar os integrantes da organização em torno do desconhecido.

Ferro (1991), ao tratar da tipologia de mudanças culturais nas organizações, aponta-nos como uma perspectiva interessante para abordar mudança cultural à proposta de Gagliardi que engloba:

- A mudança aparente, a realizada apenas em algum aspecto a fim de preservar sua cultura;
- A revolução cultural – que implica substituição de valores antigos fortemente arraigados por novos e antagônicos, implica, também, entrada e saída de pessoal e destruição de símbolos importantes;
- O incremento cultural – novos valores complementares aos existentes são propostos. Tais valores apresentam-se como ampliação no leque de alternativas de solução dos problemas organizacionais.

Para Teixeira (1998), a resistência à mudança varia conforme a necessidade e as características da organização num dado momento histórico. Não é demais insistir que a cultura organizacional não é um elemento imposto, ela é tecida na trama das relações internas e externas da organização e a mudança mesmo quando existe motivação não se faz por imposição.

As mudanças organizacionais quando

[...] atingem as crenças e valores e as idéias subjacentes ao comportamento dos indivíduos na organização interferem de forma incisiva nas relações de poder no seu interior, podendo deslocar ou reconfigurar suas relações. (TEIXEIRA, 1998, p.146).

Quando se promove uma mudança devemos nos basear em razões intrínsecas, em novos valores e crenças que só ocorrem, caso as pessoas percebem o valor daquilo que está sendo proposto, portanto, quando sentem que seus pressupostos já não estão mais sendo confirmados pela realidade (TEIXEIRA, 1998, p.146).

Quando os indivíduos se vêm frente a este quadro de transformações, um sentimento de ansiedade se instala e a perda de autoconfiança gera a motivação interna necessária para gerar novos comportamentos e, portanto, para propiciar a construção de uma nova cultura (FREITAS, 1991, p.118).

2.4 A Organização Escolar e a Cultura

Até agora, mostramos que a questão da cultura organizacional se apresenta como uma perspectiva promissora para entender o que ocorre no campo organizacional. Com isso, pretendemos mostrar que a escola, como sistema sócio-cultural, constituída de grupos que se relacionam, vivenciam códigos, possuem sistemas próprios de ação, marcando seu modo diferenciado de agir, pode ser olhada sob a óptica de "cultura" pela qual devemos apreender os seus discursos e a sua ação.

Ao tratar das mudanças pelas quais a instituição escolar passou nos últimos anos, é imprescindível ajustar o foco sobre a cultura e seus múltiplos recortes: hierárquicos/funcionais/regionais/ e nacionais. Olhar a escola sob essa ótica significa que ao analisarmos as reformas a que ela foi submetida e a forma como lida com sua operacionalização, estamos buscando entendê-las como decorrentes de traços culturais típicos deste contexto, influenciados por uma política nacional e regional dirigida a este tipo de instituição.

Se a instituição escolar como um todo vivencia experiências comuns, podemos dizer que elas presentificam elementos culturais fundamentais, ou seja, ao trazermos à tona "os traços típicos desse tipo de instituição", identificamos as suas

formas próprias de representação, sua relação particular com a esfera do governo, com o gestor e seu staff, enfim os seus valores acadêmicos.

Segundo Teixeira (1999, p.63), “as organizações educativas são constituídas por espaço singular para estudo” por se caracterizarem [...] “em espaços onde a troca simbólica se processa” onde [...] “ocorre à criação e difusão de mensagens, codificação e decodificação de gestos e linguagens; encontro, desencontro e comunicação”. Para esta autora e para Sarmiento (1994), tal peculiaridade se deve ao fato de que, [...] “desde a sua gênese, estas instituições foram [...] destinadas pelo Estado e pelos grupos sociais, principalmente os dominantes, a desempenharem papel prioritário no estabelecimento dos padrões da sociedade, dos canais e dos limites da comunicação no todo social”.(Teixeira,1999, p.63).

Para Cândido (1977), a idéia de olhar a instituição escolar como cultura vem crescendo, pois ela oportuniza definir como os agentes escolares se relacionam, como vivem seus códigos e sistemas de ação e situam o ensino na dimensão cultural, privilegiando os elementos dessa cultura como componentes da organização escolar (apud TEIXEIRA, 1999, p.63).

Semelhante ao que ocorre com a cultura, somente na década de 80 é que o espaço escolar se caracteriza como instância de compreensão e intervenção. Esta idéia pode ser corroborada por Nóvoa (1995), quando afirma [...] “as instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (apud TEIXEIRA, 1998, p.154). Logo, tratar da organização escolar, analisar suas mudanças constitui uma tarefa árdua, já que estas [...] “se revestem de peculiaridades especiais dadas à natureza própria das instituições e as forças de sua história”. (TEIXEIRA, 1999, p.65).

Ao analisar a estrutura da escola Teixeira (1999, p.63), destaca :

A estrutura administrativa da escola é parte de uma estrutura mais ampla. É a sua ordenação racional e deliberada pelo poder público. Mas a escola também compreende, além das relações oficialmente previstas aquelas que nascem das relações sociais no seu interior. Considerando apenas os aspectos racionais da organização deixa-se de lado a sua vida profunda, espontânea, resultante da integração de seus membros. Deixa-se de levar em conta seus componentes culturais.

Se a escola se caracteriza como um espaço privilegiado de

reapropriação e reinterpretação da cultura, é através desses processos que as normas, regras e estatutos gerados e impostos pelos sistemas de ensino são relativizados e adaptados à realidade de cada escola. Portanto, pode-se dizer que ela é reprodutora das normas e procedimentos vindos de fora e produtora e criadora de suas próprias normas e valores (TEIXEIRA, 1998, p.153).

Assim, a organização escolar é afetada pelas determinações econômicas e políticas, presentes nas políticas públicas da educação e pelas teorias e tendências educacionais contemporâneas. (TEIXEIRA, 2001, p.149)

Retornando à idéia de cultura da escola, vamos constatar que muitas vezes a mudança chega até as instituições escolares, através das leis, onde os objetivos a serem alcançados muitas vezes são pouco factíveis de serem atingidos em curto prazo, ou antagônicos à tradição cultural da escola, dos professores, encontrando, portanto, entre eles, resistência e descrença frente à inovação.

Ora, as instituições escolares têm vivenciado nos últimos tempos mudanças profundas, duplamente desafiadas pela sociedade e o Estado, parece que elas não se encontram preparada para defrontar tantos desafios. Assim, pode-se inferir que, o que ocorre hoje nas escolas, é um discurso transformador e uma prática ainda conservadora.

Logo, pode-se deduzir que as mudanças na realidade se caracterizam em fachadas, pois como nem sempre possuem referência na cultura da escola, a reação frente elas é de proteção dos valores e crenças sedimentados, e como serão forçados (pela imposição de decretos) a assumir o novo, eles vivenciam a ambigüidade, constataam muitas vezes que a inovação pedagógica proposta é boa, mas relutam em assumi-la como adequada ao domínio da prática pedagógica e ao modo de vida da escola. Acredito que a explicação da ambigüidade vivenciada pelos professores encontra em Teixeira (1998, p.179) a sua explicação para o comportamento dos mesmos frente à mudança:

[...] a maioria dos atores que integram uma organização não têm a oportunidade de jogar um papel de relevo na ação, mas todos têm a oportunidade de fazer escolhas e influenciar os ingredientes da mudança. Imposição de mudanças através de [...] medidas administrativas, que venham do exterior da escola ou, que são geradas no seu próprio interior, [...] tais como [...] práticas pedagógicas dos profissionais, as suas crenças e representações, as suas atitudes frente aos alunos e às aprendizagens escapam a lógica do decreto.

Logo, concordamos com a autora em que as reformas de estrutura e de programação, por afetarem a prática pedagógica e a organização do trabalho dos professores, circunscrevem-se ao âmbito do funcionamento da unidade e, portanto, podem ser analisadas na perspectiva da cultura organizacional e de sua relação com a proposta de mudança.(TEIXEIRA, 1998, p.178).

A instituição do regime de progressão continuada no ensino fundamental na rede de escolas estaduais representa, sem dúvida, uma proposta de mudança radical, na medida em que transforma ou incide em aspectos essenciais da escola, ou como afirma Leite (1959), coloca professores e alunos a viver em torno de outros valores e aspirações. Logo, se fizermos um paralelo dessa idéia com o que ocorreu na escola na última década, vamos constatar que a segurança inerente a essa instituição foi ameaçada e o processo de mudança cultural ainda está em construção, pois os atores educacionais no início da implantação da proposta agiram de maneira resistente e só agora, passados 8 (oito) anos dessa nova organização do ensino, eles começam a refletir sobre a sua atividade pedagógica e os valores e crenças inerentes a ela, o que fatalmente redundará, numa possibilidade de tecer uma nova cultura organizacional.

Se as demandas presentes nos projetos de mudança incidem sobre crenças, valores e idéias subjacentes ao comportamento dos indivíduos na organização, elas poderão, segundo Teixeira (1998), interferir nas relações de poder no seu interior, podendo deslocar ou reconfigurar suas relações.

Claro que uma maneira de promover a mudança cultural é promover mudança de comportamento. Entretanto, quando se trata de mudança, é preciso que as pessoas encontrem razões intrínsecas e se apercebam disso e atribuam significado para aquilo que está sendo proposto. Só assim, o sentimento de ansiedade e perda de autoconfiança que ela provoca, geram a adoção de um novo comportamento e a construção de uma nova cultura (TEIXEIRA, 1999, p.146).

Embora a discussão em torno da não-reprovação, sob o argumento da sustentação da auto-estima, não constitua tema recente, a progressão continuada garantida até o fim de um ciclo, tal como se configura hoje, coloca em jogo uma nova postura, de enfrentamento de fracassos, requerendo uma nova cultura, na qual a repetência seja substituída por uma aprendizagem significativa sem rupturas, e a aprendizagem se constitua, segundo Demo (1998), [...] “um projeto

estratégico” onde a competência educacional do aluno seja a própria razão de ser do professor e da escola.

Assim, ao enfocarmos a mudança na escola em ciclo com progressão continuada, e seu impacto na cultura dos professores, buscamos nesse entendimento verificar como esses atores organizacionais reagem às mudanças, e sua motivação interna para a adoção de novos comportamentos que podem facilitar ou não essa inovação didático-pedagógica.

2.4.1 Os professores e a cultura escolar

No caso da cultura da escola, é de fundamental importância olhar os professores como categoria profissional dominante. Assim a literatura sobre cultura tem utilizado a expressão subcultura ocupacional para se referir ao saber profissional, as normas, valores e artefatos de determinado grupo.

Sarmiento (1994) tratando desse tema enfatiza que a cultura organizacional da escola é partilhada pelos professores e por todos os demais integrantes do contexto escolar (alunos, funcionários e até pais) assim, ao usarmos a expressão cultura dos professores, estamos nos referindo às concepções, valores, crenças e dispositivo simbólico partilhado por essa categoria ocupacional, que pode conter elementos essenciais da cultura organizacional dos membros da organização no seu conjunto, mas não pode ser confundida com ela.

Esse autor, ao trabalhar essa idéia, resgata, em Ost (apud SARMENTO, 1994, p.66), as finalidades que a cultura visa atender: 1) atribuir identidade ao grupo ocupacional; 2) ajudar os indivíduos a superar a ansiedade e incerteza. Logo, integram a cultura dos professores perspectivas éticas e epistemológicas que se constituem em medidas subliminares, auto-evidentes para o grupo ocupacional.

Essa característica da cultura, segundo Sarmiento (1994, p.66), lhe dá poder, uma vez que ela age como inconsciente coletivo. Quando ocorrem contradições entre elementos internos dessa cultura, a crise se faz presente, desencadeando um processo de reconstrução por meio da síntese ou supressão dos elementos conflituais. Teixeira (1998, p.167), ao focar a cultura dos professores, nota que eles produzem várias culturas, constituindo um grupo de

grande heterogeneidade, e bastante permeável às diferentes ideologias que se manifestam na sociedade. Portanto, quando se fala de cultura de professores, é importante observar que ela não é ideologicamente homogênea.

No caso dos professores de escola pública, a autora em questão ressalta que alguns traços dão peculiaridade a esse profissional (p.168-170):

- Enquanto docente ele tem forte dependência do estatuto do funcionalismo público;
- Dispõe de um corpo de saberes próprios em processo de constante elaboração e reelaboração, que é comunicável no interior do grupo;
- O saber docente é um saber fazer. Decorre do conhecimento especializado teórico-prático das ciências da educação.
- O saber decorre também do processo de socialização que se inicia desde seu ingresso na escola, fornecendo modelos vivos do exercício da profissão;

Ainda, visando caracterizar o saber docente, Teixeira (1998, p.169) destaca que duas dimensões devem ser consideradas: a preparação formal ou acadêmica e o processo de socialização e de aprendizagem continuada dos profissionais da escola. Para a autora, essas duas dimensões correspondem ao que Sachs e Smith (apud TEIXEIRA, 1998, p.169) chamam de consciência prática e consciência discursiva. As formas de consciência, sentimentos e valores usados pelos professores como parte de seu repertório cultural se compõem de uma construção social que se expressa na forma de seus discursos e de sua prática.

Teixeira (1998, p.170) destaca, ainda, no processo que caracteriza o saber do professor, a inegável influência da estrutura e da organização da própria escola como unidade cultural. A profissão docente não é uma atividade cuja responsabilidade é exclusiva do profissional que a executa. Mas ela é compartilhada por todos aqueles que, através das práticas institucionais e políticas, configuram o mundo educativo. Logo, na configuração da ação docente, entra em jogo a socialização antecipada da sua formação, a sua experiência inicial como docente e a sua experiência na escola.

Ainda na perspectiva de desvelar alguns elementos que integram a cultura docente, Teixeira (1998, p.169) destaca que no desempenho de seu papel [...] "os professores estabelecem suas perspectivas individuais com base no

processo de formação profissional a que são submetidos". Assim, quando transportamos para o cotidiano da escola esta afirmativa, vamos constatar que o processo de socialização na escola se dá através da colaboração dos mais experientes e isto vai significar que as experiências acumuladas na prática cotidiana são norteadoras do fazer e são transmitidas aos novos como uma forma correta de atuar nesse contexto. Aí, segundo a autora, reside a **tendência ao conservadorismo na ação docente**.

A cultura da escola é transmitida a todos os que a integram e aqueles que possuem um discurso dominante (TEIXEIRA, 1998, p.171) ditam regras do que pode ser dito, definem quem deve escutar e quais os conteúdos verdadeiros e importantes. Assim, os professores, **por realizarem um trabalho isolado dos seus pares**, decodificam essas mensagens criando e recriando concepções sobre a prática discursiva da escola e têm, em decorrência dessa forma de organização do trabalho, [...] "poucas oportunidades de confrontar os seus trabalhos com seus pares" (SARMENTO, 1994, p.85).

O isolamento a que são submetidos os professores, leva à formação de um traço cultural bastante importante na cultura docente, que é o **individualismo enquanto traço do trabalho** desse grupo ocupacional.

A tentativa de identificar, entre autores que estudaram a cultura dos professores, traços típicos dessa cultura ocupacional, levou-nos a constatar, em estudos portugueses, um traço bastante interessante que vemos também presente entre nossos professores, que é a [...] "concepção dominante sobre educação, em promover desenvolvimento global e integrado do aluno" (SARMENTO, 1994, p.84). É presente entre nossos professores a concepção de que a função educativa é, estimular criatividade, iniciativa e autonomia pessoal, e preparar o aluno para assumir as atividades da vida adulta.

Embora não tenha conhecimento de estudo similar aos de Portugal, sobre a cultura dos professores no Brasil, Teixeira (1998, p.376-379) em seu estudo sobre a cultura de algumas escolas de Minas Gerais, aponta como traços significativos da cultura de algumas escolas:

- A concepção de que o fim último da organização escolar é a formação plena do ser humano, objetivando atender as demandas da sociedade em que está inserido;
- A prática pedagógica é marcada pelo caráter de uma prática

conservadora;

- Na organização da escola existem práticas “profanas” (definem a forma de organizar em cada escola e diferenciam uma escola da outra) que podem ser alteradas;
- práticas “sagradas” são aquelas que tendem a prevalecer porque dizem respeito à razão de ser da instituição, à identidade dos professores e às suas crenças, valores e concepções mais profundas;
- resistência em alterar sua cultura pedagógica. As últimas reformas administrativas (particularmente aquelas que ampliaram a participação dos professores na gestão da escola) se mostraram insuficientes para romper com a cultura pedagógica voltada para o ensino tradicional.

Ao tomar como objeto a cultura dos professores, devemos atentar para o fato de que estes profissionais estão inseridos e “participam” da vida da escola. Assim, estudos dessa natureza cuja perspectiva aponta para a análise do sistema cultural vigente entre esses professores exploram todas as possibilidades que esse olhar permite (esclarecer diferenças e similaridades entre o que se apreende desse nível de professores e dos demais membros da escola). Nesse estudo, tal análise não foi privilegiada, dada a natureza da contribuição pretendida por este trabalho (funcionalidade de determinados traços da cultura dos professores enquanto facilitadores ou inibidores da progressão continuada), mas acreditamos que nossa contribuição se fará, à medida que trouxermos como foco de reflexão alguns traços da cultura dos professores de uma escola pública do ensino fundamental e sua sincronia ou não com as mudanças pretendidas para ela.

2.4.2 A escola e a configuração do trabalho do professor.

Falar da escola ou pensar nela evoca em cada um de nós imagens bastante singulares; é o primeiro local onde aprendemos fora do convívio do lar a nos relacionar com os outros, onde assumimos as nossas primeiras responsabilidades, enfim, ela nos evoca imagens tão importantes quanto a da nossa infância.

Curiosamente, poucos se lembram dela como uma instituição de trabalho e é exatamente esse olhar que tentaremos empreender; de ver a escola como uma organização de trabalho somando nossa contribuição à de autores como Soratto e Olivier-Heckler (1999).

Para essas autoras, a escola é uma organização de trabalho prestadora de serviços – a clientes muito especiais – crianças e adolescentes e sua função é educar. O fato de o trabalhador estar em contato direto com seu cliente dá a seu trabalho uma configuração em que, segundo as autoras, ele fica de

[...] imediato exposto a uma demanda ativa de cada um dos seres pensantes, ou seja, cada um ali está ativo, pensa, se entusiasma, cansa, se irrita, se encanta, tem dúvidas, tem dificuldades, enfim, são muitas subjetividades que precisam ser negociadas para que o ensino-aprendizagem se efetive (p.119).

Para Soratto e Olivier-Heckler (1999), se, de um lado, esse trabalhador lida com um cliente especial, de outro, devemos lembrar também as diferentes ligações desse trabalhador com a Secretaria de Estado e com os demais funcionários da escola (diretor; secretários, pessoal de limpeza e outros profissionais do ensino). Uma rede muito grande de relações é estabelecida, o que torna esta instituição uma organização complexa.

O trabalho, enquanto atividade criativa e de transformação, modifica não apenas o mundo, mas também o homem que o executa. Assim, é impossível falar de um trabalho sem que várias categorias sejam estudadas, entre as quais, o ciclo de trabalho, as relações com o produto do trabalho e o controle sobre o trabalho.

O fato de trabalharem isolados na sala de aula com seus alunos, explica Teixeira (1998, p.171), induz os professores a terem uma certa cultura de individualismo, levando-os a buscar, através de ritos (de integração), como, reuniões, o sentido de pertença, para aliviar a tensão e facilitar amizades e empatias, o que funciona como contrapeso da solidão profissional.

Embora a autora dê destaque a esse traço na ação docente, ela enfatiza, também, que as normas coletivas é que regulam de alguma forma as atuações. Neste sentido, ela nos lembra que, de algum modo, a realidade do posto de trabalho docente já está definida antes do professor desempenhar pessoalmente o papel que lhe é devido. Portanto, as estruturas burocráticas da escola, ao

definirem a sua forma de existência e funcionamento, criam um discurso próprio que é incorporado pela cultura dos professores. Isso significa que eles (professores) recriam, a partir de sua individualidade, o modelo organizacional da escola, incorporando o discurso da burocracia que se torna parte de sua cultura (TEIXEIRA, 1998, p.170).

Soratto e Olivier-Heckler (1999 p.114-120), analisando o **ciclo de trabalho** de um professor, que a rigor, é de um ano, constatam que ele possibilita o planejamento pelo trabalhador, permite avaliar-se e avaliar a turma e reformular as tarefas, caso encontre um problema, gerando, portanto, maior controle sobre o trabalho, menor alienação, melhor relacionamento e envolvimento com o produto do seu trabalho.

Outro aspecto interessante do trabalho do professor, segundo essas autoras, é a **flexibilidade**, ou seja, ele pode inovar sempre. Embora seja importante lembrar que este ofício envolve uma série de tarefas burocráticas (controle de presença, preparação de avaliações, correção de avaliações), repetitivas e menos criativas, mesmo assim, dentro da sala de aula, ninguém rouba a direção da cena; ela é sempre do professor.

No trabalho do professor, para Soratto e Olivier-Heckler (1999, p.118-119), o **controle sobre sua atividade** é eminentemente seu e nada acontece se este profissional não assumir seu papel ativo no processo. Conquanto tenha, no exercício de seu trabalho, um número significativo de seres pensantes integrando esse ambiente, o professor na sala de aula é o dono da situação; ele sabe que o sucesso do seu trabalho depende de como dispõe das ferramentas que tem disponível: criatividade, empatia, garra, amor. Enfim, neste embate, para que o ensino/aprendizagem se efetive, ele tem a gratificação de um trabalho completo, que permite inovação e envolvimento afetivo enquanto trabalhador.

Outro aspecto importante do trabalho docente é a interação entre professor e aluno. Segundo Sarmento (1994, p.72-74), há sempre presente o dilema entre controle e empatia, pois, de um lado, ele tem que instruir uma platéia que pode apresentar comportamentos dissonantes dos requeridos e, de outro lado, a necessidade da presença de uma comunicação afetiva como condição facilitadora do processo educativo, o que coloca em jogo, na ação docente, o conflito entre autoridade e liberdade. Assim, o afeto como condição fundamental na aprendizagem e o controle implícito no trabalho com o aluno impedem ou limitam as possibilidades

de uma ação mais livre e de maior afetividade.

Portanto, para essa autora, pode-se dizer que o trabalho do professor é composto por processos variados, envolvendo ciclos longos e flexíveis, os quais lhe possibilitam criatividade, que estimula seu crescimento pessoal e profissional. Nele, pode-se dizer que o saber docente aparece como um elemento essencial na formação da cultura docente, sendo este decorrente não só do professor, mas de todos os agentes que integram e contribuem na configuração do mundo educativo.

Embora a perspectiva de tratar a instituição escolar como cultura tenha sua ênfase na mudança imposta e seu reflexo nas relações com o trabalho por parte do professor, acreditamos que, ao buscar entender a mudança e o seu impacto, em muitos momentos estaremos trazendo à tona elementos do tecido cultural da escola, entretanto, esses elementos serão utilizados apenas como possíveis indicadores de traços dessa cultura, pois o que se investigará é a cultura/subcultura dos professores.

Assim, a opção por centrar nossa atenção na compreensão de como os professores atuam ante a mudança implementada na organização do ensino da escola pública, de série para ciclo, objetivou, por um lado, tornar compreensível a realidade vivida pelos professores, conforme é filtrada pela sensibilidade e inteligência desses atores organizacionais; por outro, construir o pensamento dos professores de uma escola pública num determinado nível de atuação (1ª a 4ª série), para que, finalmente, pudéssemos refletir sobre o papel que os elementos dessa cultura assumem, ou seja, se facilitam ou são elementos inibidores dessa inovação.

Até o presente momento, mostramos o que é cultura, os elementos que a integram e a escola como instituição que tem uma cultura e professores. Neste percurso, mostramos as diferentes maneiras em que ela é enfocada. Destacamos que nesse trabalho ela será vista como variável interna, ou seja, algo que é produzido pelos indivíduos que a integram e é o resultado das representações destes na organização. Enfocamos, ainda, a mudança, com destaque para quando ela incide em elementos essenciais da cultura ou da subcultura, requerendo mudanças nos valores e crenças dos atores organizacionais.

A caracterização da cultura docente e a idéia de olhar a escola como possuidora de uma cultura, permite-nos olhar as mudanças impostas à educação na década de 90 numa perspectiva de como a cultura dos professores atua frente aos

desafios que enfrenta, facilitando ou inibindo a progressão continuada. No próximo capítulo, ao caracterizar a progressão continuada que está acontecendo na escola pública, a partir da implantação do regime de ciclos no sistema público estadual, buscar-se-á identificar que transformações a mudança promove na concepção e prática da escola, para que possamos entender o seu impacto na cultura dos professores de uma escola pública.

A progressão continuada é uma modalidade de organização do ensino que se caracteriza por não ter uma sequência rígida de conteúdos, mas sim, uma sequência flexível, que permite ao aluno avançar no ritmo de seu aprendizado, sem a necessidade de repetir conteúdos já estudados.

A progressão continuada surgiu como uma alternativa para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, que não conseguem acompanhar o ritmo da aula. Com o avanço da pesquisa, os estudos sobre a progressão continuada têm se aprofundado, mostrando que esta modalidade de ensino pode ser utilizada em diferentes níveis de ensino, desde o ensino fundamental até o ensino superior.

Para Teixeira (1993), nos séculos XIX e XX, com o surgimento dos estudos sobre a aprendizagem e a avaliação, a progressão continuada surgiu como uma forma de organização e funcionamento do ensino, que permitia ao aluno avançar no ritmo de seu aprendizado, sem a necessidade de repetir conteúdos já estudados.

Para (1994, p. 78), a ideia de progressão continuada surgiu como uma forma de organização e funcionamento do ensino, que permitia ao aluno avançar no ritmo de seu aprendizado, sem a necessidade de repetir conteúdos já estudados. A progressão continuada surgiu como uma forma de organização e funcionamento do ensino, que permitia ao aluno avançar no ritmo de seu aprendizado, sem a necessidade de repetir conteúdos já estudados.

Portanto, Teixeira (1993, p. 78) afirma que a progressão continuada surgiu como uma forma de organização e funcionamento do ensino, que permitia ao aluno avançar no ritmo de seu aprendizado, sem a necessidade de repetir conteúdos já estudados.

[...] a progressão continuada é uma modalidade de organização do ensino que se caracteriza por não ter uma sequência rígida de conteúdos, mas sim, uma sequência flexível, que permite ao aluno avançar no ritmo de seu aprendizado, sem a necessidade de repetir conteúdos já estudados.

Assim, a perspectiva adotada na organização do ensino,

CAPÍTULO III

3 PROGRESSÃO CONTINUADA - UMA TRANSFORMAÇÃO NAS CONCEPÇÕES E NAS PRÁTICAS ESCOLARES.

A promoção automática agride frontalmente uma das marcas mais profundas da educação básica, que é o saber pensar. Em educação, qualquer progressão precisa estar correlacionada, com a formação do sujeito capaz de história própria. Para isso é preciso aprender a aprender.

PEDRO DEMO

A presença da escola entre os povos antigos, registrada pela história, tem sua evolução somente na Idade Média. Com o aumento do número de cidades, vamos encontrar uma presença mais organizada desse tipo de instituição onde podem ser identificadas as bases da organização escolar que conhecemos, hoje.

Para Teixeira (1999), nos séculos XIV e XV, com o surgimento dos colégios criados por nobres e eclesiásticos é que os estabelecimentos de ensino começam a adotar uma forma de organização e funcionamento que acabou por se impor como um modelo de escola.

Petit (1994, p.79), ao tratar da escola, destaca que a graduação dos programas de ensino, a organização em série, o controle do tempo e do espaço dos alunos na escola, a distribuição dos conteúdos de ensino pelos diversos dias e horários, a instituição de práticas punitivas (reprovadoras) presentes na escola do século XV, caracterizam-se como elementos básicos do sistema escolar do passado, cuja herança faz parte do cotidiano das nossas escolas.

Portanto, Teixeira (1999, p.62), ao abordar a escola e examinar como ela se encontra estruturada destaca :

[...] a organização que a nossa sociedade atribui ainda hoje à unidade escolar, como construção dos prédios, a delimitação de espaços físicos dentro deles, a distribuição dos tempos e funções, a alocação de recursos materiais, a formação e contratação de profissionais, enfim, toda a organização interna da escola se dá em conformidade com esse modelo que habita o imaginário coletivo da sociedade contemporânea.

Assim, a perspectiva adotada na organização do ensino,

denominada de “pedagogia tradicional”, segundo Toffoli e Ruete (2000), se corporifica numa ação centrada no professor, cuja função consiste em vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar conteúdos, por um período fixo de tempo.

Essa concepção, segundo essas autoras, pressupõe uma metodologia de ensino baseada na exposição oral de conteúdos, numa seqüência determinada e fixa, independente do contexto escolar. Nesta direção, a função primordial da escola é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação esta que o levará a inserir-se futuramente na sociedade.

As experiências em busca de soluções para os resultados negativos da escola, dentre eles, a repetência, apontam para a progressão continuada como forma de enfrentá-la, sendo que tal opção não é recente. Neste sentido, dois grandes educadores, Almeida Junior (1957) e Dante Moreira Leite (1959,) se posicionaram com energia sobre o assunto, mostrando o alcance e os limites da adoção de tal medida, sem a adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno de diferentes idades.

Se, durante o século passado, educadores mostraram que o aluno humilhado, desrespeitado e violentado em sua capacidade cognitiva, tem diminuído a sua capacidade e a autoconfiança enquanto aprendiz, as pesquisas apontavam fatores determinantes de desempenho bem sucedido dos alunos, duração do período escolar, assiduidade dos professores, existência de materiais pedagógicos diferenciados às necessidades dos alunos, aulas de recuperação.

Entretanto, a idéia de avanços progressivos e a organização da escola em ciclos começam a criar corpo a partir da década de 90 e algumas experiências em países, como, Panamá, El Salvador, Venezuela, Equador, Costa Rica, Colômbia, Chile e Brasil são implantadas. Assim, ancorada na idéia de fazer [...] “uma criança continuar aprendendo e progredindo de onde parou” (NEUBAUER, 2000, p.11), experiências inovadoras irão contrapor-se ao modelo de relação pedagógica autoritário e excludente, até então vigente na escola. Legitimadas pelo discurso de que só na escola a aprendizagem contínua e cumulativa e nem sempre linear é valorizada (NEUBAUER, 2000, p.11), essas experiências tomam corpo em países que precisam lidar com a inserção e permanência com sucesso, das crianças na escola e com a formação de cidadãos críticos.

A ruptura com a organização seriada do ensino, segundo alguns autores, dentre, os quais Mainardes (1998, p.25), impõe, certamente, uma

ressignificação da sistemática de avaliação, tornando-a mais detalhada, cuidadosa e criteriosa, desmascarando, assim, a competência da escola, impedindo-a de realizar punição do aluno com reprovação, quando ele não consegue aprender o que idealmente era desejado. É, portanto, a nova forma de organização do ensino (ciclo), que vai propiciar avanços e respeito à aprendizagem dos alunos. Nela, estão apontadas, as formas de fazê-lo com sucesso, a necessidade de ampliação da jornada escolar e a recuperação paralela e contínua dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Paro (2001, p.109), quando analisa as implicações didático-pedagógicas do apego à reprovação, enfatiza que alguns aspectos sobressaem a partir de pesquisa com professores sobre este tema. Entre eles temos: a) a crença de que sem a reprovação, os alunos perdem o interesse no aprendizado, e isto passa a ser utilizado como estímulo para o aluno estudar. Para este autor, o que ocorre é um equívoco didático, ao se supor que a presença da prova ou da reprovação seja um motivo essencial defensável para induzir o aluno ao estudo.

Autores como, Lima (1962) (apud PARO, 2001), Leite (1959) e Paro (2001) assumem posição em defesa da não-reprovação, alegando que aqueles que optam por defender a idéia da reprovação como recurso motivacional ou de punição e castigo como auxiliares da disciplina e estudo, estão equivocados quanto à concepção educativa.

Outro aspecto apresentado por Paro (2001), em relação à progressão continuada, é que nela está implícita a progressão automática do aluno, ou seja, nessa organização do ensino, o âmagô da resistência a ela é a crença de que (b) sem reprovação, e com a perspectiva do aluno passar sempre, leva-se ou pode-se levar o aluno a chegar ao fim do ciclo sem aprender. Tal crença, segundo o autor, atribui à progressão um ensino de má qualidade e traz implícita a idéia de que com a reprovação pode-se culpar o aluno pelo fracasso escolar.

Na resistência à promoção automática apresentada por Paro (2001), outro aspecto que se faz presente (c) diz respeito à plena aceitação, pela sociedade, da reprovação e sua universalização, ou seja, a todo tempo a sociedade está aprovando e reprovando, portanto, é um valor muito presente na sociedade contemporânea.

Ainda, em relação à não-adesão à progressão automática, tem-se a idéia de que (d) isto desencadearia nos alunos um comportamento mais

indisciplinado. O que Paro (2001, p.123-124) destaca, em relação a esse aspecto, é que há entre os professores um apego ao silêncio e uma incompetência pedagógica em lidar com conversa, divertimento e aprendizagem, como se, para aprender, fosse preciso um tedioso silêncio, levando, aulas monótonas e desinteressantes.

Sem querer entrar profundamente nas crenças de natureza pedagógicas inerentes à progressão automática, as experiências pioneiras em torno dela ocorreram nos diferentes Estados, de maneira bastante peculiar. A análise dessas experiências pioneiras de promoção, para Mainardes (1998, p.22), revela que a promoção automática não foi seguida de reais condições para seu êxito, agravando os problemas mais que solucionando. Os pontos comuns dessas experiências para este autor são:

- ausência de discussão prévia com os professores;
- estratégias de capacitação docente insuficiente;
- não-oferecimento de condições reais para a efetiva implantação de tais mudanças;

Do ponto de vista pedagógico, Mainardes (1998, p.22) destaca que a maior dificuldade encontrada pelos professores foi lidar com classes muito heterogêneas e, do ponto de vista da inovação, foi assumir um “reformismo autoritário”. Embora esses aspectos devam ser privilegiados em experiências dessa natureza, os dados sobre o CBA, segundo esse autor, revelam que esses erros têm sido repetidos em muitos Estados.

Não obstante, as experiências pioneiras terem revelado uma atitude avançada na concepção de educação escolar e uma grande alternativa para a organização do ensino, Mainardes (2001, p.42) adianta-nos que acabar simplesmente com a reprovação, pode levar-nos a cair numa armadilha de mera “empurração”, pois o que importa, segundo o respectivo autor e Vasconcellos (1999), é “nos comprometermos com a tarefa principal da educação que é: promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos, pautados num projeto de emancipação humana” (MAINARDES, 2001. p.42).

Vasconcellos (apud MAINARDES, 2001, p.42), ao tratar da organização da escola em ciclos destaca:

[...] a efetividade de seu funcionamento deve privilegiar aspectos como: 1) participação do professor nas propostas 2) a ênfase na avaliação da aprendizagem 3) o investimento na capacitação e nas condições de

trabalho do professor 3) atendimentos diferenciados ao aluno com dificuldades 4) envolvimento da comunidade nesse processo e 5) implantação gradativa da proposta.

A nova configuração da escola nos últimos anos, particularmente a organização da escolaridade em ciclos, tem-se constituído em desafio para os estudiosos das políticas educacionais, pois altera radicalmente a concepção de ensino, aprendizagem e avaliação.

A questão da avaliação tem sido identificada como o aspecto mais importante dessa inovação, visto que, ao longo do tempo, ela tem sido instrumento de controle e seletividade da escola, colocada, segundo Sarmiento (1997, p.12), numa perspectiva de pseudodemocracia, quando considerada sob uma visão liberal.

Para Sarmiento (1997, p.13), o conjunto de valores e princípios que orientam a prática avaliativa da escola é oriundo das perspectivas e crenças dos grupos dominantes na sociedade. Assim, ao exercer tal prática, está-se reproduzindo e legitimando o sistema de desigualdade social.

Ainda, discutindo o papel da avaliação, identificamos em Ludke e Mediano (1989), uma pesquisa sobre o papel da avaliação entre professores da escola de 1ª a 4ª série, cujo resultado destaca que "as professores e os especialistas não têm percepção clara do papel da avaliação como um dos mecanismos mais eficientes da função controladora da ordem social vigente, exercida pela escola" (apud SARMENTO, 1997, p14). Nesse sentido Sarmiento (1997), ao discutir tais dados, enfatiza que os professores precisam mais do que ter consciência do papel da avaliação; precisam buscar no cotidiano de suas ações como esta relação se faz presente.

Se os valores têm função normativa de guiar os comportamentos e se eles refletem uma orientação da sociedade, desvelar os principais valores que estão impregnando o ato avaliativo significa poder identificar o que as escolas estão privilegiando. Segundo Sarmiento (1997, p.98-99), os principais valores que estão impregnando o ato avaliativo são: 1) disciplina, explicitada nos aspectos obediência à ordem, organização, limpeza, capricho tanto pessoal quanto para com objetos, letra bonita e silêncio. 2) comportamento – o que também se privilegia ao avaliar o aluno é o comportamento na sala de aula, que se traduz em cumprir ordens, prestar atenção. 3) nota e prova – instrumento para classificação, apesar de nos discursos se enfatizar a avaliação do aluno como um todo. 4) reprodução de modelo – as

provas, via de regra, privilegiam os mesmos exercícios já apresentados em sala de aula.

O que tem deixado preocupado os estudiosos de avaliação é que os professores nem sempre privilegiam, no processo de ensino/aprendizagem, a avaliação como algo intrínseco a este. Sarmento (1997, p.94), ao discutir essa questão tem enfatizado que o ato avaliativo

[...] ora ele se apresenta como instrumento para garantia da ordem, ou seja, manutenção de regras pré-estabelecidas, e do controle do comportamento, ora como atividade burocrática, necessária para se obter dados, para justificar a aprovação ou reprovação do aluno.

O fato de fazer a avaliação baseada na prova e nota, parte do cotidiano das escolas, segundo Luckesi (1991) determina que a prática educativa passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame, em detrimento da pedagogia do ensino/aprendizagem. Logo, o fundamento dessa prática pedagógica não é a melhoria da aprendizagem, mas sim a criação de personalidades submissas para atender à seletividade social.

A implementação no sistema público estadual dos ciclos de escolaridade e a progressão continuada trouxeram para as escolas repercussões diferenciadas no fazer e nas características constitutivas da identidade profissional dos professores. Nesse sentido, Fernandes e Franco (2001), ao tratarem desse tema, têm destacado que a formação dos professores de 5ª a 8ª série, voltada para conteúdos de uma disciplina, contrasta com a dos professores de 1ª a 4ª cuja responsabilidade se caracteriza por professor de turma. Portanto, essa característica de formação e de atuação profissional parece levar os professores de 5ª a 8ª a visualizar o compromisso com a cidadania e inclusão social numa ótica um tanto quanto descolada do entorno social da escola onde atuam. Vale dizer que o professor de 5ª a 8ª é um professor menos comprometido com as questões sociais de sua clientela, sendo a ausência de comprometimento fruto de sua prática e de sua formação como professor responsável apenas por determinado conteúdo.

Ao abordar as transformações decorrentes da progressão continuada, vários questionamentos de imediato surgem, uma vez que essa proposta, segundo Mainardes (1998, p.26), [...] “pode impulsionar mudanças qualitativas na educação”, que colocam no centro das reflexões aspectos como: [...]

“organização de tempo e espaço; programas e atividades; relações com o poder e com o saber”.

Nesse sentido concordamos com o autor em que a implicação imediata dessa medida (progressão continuada) se dá em aspectos como:

- despoja-se [...] *de costumes e práticas já arraigadas no trabalho docente. Ao se fazer “explícita opção pelos alunos” expressa-se manifesta confiança no potencial dos mesmos e possibilidades dos professores na promoção do desenvolvimento de seus alunos;*
- valoriza-se [...] *o aluno como centro (seu ritmo, seu potencial) e a aquisição do conhecimento como finalidade principal da escola;*
- elimina-se [...] *da cultura escolar a idéia do fracasso do aluno, uma vez que todos serão promovidos devendo o trabalho pedagógico garantir o domínio do conhecimento;*
- pode-se [...] *influenciar, [em parte], transformações nas relações entre professor e aluno(s), de autoritárias, verticais e centradas no desempenho docente – em relações horizontais, dialógicas, baseadas no reconhecimento pessoal do desenvolvimento do aluno;*
- suscitam-se [...] *mudanças que dão novas dimensões à função social, política e cultural da escola, fazendo das práticas pedagógicas um novo espaço de relações socioculturais* (apud MAINARDES, 1998, p.26).

Nessa perspectiva, o autor conclui que a progressão continuada é uma prática pedagógica centrada na consciência e vontade do professor em transformar e na decisão coletiva de provocar as mudanças qualitativas tanto almejadas, que deverão ser gestadas na reorganização e atuação do trabalho escolar pelo conjunto dos atores educacionais.

Avançando agora no sentido de discutir qual é o elemento central para o êxito da progressão continuada e automática, vamos encontrar em autores como Teixeira (1999), Mainardes (1998 e 2001), um destaque especial aos professores enquanto agentes dinamizadores do cotidiano escolar.

Assim, ao avaliarmos o impacto da progressão continuada numa escola pública do Paraná, pretendíamos refletir com os professores sobre algumas questões como:

- Qual o impacto dessa medida sobre o modelo de escola presente

nessa unidade ?

- Quais as reais condições para a implantação, com êxito, dessa inovação?
- Quais princípios filosóficos eles (professores) identificam como fundamentos dessa proposta?
- Como eles vêem a questão da avaliação dos alunos e seu papel nesse processo ?

Se a base fundamental para essas mudanças é o repensar sobre as instituições escolares, mantendo-as sintonizadas com os principais impasses e desafios da sociedade, a participação da comunidade educacional na construção de conhecimentos para a superação desses desafios é essencial. A posição que defendemos frente à reorganização do ensino, é a de que os professores deveriam ter voz e poder para propor sugestões, ou seja, ter papel ativo nas deliberações a respeito dessa mudança.

Teixeira (1999), em sua discussão sobre a cultura escolar, afirma que o conservadorismo é, sem dúvida, a característica mais marcante do sistema escolar. Utilizado como alvo pelo discurso neoliberal, ele é colocado como foco para a redefinição do papel da escola, frente ao novo perfil de cidadão que a escola deve formar. Apesar de correr o risco de ser manipulada nas suas características enquanto instituição responsável pelo ensino, é inegável que o momento atual exige que o modelo de escola seja reformulado ou repensado. Portanto, é preciso que as culturas escolares encontrem, através das ações coletivas, novas formas de estruturação da unidade escolar, para fazer frente a esse desafio.

A implantação de nova sistemática de progressão no sistema escolar, enquanto inovação importante implementada nas escolas, como forma de fazer frente ao desafio de lidar com as altas taxas de repetência, tem levado os trabalhadores da educação à resistência. Segundo Teixeira (1999), os profissionais do ensino têm a fama de serem universalmente refratários à mudança. A maioria dos autores que tratam desse assunto tem atribuído tal característica ao processo seletivo e de socialização experimentado pelos professores.

Nesta direção a autora enfatiza: [...] "a mudança é recebida com suspeita e relutância quando a expectativa de comportamento contida na nova proposta não coincide com a concepção existente no modo de vida adotado na

escola". (p.65)

A idéia por ela colocada remete-nos ao entendimento do funcionamento da instituição como cultura. Para ela, certas normas, crenças e valores, que constituem a cultura da escola, funcionam como freio às mudanças, pois são reapropriados e reinterpretados pelos profissionais, o que nos leva a afirmar que eles funcionam como fonte de identidade e reconhecimento, evitando a ansiedade decorrente das mudanças sistemáticas daquela realidade. Logo, se a perspectiva desse estudo se centra nos valores e crenças da cultura dos professores, podemos perguntar se eles impulsionam ou freiam as mudanças decorrentes dessa inovação.

Portanto, a analogia que se pode fazer dessas colocações de Teixeira (1998), é que por ser a cultura um processo dinâmico, o que ocorre no âmbito da organização escolar pode ser explicado através da aprendizagem coletiva. Por meio desse processo [...] "o instituído, ou seja, as bases constituídas da cultura escolar, são sujeitas à influência do instituinte, à reconstrução permanente, a partir da dinâmica dos processos administrativos e pedagógicos que se dão no interior da unidade escola" (p.65).

Alguns autores, entre os quais Vasconcellos (1999), Paro (2000), Mainardes (2001), que tratam de como os professores reagem frente à progressão continuada, constataram que, mesmo não tendo estudos profundos sobre sua eficácia, os professores a rejeitam. Entretanto, mais do que enfatizar a resistência à mudança, é preciso verificar se essa mudança coincide com o jeito de ser adotado pela escola, caracterizando-se, assim, como um freio protetor daquela cultura e levando os professores a rejeitá-la.

A instituição do regime de progressão continuada traz-nos a idéia de que é impróprio pensar mudanças radicais na ausência do que faz o educador e do conhecimento da cultura da escola, mais especificamente, o que entra em jogo são alguns elementos da cultura docente, algo extremamente importante, o critério de promoção no novo sistema educacional.

Assim, para assumir mudanças que afetam seu saber e seu fazer, condição principal de sua atividade de trabalho, é fundamental que se privilegie o conhecimento que esses profissionais adquiriram ao longo dos anos e que funciona como suporte identitário para eles. Pensar na escola em ciclo com progressão continuada e automática significa refletir sobre a forma como tradicionalmente o

educador vem exercendo o seu fazer. Ao abrir mão da atribuição de notas e promover alunos, delegando ao conselho de classe a prerrogativa da avaliação final, fere-se profundamente o limite do "sagrado"¹³ na cultura docente (TEIXEIRA, 1999, p.68).

Segundo a autora, a cultura da escola valoriza a nota, premia e pune os alunos em vista delas. Dar um novo sentido à avaliação, significa levar o professor a refletir sobre as crenças e valores que sustentam a sua prática avaliativa e as implicações destas nesse novo processo. Se, por um lado, o êxito da progressão continuada e automática privilegia uma reflexão do professor sobre essa inovação numa perspectiva de transformar a retenção em valorização do conhecimento, mudando toda a perspectiva da prática pedagógica, por outro, o desafio para o sistema é conciliar a implementação dessa inovação com professores desmotivados, salários achatados, preparo insuficiente, enfim, descrença na valorização do professor quando se trata de ser reconhecido e priorizado pelo sistema educacional.

A herança da cultura burocrática, pela qual o processo educativo é submetido a um minucioso sistema de planejamento, coordenação e controle que é realizado por especialistas "supostamente neutros, objetivos, imparciais" (apud TEIXEIRA, 1998, p.90) tem sido responsável pela inabilidade dos professores em estabelecer projetos coletivos de ação pedagógica que reflitam a sua razão de ser enquanto educadores. Não obstante a necessária reflexão que as mudanças trazem para a compreensão do processo educativo atual, o eixo central desse processo de transformação deve equacionar os valores da cultura educacional e as necessidades educativas da sociedade, em vista da finalidade de melhoria e autonomia do cidadão.

Ao propor tais mudanças em nome da qualidade, desconsiderando o seu impacto no cotidiano das instituições educacionais, o Governo talvez acabe por desorganizar e desestruturar, ou ferir profundamente, o modelo de escola existente (TEIXEIRA, 1999, p.70), pois, instituindo o regime de progressão continuada nas escolas como forma de eliminar "a cultura da repetência", presente no sistema escolar, ele desqualifica os trabalhadores da educação e a própria sociedade, pois

13 Quando usamos a expressão "sagrado" a tomamos em Teixeira (1999), que a resgata em Corbett, Ferestone e Rossman (1987), seu significado e a usa para referir-se à prerrogativa que os professores chamam para si em atribuir notas, sendo, portanto, este aspecto intocável na cultura dos professores.



desconsidera o critério historicamente construído de promoção no sistema de ensino.

O discurso segundo o qual a repetência é relíquia de nosso passado (CASTRO, 2000) e de países atrasados precisa ser melhor tratado. Os dados a respeito do ensino fundamental têm revelado certa controvérsia, já que o desempenho dos alunos das escolas públicas caiu, mas esse fenômeno ocorreu também nas particulares, o que vale dizer que a ação do Estado não é totalmente responsável por isso. Logo, esse fenômeno ainda desafia nossa capacidade de educadores em decifrá-lo.

A cultura da exclusão presente no modelo por série, ao ser substituída por ciclos, visa materializar, segundo Fontana (2000), a cultura do direito à educação, traduzindo uma concepção mais democrática de educação. Entretanto, é preciso não cair no engodo de que a permanência dos alunos na escola garantirá o sucesso. O combate ao fracasso escolar não se dá somente garantindo a aprovação, mas através de uma nova concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

A discussão em torno das mudanças no ensino traz à baila não apenas os problemas organizacionais do Sistema Educativo para implantar tais propostas, mas a necessidade de pensar o papel de professor (recuperação do ethos político e educacional), o seu sistema de valores, enfim, não há como pensar a educação sem uma política clara, sem uma teoria pedagógica ausente do fazer do educador. Só assim teremos uma construção coletiva de educação renovada quanto ao seu papel de transformadora da realidade social.

3.1. A Progressão Continuada e os Pressupostos Culturais Implícitos a ela.

A busca por entender a progressão continuada e o que está implícito nela levou-nos a mostrar o modelo de escola inerente à organização do ensino por ciclo com progressão continuada. Assim, na tentativa de melhor compreender que tipo de cultura seria desejável à progressão continuada, caracterizamos os pressupostos culturais que lhe são implícitos, para que na análise pudessemos revelar o quanto a cultura dos professores facilita ou inibe essa inovação.



3.1.1. A progressão continuada e o modelo de escola vigente.

A ruptura com a organização seriada do ensino que teve seu apogeu nos anos noventas para todo o ensino fundamental, segundo Souza (2001) impõe uma ressignificação do sistema escolar, particularmente da avaliação da aprendizagem.

O modelo de escola vigente até então era sustentado, mesmo que com equilíbrio instável, por uma escola jesuítica, onde os alunos ouviam e o professor falava. A lógica deste sistema era centrada num rol de conteúdos e habilidades a serem dominados pelos alunos, em determinado tempo, desconsiderando-se as diferenças individuais.

Sem dúvida, a sistemática de avaliação presente nas escolas até os anos 90, é apontada como a grande responsável pelos desserviços de uma escola de qualidade para todos. Assim, na ressignificação da escola proposta pelo sistema de ciclo, é fundamental assumir novos pressupostos em relação ao aluno e à avaliação, eliminando-se da escola o trabalho voltado para conteúdos e abrindo-se espaço para diversificações pedagógicas para alunos em diferentes níveis de conhecimentos. Ou seja, essa organização da escola, segundo Paro (2001, p.56), rompe com quaisquer divisões, assumindo o ensino como um todo orgânico e coerente, onde não existe espaço para a reprovação, mas a busca contínua do aprendizado.

Essa idéia de aprendizado contínuo inerente à concepção da organização da escola em ciclo, integra o que se configura como princípio que deve nortear as concepções e práticas escolares. Ou seja, o fato da legislação possibilitar o sistema de avanços progressivos, uma série de recursos tem que estar disponibilizado, tais como: infra-estrutura da escola para a formação de diversos agrupamentos de alunos; profissionais da educação em condições de elaborar instrumentos de avaliação diagnóstica dos alunos; disponibilidade da escola e do professor para elaborar e oferecer programas adequados a cada grupo de alunos, aumento da jornada escolar (SOUZA, 2001, p.5).

No caso dos ciclos, além de decretar a sua implantação, é necessário que se alie uma avaliação da real condição do nosso sistema quanto ao seu potencial viabilizador de mudanças. Portanto, é preciso que se faça, no debate sobre a reorganização do ensino, a análise do papel dos Estados na reconstrução

da escola pública prescrita na inovação pedagógica. Ao longo dos últimos anos, quando se fala na eficiência da escola (PARO, 2001, p.14), fala-se sobre o quanto se gasta com o ensino e a quantidade de alunos promovidos, mas nessa análise o que deve ser privilegiado é a contribuição da escola para a construção de educandos como cidadãos e sujeitos históricos.

O modelo de escola que a progressão continuada requer não é simples, pois terá que superar posturas ultrapassadas e impregnadas de ideologias cheias de motivos emocionais por medo da perda de poder. A escola que este século exige é uma escola que aceite romper com a elitização e a exclusão do saber (NEUBAUER, 2000, p.1)

3.1.2 A Análise dos Pressupostos Básicos da Progressão Continuada – segundo o modelo de Schein.

A organização do sistema de ensino em ciclo, em cujo interior a progressão continuada permite ao aluno caminhar sem retenção (promoção automática), envolve uma parte estritamente técnica de trabalho do professor, de cuja ação pedagógica o aluno é o centro. O avanço no sistema se dá a partir de uma sistemática de avaliação continuada, em que a essência é [...] “a retenção [...] apenas na passagem de um ciclo para outro” (final da 4ª série do 1.º ciclo), [...] sendo tal decisão calcada [...] “numa avaliação global do desempenho do aluno, a cargo do [...] ‘coletivo dos professores’, ou seja, [...] “o conselho de classe.” (PARO, 2001, p.15). Assim, a efetividade desse processo, pressupõe a existência de comportamentos específicos e que são fundamentais para que o sistema de ensino em ciclo com progressão continuada e automática funcione como um todo coerente.

Comportamentos, no entanto, são decorrentes de valores e pressupostos básicos assumidos (HOFFMANN, 1995); logo, se pode inferir que nessa inovação pedagógica, há um padrão de cultura organizacional específico, subjacente e coerente, ao sistema de ensino em ciclo e particularmente da progressão continuada e automática. Assim, ampliando o entendimento da progressão continuada prevista no ensino em ciclo, vamos analisar os pressupostos culturais implícitos nessa inovação educacional.

Com base nessa perspectiva delineada, procuramos, a partir de

agora, efetuar uma leitura dos pressupostos culturais implícitos no ensino em ciclo com progressão continuada e automática, tendo como referência do modelo proposto por Schein (1985), as dimensões que compreendem os pressupostos básicos ou a essência da cultura. Acreditamos que, esta leitura, uma vez comparada com a cultura real dos professores de 1ª a 4ª série, de uma escola pública, deve permitir a identificação de “componentes culturais”¹⁴ capazes de indicar o grau de facilidade e de inibição que determinados traços culturais assumem frente à progressão continuada.

DIMENSÃO A: O Relacionamento da Organização (Escola) com o ambiente

Um dos aspectos essenciais da progressão continuada é a adequação dos objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno. Assim, a marca do fracasso deixa de estar centrada no aluno e passa a centrar-se na escola, no trabalho do professor, na organização do sistema de ensino. Logo, o modelo exige uma escola – inclusiva, dinâmica e radicalmente contra a exclusão discente.

A idéia da progressão continuada vista como inovação educacional traz a perspectiva de uma escola de qualidade, o que significa que os requisitos que a sociedade tem para a escola pública de qualidade devem ser privilegiados. Deve-se, ademais, agregar a qualidade ao planejamento pedagógico, e à postura dos atores educacionais, tanto no papel da avaliação quanto no relacionamento com o seu aluno. Tais constatações permitem-nos dizer que o verdadeiro pressuposto desta dimensão (Relacionamento da organização com seu ambiente) seja a busca de harmonia com seu ambiente, ou seja, a escola deve ter uma sintonia com as demandas de seu ambiente externo (econômico, político, tecnológico).

DIMENSÃO B: Natureza da Realidade e Verdade

A ênfase dada pela progressão continuada ao aperfeiçoamento contínuo do docente e à idéia de avaliação como um processo de apropriação e construção do conhecimento pelo aluno, leva-nos a inferir que as decisões na escola

14 Componentes Culturais – a expressão é aqui utilizada para representar o conjunto de traços culturais desejáveis à escola com organização do ensino em ciclo com progressão continuada e automática, objetivando o seu funcionamento como um todo coerente.



passam a pertencer ao domínio da realidade social, onde a resignificação do processo avaliativo, privilegia um consenso sobre a necessidade de construção e assunção de novos valores que norteiam essa concepção de avaliação,

A identificação e utilização da avaliação contínua enquanto ferramenta para regular o fluxo escolar e a conseqüente economia de recursos do poder público nos leva a crer que “as verdades da organização escola” se constrói a partir do oferecimento de condições objetivas para a organização flexível do tempo e do conteúdo de trabalho escolar, de modo a contemplar programas e atividades diversificadas com o fim de atender as necessidades do aluno. Ou seja, a determinação da verdade é algo que se constrói com base na crença de que a intencionalidade do governo quanto a esta inovação é boa, e de que as condições favoráveis de preparo docente e dos materiais viabilizam a construção de uma escola de qualidade para todos, capaz de transformar a cultura classificatória em cultura de aprendizagem contínua.

DIMENSÃO B1: Natureza do Tempo

O fato de a progressão continuada ter como objetivo a democratização da escola eliminando a exclusão e a seletividade de parcela da população que nela ingressa, leva-nos a inferir que nessa idéia está implícito aquilo que Souza (1997) coloca como [...] “um compromisso com uma prática capaz de promover permanência, terminalidade e ensino de qualidade para todos” (apud, SOUZA, 2001, p.3) ou seja uma forte orientação da escola com foco no futuro.

Essa idéia é reforçada pela importância que essa inovação dá à questão da qualidade, visto que esta se integra no conjunto das intenções e diretrizes globais da escola, que, segundo o discurso oficial, integra a idéia de escola de qualidade como “sustentação de uma política educacional e social, com a qual se encontra neste momento comprometido”. Portanto, pode-se dizer que essa proposta exige uma postura dos atores educacionais de agentes de uma escola em transformação, onde o aprender contínuo é numa perspectiva voltada sempre para o futuro.

DIMENSÃO B2: Natureza do espaço

A idéia de que a promoção continuada deve ser trabalhada num ambiente propício à melhoria contínua da qualidade exige que o acompanhamento do aluno ao longo do ciclo seja feito de forma continuada, sendo relevante cada atividade realizada. Tal prática implica assumir valores, atitudes e comportamentos, devendo o processo de comunicação e o trabalho em grupo se constituir na base de sua sustentação. Logo, o uso dos espaços físicos e o espaço de participação na construção dessa nova escola devem ser democratizados.

Tais constatações permitem-nos inferir que o pressuposto básico desta dimensão seja o uso do espaço como símbolo de relacionamentos iguais, ou menos marcados pela hierarquia. Assim, a escola deve oferecer alternativas de uso e variedade de espaços pedagógicos a todos os professores. Já a participação significa informações, espaço de construção e poder decisório nas ações da escola.

DIMENSÃO C: A Essência da Natureza Humana

Essa dimensão expressa a idéia de como as pessoas concebem a natureza humana. No caso da escola em ciclo, com progressão continuada e automática, ela implica em uma concepção de natureza humana como uma mistura do bem (aspectos positivos) e do mal (aspectos negativos), porém aperfeiçoável (mutável). Assim, ela implica em que as pessoas estejam abertas e dispostas a aceitar mudanças sistemáticas. (SHINYASHIKI, 1995, p.29).

A importância que a escola em ciclo dá ao aperfeiçoamento contínuo dos professores e a motivação para mudar e construir uma escola de qualidade para todos, como forma de assegurar a eficácia dessa inovação, nos permite inferir que o pressuposto implícito seja o de que os homens são mutáveis/aperfeiçoáveis. Elimina-se, portanto, da cultura escolar a idéia de fracasso do aluno, uma vez que todos serão promovidos, e o trabalho pedagógico deve garantir o domínio do conhecimento (MAINARDES, 1998, p.26), promover e valorizar o aluno.

Outro aspecto relevante é que a progressão continuada só faz sentido se considerarmos a natureza humana como sendo boa, caso contrário ela se torna totalmente ineficaz, pois não permite que mudanças dêem novas dimensões à função social, política e cultural da escola. Assim, as novas práticas pedagógicas



devem gerar um novo escopo nas relações entre professor e aluno; entre professor e equipe pedagógica; entre integrantes da escola e comunidade.

DIMENSÃO D: Natureza da Atividade Humana

A proposta da escola em ciclo com progressão continuada e aprovação automática, prevê a implantação de uma sistemática de avaliação contínua como forma de garantir a aprendizagem e a evolução do aluno no ciclo. Organizada de modo a exercer um controle contínuo sobre o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, a avaliação requer estar continuamente monitorando o processo ensino/aprendizagem e tomar ações corretivas e/ou preventivas quando necessárias.

Vale ressaltar que o controle a ser exercido não é só sobre o aluno, mas também sobre o processo de aprendizagem. Assim sendo, pode-se inferir que nessa dimensão - a atividade humana tem orientação para o fazer, numa perspectiva de busca de aprendizado contínuo e permanente. Logo essa inovação requer um sujeito orientado por "ser em devir" – onde a preocupação é com o que é dado na personalidade do ser humano, mas também com o que o ser humano pode realizar (SHINYASHIKI, 1995, p. 30). Essa orientação na ação traz a idéia de desenvolvimento, aspecto esse essencial para a escola em ciclo com progressão continuada.

DIMENSÃO E: Natureza do Relacionamento Humano

A importância atribuída pela progressão continuada à equipe docente e à autonomia da escola sobre como definir o seu fazer, aliada à ênfase dada às pessoas que integram o sistema educacional como responsáveis pela mudança da cultura da reprovação, permite-nos inferir que as pessoas devem ser guiadas por objetivos comuns. Assim, o bem-estar do grupo deve ter prioridade para os indivíduos.

A ênfase na responsabilidade das unidades escolares pelo sucesso dessa inovação leva-nos a deduzir que a base de estruturação dos relacionamentos na escola seja participativa, ou seja, baseada nos pressupostos de que informações e habilidades, em todos os níveis, são importantes para a performance da escola.

Um dos aspectos que pode corroborar essa idéia, é o fato de que vários autores que discutem a promoção continuada, dentre eles Mainardes (1999, p.26), dizem que ela pode influenciar transformações nas relações entre professor e aluno(s) [...] “de autoritárias e verticais, centradas no desempenho docente – em relações horizontais, dialógicas, baseadas no reconhecimento pessoal” (MAINARDES, 1999, p.26).

Finalmente, a suposição de que a progressão continuada resolve parte do problema de ineficiência do sistema é no nosso entender uma ilusão. À parte a eficiência pedagógica que a instituição do sistema de ensino em ciclo trouxe, a progressão continuada e automática implícita nele, mostra através de alguns estudos, que os professores ainda não se liberaram de esquemas burocráticos e construíram novas concepções de promoção, ou seja, ainda hoje, o âmago da organização escolar é a meritocracia.

Se as inovações educacionais propostas trazem no seu bojo a intenção de substituir a “cultura da repetência” pela “cultura da escola produtiva e qualitativa”, eliminando o mérito como critério de promoção, vamos ter um impacto moral de efeitos prevaletentes e insuportáveis na cultura docente e da escola. Ou seja, é sabido que a idéia de ciclo como ampliação do tempo de aprender tem sido um aspecto favorável da proposta, mas a promoção sem o mérito como norteador tem sido a causa de grande parte da resistência dos educadores; portanto, é nesse aspecto que se devem centrar os esforços no sentido de construir uma escola pública de qualidade e que atenda as demandas da sociedade atual.

3.2 A Progressão Continuada e Sua Caracterização no Estado do Paraná

A progressão continuada, em sua forma mais restrita, teve início no Paraná a partir de 1988, com o Decreto Governamental nº 2545/88, da Resolução Secretaria nº 744 de 22/03/88, regulamentada pela Deliberação nº 028/88 (vide no Anexo A relação dos documentos que regulamentam essa inovação), do Conselho Estadual de Educação que implantou o **Ciclo Básico de Alfabetização**, inicialmente em um número limitado de escolas, estendendo-se apenas às duas primeiras séries do ensino de 1º grau.

O Ciclo Básico de Alfabetização criado como “uma diretriz político-educacional que visa a reversão do fracasso escolar, eliminando a reprovação na 1ª



série e diminuindo o número de alunos evadidos das escolas", (Anexo do decreto nº 2325) teve sua continuidade como proposta pedagógica englobando a 3ª e 4ª séries, num bloco único em 1994.

Assim, cinco anos após a implantação do CBA de dois anos e três, após a aprovação do Currículo Básico, o Governo expede novo Decreto nº 2325/93 (Vide Anexo B, documentos que regulamentam o CBA), instituindo um novo ciclo agora de 4 anos nas escolas da Rede Estadual de Educação.

Em dezembro de 93, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Deliberação nº 033/93, normatizando a sua implantação nas escolas a partir de 1994. Finalmente a Resolução nº 615/98, da Secretaria da Educação, estendeu o CBA de 04 anos a todas as escolas da Rede que oferecem as quatro primeiras séries do ensino de 1º grau.

Segundo Gorni (1999), a implantação do Ciclo Básico no Paraná caracteriza-se como elemento de fundamental importância para a reorganização do ensino de 1º grau, pois propõe uma nova concepção de alfabetização, segundo a qual a apropriação da língua escrita deve ser compreendida além do domínio gráfico, fato este que desencadeou a necessidade de reorganização dos conteúdos curriculares das demais séries desse grau de ensino.

A análise dos documentos anteriormente citados, com as normatizações do Ciclo Básico de Alfabetização, revela, de forma contundente, enquanto justificativa e fundamento de sua criação, uma maior força no compromisso com a escolaridade obrigatória inicial, uma flexibilidade na organização curricular, objetivando o avanço cognitivo-afetivo do aluno, e, finalmente, uma idéia de avaliação comprometida com a renovação das práticas educativas, devendo perder o caráter de mero instrumento de aprovação ou reprovação do aluno.

A progressão continuada e a adoção de ciclos em sua forma mais ampliada na rede pública do ensino fundamental, foi implantada no **Estado do Paraná, em 1994** (Deliberação 33/93 do CEE), antes de ser contemplada na LDB – Lei das Diretrizes e Bases nº 9.394 – parágrafos 1º e 2º, vinculada ao Ciclo Básico de Alfabetização, com a justificativa de permitir trabalhar com os diferentes ritmos dos alunos, conferir maior flexibilidade à organização dos tempos escolares e tratar as diferenças de aprendizagem.

Ao analisarmos os norteadores da política educacional do Paraná de 91-94 podemos constatar que eles se referem à construção da Escola cidadã.

Segundo Silva (2001, p.133), outras características das políticas educacionais desse período são a ênfase na gestão democrática, envolvimento da comunidade, autonomia para a escola elaborar seu projeto pedagógico e a avaliação do desempenho escolar.

Objetivando colocar em prática a idéia de uma escola mais qualitativa, em dezembro de 1993, a Secretaria de Estado da Educação, publicou documento intitulado **“Avaliação escolar: um compromisso ético”**, mostrando que a qualidade educativa das escolas passa pela concepção de avaliação e propõe um Programa de Avaliação Escolar a ser implantado no ano letivo de 1994. Tal programa passa a integrar o Projeto Construção da Escola Cidadã na rede pública paranaense. (Documento da Secretaria da Educação, p.5).

A intenção clara do governo de substituir a cultura da repetência pela construção de uma cultura avaliativa numa escola de qualidade levou os técnicos da Secretaria da Educação a propor as seguintes diretrizes e estratégias de ação no sentido de encaminhar as discussões sobre o Programa de Avaliação Escolar. (Documento da Secretaria da Educação, 1993, p.48-49):

1.Sensibilizar a comunidade escolar pela reflexão da nova cultura avaliativa através de palestras, seminários, estudos em grupo, para o lançamento do Programa de Avaliação escolar.

Nesta etapa do processo, aspectos como a nota, a construção do conhecimento, o sistema de avaliação da escola, as justificativas para o fracasso escolar, o papel da família, do aluno e do professor no processo de ensino, as funções do supervisor e do orientador deveriam ser tratadas nos diversos eventos. Outro aspecto importante destacado na proposta é a articulação entre os Conselhos de Classe, a comunidade e os diferentes atores escolares.

2.Identificar os índices de aproveitamento escolar, situando a evasão e a repetência ocorrida em 1993 para substituir o planejamento e a implantação das novas medidas para reverter o fracasso escolar constatado. Tais indicadores deveriam subsidiar o programa da escola de redução dos índices de evasão, com vistas a chegar ao índice zero (p. 49).

Tal programa deveria privilegiar a realidade de cada escola, mapeando as causas e elegendo novas metodologias para tal enfrentamento.

3.Executar um plano de capacitação dos professores específico para cada escola, articulando-o com o Plano Estadual de Capacitação Docente.

A proposta pressupõe uma intenção clara de mostrar que mudanças importantes deveriam ser implantadas. Ela traz no discurso oficial um forte apelo ao processo construído coletivamente, a mudança na avaliação ao longo do ano, configurando-a num processo participativo, consensual, a cargo do professor e conselho de classe.

A proposta educativa do Paraná, de 95–98, ao contrário da anterior, tem como apelo a escola de excelência e significa a "busca de excelência da escola, através da gestão compartilhada e da flexibilização dos mecanismos do sistema" (Paraná, 1995b). Ao buscarmos o entendimento da concepção inerente à escola de excelência, identificamos sua vinculação a conceitos econômicos, que incentivam as escolas a melhorar seus resultados, defendendo os princípios da qualidade total.

Nessa proposta, a postura de gerenciamento dos recursos humanos da educação privilegia a contratação de professores temporários, sem vínculos diretos com o Estado, revelando que a reforma da educação no Paraná, nesse período, se configura como uma contra-reforma. A meta igualdade social aparece nesse período como igualdade de oportunidades, potencializando a consciência competitiva e individualista (SILVA, 2001, p.146).

Diante desse panorama, a caracterização da progressão continuada no Paraná se configurou por implantar metodologias inovadoras no processo de alfabetização, buscando a ruptura com a concepção mecanicista e as metodologias tradicionais de alfabetização, mudança no enfoque da avaliação, com a superação do sistema provas, notas e exames. Por outro lado, medidas auxiliares foram implantadas, como estudos complementares para alunos que necessitavam de maior tempo para apropriação de conteúdos (contraturno)¹⁵, renovação de propostas curriculares e capacitação de professores.

Embora tais medidas buscassem fazer com que a progressão continuada não se configurasse como medida isolada Mainardes (2001, p.47) destaca que algumas dificuldades ainda permaneceram. Entre elas: a fragmentação do processo de formação contínua dos professores; a indiferença dos professores à proposta; as dificuldades de atendimento da heterogeneidade das classes; o

15 O contraturno foi a forma adotada pelo Paraná para alargar o tempo de aula, para aqueles alunos com defasagem de aprendizagem. O contraturno [...] deve se processar em horário diferente do horário de aula, e se caracteriza por um trabalho lúdico, diferenciado, em que sejam exploradas oportunidades que levem o aluno a refletir, compreender e construir seu próprio conhecimento, mediado pelo professor (Of. Circular nº 119/99 EENS, p.3). O professor do contraturno é contratado para atividade específica e deve saber trabalhar com conteúdos de natureza diversa.

desempenho insuficiente de muitos alunos; as estratégias camufladas para a retenção de alunos e a fragmentação na organização do trabalho pedagógico (dificuldades/ausência de trabalho coletivo e intervenções sistemáticas e planejadas).

Os dados sobre aprovação, retenção e evasão no Estado do Paraná, demonstram que o Ciclo Básico de Alfabetização [...] “em sua 1ª etapa realmente logrou sucesso com significativa taxa de aprovação. Entretanto, na sua 2ª etapa (1991-1992- pós CBA), observa-se que a aprovação diminuiu 1,1%, a retenção elevou-se 2,4%, e a evasão diminuiu 1,3%” (apud MAINARDES, 2001, p.47). Os dados mais detalhados sobre a progressão dos alunos no Estado do Paraná, de 1996 a 2000, podem ser vistos no Anexo D.

Alguns estudiosos do Ciclo Básico do Paraná, entre os quais Mainardes (1995), têm enfatizado que, se do ponto de vista pedagógico, este trouxe avanços significativos, do ponto de vista do oferecimento por parte do Governo Estadual de reais condições para a consecução dos objetivos dessa proposta, houve certo descompromisso. O que nos permite dizer que, [...] “sem o esforço dos gestores do sistema educacional, das unidades escolares, dos educadores” (MAINARDES, 2001, p.51) e de um cuidadoso acompanhamento desse processo, é temerário enfatizar que a progressão continuada é avanço significativo na consolidação de uma prática educativa transformadora da aprendizagem.

O regime de progressão continuada consiste, sem dúvida, numa mudança radical para as escolas estaduais, em nome da qualidade de ensino e em busca da cidadania plena, com a redução do índice de reprovação e evasão. No que tange à busca da igualdade de oportunidades educacionais, ele se caracterizou apenas como um elemento isolado. Segundo Mainardes (1998, p.27), o grande avanço dessa proposta é integrá-la [...] “num projeto pedagógico, que pensado em longo prazo, seja adequado às condições que reclama a educação dos setores populares” e não apenas uma ação isolada que, ao tentar superar seu grande inimigo (reprovação), apenas o isola no sistema, não garantindo uma educação pública de qualidade.

É importante destacar que nas ações implementadas pelo governo do Paraná, fica explícita a sua intenção de, ao tratar sobre a evasão escolar e a reprovação, buscar uma melhora nos seus índices em nome de uma escola de qualidade. Do lado do professor, o mesmo documento apresentado pela secretaria



aponta dados bastante reveladores. É ainda bastante presente entre eles a idéia de avaliação classificatória, em que a nota revela o conhecimento. As condições objetivas da escola para implantar programas diferenciados em prol dos alunos são ainda apontadas como bastante limitadas, além de que, nem todos os conselhos de classe se caracterizam em espaços para discussão, reflexão e orientação para uma nova prática.

Na superação do fracasso escolar não basta identificar acertos e erros; é preciso imprimir uma nova ordem na qual a base fundamental é a presença de uma crença que norteie o fazer pedagógico na direção do respeito às diferenças dos seres humanos. O desafio colocado hoje para as escolas, é a construção de uma escola de qualidade para todos, para o que se impõe uma concepção de avaliação não como algo que rotula, mas que integra, enfim um objetivo em que o sucesso escolar seja mais que um discurso, seja uma prática concreta, partilhada por todos os integrantes do sistema educacional.

4.1 Traços da Cultura

4.1.1 Artefatos visíveis

4.1.1.1 A Escola EVA e a configuração de sua realidade

A escola EVA, como a maioria das escolas, traz na sua funcionalidade a marca da tradição desse tipo de instituição, em que, segundo Trujillo (1996, p.210), os tempos são marcados pelo sinal da campainha para horários de aula e de intervalo. A entrada e saída dos alunos se dão pelo portão lateral e o recreio se faz no pátio. Somente os alunos que chegam após o horário

CAPÍTULO IV

4 TRAÇOS DA CULTURA DOS PROFESSORES E SUA PERCEPÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA – análise de alguns pressupostos culturais facilitadores ou inibidores da progressão continuada

A perspectiva de desvelar a cultura de uma instituição, ou de um grupo ocupacional, significa construir um retrato do mesmo. Assim, estabelecemos como percurso do trabalho identificar, num primeiro momento, os principais traços que integram a cultura dos professores. Os elementos que integram esse nível de análise são: **artefatos visíveis** (ambiente da escola, linguagem falada e comportamento aparente dos professores); **valores** (que guiam os comportamentos); **pressupostos básicos** que envolvem: crenças; missão da escola; potencial de mudança; processo de comunicação, heróis e mitos; símbolos e ritos.

Por entender que nossa proposta buscava ir além da simples identificação dos elementos/traços culturais, usamos esse nível de análise como pré-requisito (percurso) para que numa fase posterior identificássemos, na cultura dos professores, os elementos facilitadores ou inibidores da mudança (progressão continuada e automática). Portanto, nesse capítulo apresentaremos os dados que caracterizam a cultura docente, a percepção desse grupo ocupacional sobre a progressão continuada e, finalmente, faremos a análise da cultura mostrando os elementos facilitadores e /ou inibidores da progressão continuada.

4.1 Traços da Cultura

4.1.1 Artefatos visíveis

4.1.1.1 A Escola EVA e a configuração de sua realidade

A escola EVA, como a maioria das escolas, traz na sua funcionalidade a marca da tradição desse tipo de instituição, em que, segundo Teixeira (1998, p.210), os tempos são marcados pelo sinal da campanha para horários de aula e de intervalo. A entrada e saída dos alunos se dão pelo portão lateral e o recreio se faz no pátio. Somente os alunos que chegam após o horário

têm a possibilidade de entrar pelo portão principal, tendo, entretanto, que passar antes pela sala da coordenação para justificar o atraso e obter o aval para a entrada.

A escola, por estar submetida à força do ensino tradicional, possui, segundo Teixeira (1998), rituais e organização do tempo e espaço próprio da estrutura escolar, onde as aulas expositivas, o tempo de aula, o tempo de intervalo e o tempo para avaliação são elementos inerentes à estrutura da mesma.

A estrutura física da escola, ainda que modesta, contempla, no seu bloco principal, salas de aula, biblioteca, cozinha, secretaria, sala de professores e diretoria. Conta com dois pavimentos; no 2º andar está alocado quase todo o conjunto de salas de aulas.

Nos corredores e hall de entrada do prédio, encontram-se espalhados murais com informações sobre eventos da escola. Na entrada da escola há uma galeria de fotos, da comemoração do seu cinquentenário, de todos os diretores e do corpo docente e equipe de funcionários.

À direita do hall de entrada, encontra-se a sala da coordenação e direção e, acoplada a esta, uma saleta dos professores. Na sala dos professores, há um mural com os comunicados da direção e informes e documentos recebidos da Secretaria de Estado da Educação e Núcleo Regional de Educação de Londrina, órgão vinculado à SEED.

Entre os professores percebemos que alguns assumem uma certa liderança, talvez decorrente de seu tempo de atuação na escola. Observamos, também, um nível bastante satisfatório de iniciativas de trabalho em grupo, para discussão de conteúdos, elaboração de atividades pedagógicas e análise das dificuldades dos alunos das mesmas séries.

O clima informal presente nas discussões antes das aulas e no intervalo entre as aulas denota a presença de relações bastante amigáveis entre os professores. O tema das conversas versa sobre os assuntos que aparecem nos jornais e na televisão cotidianamente, sobre as dificuldades dos alunos diante de algum conteúdo específico, sobre alguma prática pedagógica diferenciada que estão elaborando e sobre as determinações ou informações advindas da secretaria da Educação.

A descrição do ambiente e dos dados que se encontram disponíveis na escola para qualquer observador, segundo o paradigma cultural de Schein (1985), representam os artefatos visíveis da cultura, ou seja, esse nível de

interpretação é capcioso, pois tais dados são fáceis de obter, mas a sua interpretação é difícil. Entendendo que estamos lidando com um objeto de difícil interpretação, usamos a narrativa como forma de fornecer ao leitor tanto uma descrição do comportamento aparente desse grupo, como algumas pistas que se confirmarão ou não, como dados culturais nos próximos níveis de análise.

4.1.2 Os valores da cultura dos professores

A leitura dos aspectos valorativos da cultura dos professores permite-nos identificar quais os norteadores dos comportamentos desse grupo ocupacional. São eles: competência profissional; instituição diferenciada; reconhecimento profissional e bons salários; estilo de liderança democrático; e autonomia do grupo.

Para Schein (1984), a descoberta de um padrão valorativo em um grupo ocupacional permite entender como os membros de um grupo percebem, pensam, sentem e julgam situações e relacionamentos, ou seja, criam condições para a compreensão da cultura do grupo. Assim, alguns autores, entre os quais Sterrs (apud SHINYASHIKI, 1995, p.68), quando tratam do comprometimento organizacional, enfatizam a força na crença e aceitação dos valores organizacionais, como elemento componente daquele.

A força que certos aspectos assumem para esse grupo leva-nos a caracterizá-los como valores. Desse modo, o primeiro valor desse grupo é a **competência profissional** que pode ser constatada nos discursos dos sujeitos de pesquisa, por ex., no da Carmem¹⁶.

[...] somos uma escola diferente, a comunidade busca muito a escola, pois sabem que aqui o trabalho é feito com a melhor qualidade, além do que a escola é conceituada e bem situada.

Já para Berê¹⁷, a principal característica da escola é “nosso

16 Profª da 1ª série, trabalha na escola desde 89, trabalhou no estado e prefeitura desde 73. Os dados selecionados foram obtidos em entrevista realizada dia 08/05/2001.

17 Profª da 3ª série, trabalha na escola há 06 anos e no Estado há 20 anos. É diretora em outra escola de bairro. Quando o governo determinou que, se a escola tivesse menos de 320 alunos, o diretor deveria também se dedicar à sala de aula. Com isso ela teve que escolher uma escola e optou por essa, pela proximidade de sua casa. Os dados citados foram obtidos em entrevista realizada no dia 16/05/2001.

compromisso com aquilo que fazemos, a competência dos nossos professores é a principal característica da nossa escola”.

Ana¹⁸, ao reportar-se à escola, demonstra que o “status e a procura da comunidade pela escola, revela o quanto o nosso trabalho é diferente”. Para Helena¹⁹ “o que faz a diferença aqui é a qualidade da nossa equipe”, enquanto para Mercedes²⁰ o sucesso da escola se deve às características da equipe: “nós fizemos e fazemos o melhor, porque somos um grupo diferente e competente”.

Ao trazermos os valores **competência profissional e instituição diferenciada**, gostaríamos de sinalizar que a força com que esses elementos aparecem por todo o discurso do grupo leva-nos a inferir que eles integram a identidade do grupo. Ou seja, esses valores, enquanto patrimônio compartilhado, permite que os membros da organização estabeleçam uma relação de identidade com seu local ou grupo de trabalho. Logo, a identidade para nós, não se refere à mesmice estática, mas a algo dinâmico, que se constrói e se reconstrói, pois os valores e crenças que possuímos; são adquiridos e modificados com o passar da nossa existência.

No caso da escola EVA quando nos referimos à identidade dos professores, afirmamos que estamos atentos ao que ele (professor) diz quando fala de si perante a instituição, em um processo que abarca as diferenças – um professor de 1ª a 4ª é diferente de uma secretária, mas ao mesmo tempo traz uma igualdade, porquanto que ambos são funcionários, além de seres humanos. É nesse quadro identificatório que reconhecemos e somos reconhecidos, que adquirimos a consciência de nós em relação ao mundo.

Desse modo, ao tratarmos da identidade profissional dos professores, partimos do mesmo pressuposto de Teixeira (1998), segundo o qual, a escola pública é pensada do exterior para o interior, razão pela qual o jeito de ser de cada escola é produto da sua capacidade de diferenciação do modelo imposto e de sua capacidade de selecionar objetivos próprios e de se organizar internamente de forma a atingi-los.

Nesse sentido, quem seleciona objetivos e se organiza para atingi-

18 Profª da 2ª série, trabalha na escola há 6 anos e como profª do sistema estadual há 14 anos. Os dados apresentados foram retirados da entrevista realizada 30/06/2001.

19 Profª da 1ª série, trabalha na escola há 8 anos. É aposentada da prefeitura e contratada pelo Estado. Os dados apresentados foram extraídos da entrevista realizada dia 28/06/2001.

20 Profª da 4ª série, trabalha na escola há 5 anos. É aposentada do Estado e foi recontratada. Os dados apresentados foram extraídos da entrevista realizada dia 28/06/2001.

los são os integrantes da instituição. Portanto, a identidade dos professores da escola EVA, isto é, o modo como se vêem, contribui significativamente para a construção da identidade da escola. Ao se verem como “bons”, “fazendo um trabalho diferenciado”, “numa instituição que presta um serviço de qualidade”, eles percebem que estes elementos conferem certa diferenciação ao trabalho que realizam e lançam base para a construção da identidade da escola como diferenciada, de qualidade, com um corpo docente eficiente. Por outro lado, alguns discursos mostram-nos que, mesmo que tenham a crença de se verem como centro do processo educativo, há entre eles um forte sentimento de que não são reconhecidos por parte da sociedade, do Estado e do aluno. Ou seja, fora do contexto de trabalho o reconhecimento é cada vez pior. Com essa crença o grupo **valoriza o reconhecimento profissional** como algo fundamental ao trabalho.

Cleuza²¹ em seu depoimento revela como o professor se vê em relação ao reconhecimento:

[...] hoje o professor não vale nada, o estado não liga pra ele, e os alunos não o respeitam tanto como antigamente, tudo mudou muito hoje em dia. Com a família desestruturada a escola ficou sendo um lugar para se largar os filhos. A família não se preocupa tanto com o estudo dos filhos.

A representação que os professores têm do seu trabalho revela, através das falas de Márcia²², Selma²³ e Carmem, como eles se vêem diante do reconhecimento recebido de pessoas de fora da escola.

Hoje o trabalho do professor é muito grande e a gente não é reconhecida, a gente tem grande preocupação pela situação, me sinto engessada pelo sistema à espera de respeitabilidade.

Selma destaca que:

Já estamos acostumados a ganhar pouco pra trabalhar muito, faz parte da atividade do professor. Não sei se chegará o dia em que o professor será valorizado, eu acho que me aposento sem ver isso.

21 Profª da 2ª série, atua nessa escola há 23 anos e é professora do Estado há 23 anos. Os dados apresentados referem-se à entrevista realizada dia 5/7/2002.

22 Profª da 4ª série, atua nessa escola há 11 anos e é professora do Estado há 17 anos. Os dados apresentados referem-se à entrevista realizada dia 4/7/2001.

23 Profª da 3ª série, atua na escola 11 anos e é professora do Estado há 13 anos. Os dados apresentados foram extraídos da entrevista realizada dia 06/06/2001.

[...] mas enquanto trabalhador a gente busca melhoria, só que esse governo não tem ligado muito. Se você quiser sair, tem 20 querendo entrar no seu lugar.

A direção, ao assumir o papel de mediadora entre os funcionários e os Núcleos Regionais de Educação, buscando responder, de um lado, às imposições do modelo capitalista e do outro às da sua unidade e comunidade escolar, que exigem um processo de modernização e de democratização significativo, oportuniza, em muitos momentos, relações menos hierarquizadas entre os funcionários da escola e a comunidade onde se encontra inserida. Quando nos referimos a isso queremos dizer que o modelo de gestão vigente deve privilegiar maior acesso às informações advindas do sistema educacional e criar oportunidades de participação com sugestões nos aspectos que lhes são afetos. Entretanto, cabe lembrar que o poder da Secretaria da Educação atua ainda como matriz do controle sobre o trabalho que se faz na escola, à medida que estabelece toda uma sistemática de avaliação na saída do sistema de ensino.

Esse quadro contraditório, que representa, hoje, a realidade da escola, permite que, de um lado, os professores sintam que possuem mais oportunidades de interferir no próprio trabalho, por outro, o reconhecimento recebido, e que mantém o comprometimento dos professores, advém do seu próprio trabalho e do reconhecimento por parte da direção e da coordenadora pedagógica da escola. Ou seja, o comprometimento afetivo é hoje o grande componente da manutenção do investimento e da satisfação do professor com o seu trabalho.

O sentimento dos professores, pelo abandono ou descaso do Estado, revela como eles vêem o comprometimento deste (Estado) com as transformações na realidade das escolas. O depoimento de Berê demonstra bem esse aspecto.

[...] as propostas do governo para a escola, são feitas sem se saber a real condição que temos para colocá-las em prática. É fácil baixar uma resolução, um decreto e dizer que tem que ser feito e depois mandar a gente preencher quinhentos papéis para dar conta da tarefa. E o tempo para fazer isso. Controlar tudo de longe é simples, o difícil é ver de perto que nem sempre temos condições de fazer o que se espera, mas sim o que é possível.

Para Batista e Codo (1999), é provável que os professores, em algumas ocasiões, percebam que seu esforço e investimento quixotesco; como



profissional não seja reconhecido por ninguém. Ele sabe que se empenhou. Seus pares às vezes acham ridículo seu empenho, mas a mídia e as avaliações do MEC falam do descaso da educação pública e dos rendimentos baixíssimos dos educandos, o que atinge sua imagem pública e faz com que sua competência seja questionada. Tudo isso acaba por ferir sua identidade. (BATISTA & CODO (1999, p. 83)

Assim, podemos dizer que este profissional vive uma crise²⁴ porque sabe que a sociedade requer dele uma atuação mais eficaz (resolver os problemas de aprendizagem do aluno e prepará-lo para se integrar à sociedade). Ou seja, ele deve exercer um controle massivo sobre o objeto de seu trabalho (aluno com dificuldades). Então ele sofre, pois sabe que não há recursos suficientes para ensinar adequadamente, nem consegue superar as carências socioculturais do seu aluno. O desafio, portanto, é saber como conduzir a aprendizagem nessas condições. O depoimento de Cleuza ilustra o que sente o educador quando o seu investimento pessoal no trabalho e o reconhecimento são desproporcionais.

[...] o trabalho hoje é duro, quadruplicou, o que temos a fazer é preparar o aluno, formar e mais ainda temos muitos problemas pra resolver às vezes econômicos outras vezes familiares, só que hoje professor significa e se escreve como algo minúsculo. Aquela posse ditatorial que tínhamos do aluno acabou, mas é preciso que os pais e a sociedade entendam que a responsabilidade do professor na formação do aluno é grande. Nosso valor é grande, mas ninguém reconhece mais, e nós nos sentimos como um parafuso apertado pela chave de fenda, bem devagarzinho vai se fazendo pressão até estourar tudo.

A grande quantidade de trabalho e o reconhecimento mínimo recebido têm gerado nos professores sentimentos conflitantes. Por um lado, o compromisso com o aluno, causa de sua ação, de outro, o descaso ou o não-reconhecimento da parte de pessoas de fora da escola. Diante desse paradoxo, parece-nos que o poder da Secretaria da Educação ainda é muito forte, exercendo profunda pressão no sentido de fazer com que a escola se submeta à observação

²⁴ A crise a que nos referimos pode ser explicitada por Codo e Batista (1999), quando trata desse tema entre os educadores. Assim, para ele a crise se configura numa crise de identidade. Destaca ele ainda que um conjunto de fatores entra na configuração dessa crise, entre eles, o saber e o saber-fazer, a sua competência para lidar com as exigências crescentes do mundo atual em matéria educativa. Essa crise de identidade, segundo Codo (1999), abala a crença de si (segurança a respeito do que deve saber – a sua competência profissional) e o sentido de si (como deve ensinar) (CODO, 1999, p.60).

criterosa do sistema.

Baixos salários e ausência de reconhecimento por parte do Estado e dos pais, neste momento, aparecem como traços fragilizadores da identidade dos professores ou como valores negativos do grupo e como desencadeadores de uma crise de identidade do professor. Podemos depreender desses dados que a cultura dos professores indica como relevantes bons salários e boas condições de execução de trabalho.

Exposto a condições de trabalho quase sempre precárias, sem uma remuneração justa que corresponda ao tanto de envolvimento que a sua atividade requer, este profissional revela-se descrente de sua profissão, mas ao mesmo tempo busca dentro de si a justificativa para ir em frente. A afirmativa de Carmem reflete isso.

[...] faço isso por amor, é verdadeira paixão, o reconhecimento é pouco, o que me faz continuar é o amor por ensinar, pelo que eu ganho eu já teria parado.

No confronto entre o novo e o velho podemos ver que esse grupo profissional se sente como "coisa", pelo fato de que as determinações do Estado restringem a atuação dos profissionais a trabalhos que fazem deles apenas objetos do processo.

A facilidade com que o Estado impõe medidas desconsiderando os professores como atores fundamentais faz com que estes, em determinados momentos, esqueçam a importância do seu papel e revelem uma certa angústia para administrar a situação imposta. Nesta fala podemos perceber claramente que o indivíduo assume a característica como ser humano desconsiderado na sua competência e angustiado frente ao seu fazer.

Quando Ana fala do seu trabalho, essa característica se revela.

Estou perto da aposentadoria e tenho muito pouco a perder, mas me angustia ver esses mais novos lutar pouco pela dignidade do professor. Meus filhos e marido me dizem que fiz minha parte, mas eu acho que a gente precisa de respeito, todo mundo em algum momento de sua vida, passou por uma escola e teve um professor de 1º ano. Não é justo que este profissional que começa a abrir as portas do conhecimento seja tão desconsiderado.

Já Berê acredita que

[...] mudou tudo, hoje ele tem mais cobrança do que antes e isso dá a ele muita responsabilidade. Ele trabalha mais, ganha o mesmo e não há muito que fazer para mudar essa situação. É sempre assim, você tem que dar o melhor e recebe o pior.

Estas falas mostram-nos como estes profissionais revelam uma visão mais ampla de si, não como “coisa”, mas como pessoas inseridas numa sociedade que não valoriza o ensinar, considerado por eles como um ato mágico, pois, como afirmam Codo e Menezes (1999, p.43), é o ato de reconstruir laços entre o passado e o futuro e ensinar o que foi para inventar e ressignificar o que será.

Se, por um lado, o não-reconhecimento dos professores por parte do Estado e da sociedade se faz presente, de outro, constatamos que estes profissionais se comprometem com o trabalho que realizam e se identificam com a escola onde trabalham.

Concordamos com Soratto e Olivier-Heckeler (1999), que o comprometimento organizacional dos professores se configura como afetivo ou atitudinal²⁵. Assim, o envolvimento afetivo, para esses autores, surge como a explicação que leva esses profissionais a superarem os limites institucionais, como: tempo e condições materiais. No caso específico dos professores, a educação do aluno é assumida como objetivo pessoal.

O mais espantoso é que as pesquisas²⁶ nesse nível, apontam que 90% dos professores da rede pública de ensino de 1º grau dispõem-se a realizar suas atividades de maneira satisfatória, independente do nível salarial (SORATTO e OLIVIER-HECKELER, 1999, p.102-105). Portanto, podemos ver que esse aspecto constitui o âmago dessa explicação; apesar das condições muitas vezes desfavoráveis, estes profissionais estão satisfeitos com aquilo que fazem e sentem-

25 Os estudos mais recentes sobre comprometimento organizacional indicam a predominância de duas abordagens: o enfoque afetivo atitudinal e o enfoque instrumental (ver Bastos, 1994). Na vertente afetiva o comprometimento é entendido [...] “como um estado no qual o indivíduo se identifica com a organização e seus objetivos e deseja manter-se como membro, de modo a facilitar a consecução desses objetivos” (SORATTO e OLIVIER-HECKELER, 1999, p.102). Na nossa pesquisa, o aspecto identificado foi o comprometimento afetivo, pois percebemos através dos dados, os constructos inerentes ao comprometimento afetivo que são: sentimento de lealdade, desejo de permanecer e intenção de se esforçar em prol da organização (SORATTO e OLIVIER-HECKELER, 1999, p.102).

26 Na perspectiva de estudar o professor e seu trabalho, o Laboratório de Psicologia do Trabalho da UnB desenvolveu pesquisa em 1440 escolas, sobre saúde mental e trabalho. Os dados obtidos estão publicados, em parte, no Livro coordenado por CODO, Wanderley. *Indivíduo, trabalho e sofrimento psíquico nas organizações*. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília, 1999, Parte II, cap.4, p.89-110.

se realizados com os resultados que obtêm. Assim, a satisfação que o trabalho proporciona e a realização pessoal mantém o comprometimento do professor com a escola da qual faz parte.

Outro valor apontado pelo grupo de pesquisados é o **estilo de liderança democrático**. Se esse estilo era, no passado, marcado pelo autoritarismo e pelo rígido cumprimento de normas, hoje ele se apresenta como participativo e favorecedor de relações mais abertas que facilitam o trabalho pedagógico e promove a integração e o trabalho da equipe e em equipe.

O discurso da participação constitui um marco na vida das escolas. Introduzida pelo Estado, como resposta às expectativas da comunidade de melhorar o desempenho deste tipo de instituição, ela oportuniza a adaptação às mudanças e a aprendizagem política para a democracia (TEIXEIRA, 1998).

Um outro aspecto a ser analisado no processo de participação é que ela foi outorgada aos atores educacionais pelo Sistema Estadual. Desse modo é ele quem estuda e define as formas apropriadas em que a participação deve ocorrer. Assumindo, um forte discurso em prol do bem-estar da escola e de seus membros, a direção das escolas, intensifica e arranja condições para que a mudança na organização do trabalho ocorra, tendo por base a amizade e a cooperação.

É preciso, entretanto, compreender o momento pelo qual as escolas passam. As pressões externas, os questionamentos externos e internos mostram a todos, de funcionários de apoio a diretores das escolas, que é preciso mudar, o que implica mudanças na estrutura de poder vigente. Isso nos leva a constatar que a postura da direção em prol de um trabalho no qual a cooperação de todos é a tônica, firma-se, nessa unidade escolar, e oportuniza o enfrentamento da situação caracterizada pela falta de investimento para a melhoria da qualificação técnica e das condições materiais.

Contudo, constatamos que essa atitude cooperativa não se constitui estratégia suficientemente adequada para promover alterações significativas na escola, uma vez que todas as mudanças propostas pelo sistema, são altamente controladas pelo Estado. Mesmo que o discurso participativo e democrático do Estado repercuta e oportunize formas mais democráticas de gestão e participação, ele não permite mudanças significativas nas relações de poder das escolas. Assim, ele funciona tão somente como forma de conseguir solidariedade e cooperação para o projeto de construção e consolidação de uma escola mais afinada com os

propósitos atuais.

As falas de Ana e Mercedes expressam perfeitamente o quanto o estilo democrático é valorizado, mas revelam o quanto ele está associado a facilitar o arranjo das condições materiais e de relacionamento para que o ensino se realize.

Assim diz Ana:

[...] o estilo da direção faz a diferença aqui, quando comparo aqui com outras escolas. Ela busca resolver tudo aqui, facilitar nossa integração, lutar para buscar recursos para fazer o trabalho diferenciado que fazemos aqui. Aqui tudo é decidido com o grupo, a gente analisa junto o que é importante fazer, isso pra nós faz a diferença.

E Mercedes

[...] um dos aspectos que eu valorizo aqui é possibilidade de cultivar relações de amizade com meus colegas. Acho que a qualidade do relacionamento (a maioria), faz pensar que o ambiente favorável à amizade é uma das características marcantes dessa escola e quem tem feito que as coisas funcionem assim é a Sandra, ela leva o grupo a trabalhar e pensar junto. Acho que o jeito dela conduzir a escola trás uma qualidade diferente pro trabalho da escola.

A autonomia do grupo de trabalho é outro valor que caracteriza o modo de funcionamento desse grupo ocupacional. Os depoimentos abaixo ilustram bem a imagem que os professores têm de si, como grupo, e mostram que eles se vêem como o centro do trabalho diferenciado da escola. Carmem relata:

[...] a escola se preocupa muito em fazer com que nosso trabalho dê certo, coloca um professor ajudando o outro, assim nós fazemos nosso trabalho ficar diferente. Quando a gente tem que assumir algo novo, primeiro a gente busca informações, discute com o grupo e daí planeja como isso deve acontecer aqui na escola. É o jeito de ser do nosso grupo que faz o trabalho diferente que realizamos.

E Ana acrescenta:

[...] a gente tem abertura da direção e supervisão para atuar. Nosso grupo funciona conforme a gente entende ser o nosso jeito.

Relatou também Berê:

[...] aqui a direção faz o que pode pra dar ao professor a possibilidade de

fazer um bom trabalho [...] o que a gente faz é buscar solução dentro da realidade da escola, esse é o nosso jeito de fazer as coisas, sempre levando em conta a nossa experiência e a realidade da nossa escola."

Já para Márcia e Helena a ênfase no trabalho em grupo é a imagem mais forte da escola:

[...] eu acho que tudo que a gente usa e desenvolve é fruto dessa nossa integração e improvisação.

[...] hoje se trabalha mais em equipe, a gente se reúne a cada quinze dias e discute cada problema, os planos para as aulas. [...] mas isso é interno nosso, esse é o nosso jeito de fazer tudo dar certo.

A leitura dos principais valores adotados pelos professores da Escola EVA sinaliza para um modelo de ação pedagógica consolidado e de qualidade. Assim, estes valores concorrem para que sentimentos de orgulho de pertencer à instituição e o compromisso com a autonomia do grupo sejam tomados como instrumentos do processo administrativo.

Sabemos que os valores assumidos pelos membros da organização oferecem aos mesmos um guia para os comportamentos (o que deve ser feito). Ao identificarmos os valores desse grupo ocupacional, constatamos que eles têm orientado repetidamente o comportamento dos professores, logo, podemos supor que o grupo passou por um processo de aprendizagem compartilhada, que lhe conferiu uma certa convicção em relação à importância dos mesmos como característica dessa escola. A observação da prevalência, entre eles, da *valorização do trabalho* (ensino) *diferenciado* oferecido pela instituição e de se constituírem um *grupo competente* leva-nos a caracterizar esses elementos como integrantes da identidade profissional desse grupo.

Entretanto, esses valores associados a aspectos como participação e democratização que se instalaram nas instituições públicas (FLEURY, 1986, p.136), [...] "escondem a face invisível da dominação e submissão" [ao sistema]. Ou seja, uma séria contradição encontrada e apontada por Teixeira (1998, p.333), também está presente na Escola EVA é o confronto entre o que ocorre na escola e aquilo que ela revela para as autoridades do sistema. Essa postura impede que, em muitos momentos, ela construa alternativas próprias para ações diferenciadas consoantes com seus valores, fazendo com que essa omissão em mostrar as dificuldades encontradas no cotidiano repercuta negativamente na sua imagem.

A análise dos valores assumidos por esse grupo ocupacional, no questionário PVA - Perfil de Valores Agregados²⁷, numa perspectiva tanto real como ideal, serão apresentados a seguir. A apresentação de tais dados objetiva identificar, através de um segundo instrumento, o que os professores valorizam ou priorizam na sua escola.

Olhando os dados desse grupo identificamos o que eles acreditam ser importante (valorizado) na escola: *qualidade, pensamento abstrato, planejamento e organização e finalmente esforço*. Embora as médias obtidas por esse grupo ocupacional nas diferentes subdimensões não apresentem uma diferença significativa, podemos perceber que esse grupo apresenta, também no questionário sobre valores, uma ênfase **na qualidade do trabalho** ($X = 14.8$), valor que já aparece, nas entrevistas, como importante nessa cultura. Em seguida temos os valores: pensamento abstrato, planejamento e organização e finalmente esforço (Vide Anexo E).

Neste estudo, como o grupo exerce atividades com ênfase no cognitivo, a dimensão pensamento aparece como um elemento presente podendo estar estritamente relacionada, segundo Nelson e Loureiro (1996), com a atividade do grupo. Já a subdimensão *planejamento e organização* também está relacionada com o fazer profissional desse grupo, sendo esta habilidade extremamente exigida e valorizada. E, finalmente, o esforço aqui entendido como *reconhecimento* que este grupo profissional espera e considera relevante no seu exercício profissional.

O grau de variabilidade nas dimensões escolhidas pelos pesquisados, expresso pelo desvio-padrão de todas as subdimensões do instrumento, é um indicador de força da cultura. No caso específico desse grupo ocupacional, ele não se apresenta extremamente variável, sendo sua variabilidade de 3.46 (*qualidade*) a 1.94 (*esforço*). Ou seja, essa cultura tem sua ênfase **voltada para o trabalho com qualidade** (Vide Anexo E).

A variabilidade das médias nas subdimensões indica a priorização entre os valores. Quando elas se apresentam muito próximas, significa que o grupo ocupacional tem preferências ainda não consolidadas, ou uma cultura em

²⁷ Os valores universais utilizados para medir a cultura, segundo o PVA, contemplam as dimensões trabalho, relações, controle e pensamento. Integram cada uma dessas dimensões, subdimensões a saber: trabalho (esforço, velocidade ou tempo, conclusão de tarefas e qualidade) relações (afeto, empatia, sociabilidade e lealdade), controle (domínio, status, política e liderança) e pensamento (abstração, planejamento e organização, comunicação e flexibilidade) Nelson, R e LOUREIRO, M. (1996, p.81).



construção. A leitura dos dados desse grupo ocupacional revela que, mesmo que alguns valores se apresentem como mais significativos, a sua força não é significativa para constituir-se em uma base sólida de uma cultura forte. Supomos que a dispersão dos dados pode ser decorrente do atual momento em que se encontra essa cultura, em busca de uma solidificação do seu fazer e de sua valorização nesse fazer, frente à mudança pedagógica a que foi submetida nos últimos anos.

Idealmente esse grupo ocupacional quer uma cultura que valorize (1) a qualidade (2) a lealdade, (3) o esforço e a (4) sociabilidade, ou seja, sua ênfase ainda não se faz significativa em uma única dimensão, mas prioritariamente os maiores escores estão na dimensão *trabalho com ênfase na qualidade*, dando à lealdade papel de destaque. (Vide Anexo F, os dados da análise nessa perspectiva) Ou seja, essa cultura busca um papel forte da liderança, mas no sentido de administrar a autonomia da escola e o trabalho priorizado pela escola.

4.1.3 Os pressupostos básicos da cultura

Por entender que esses elementos integram o *paradigma cultural* da instituição, fornecendo uma interpretação para os membros da organização, em que a passagem dos significados se dá como uma coisa aceita, passaremos a delinear os principais elementos investigados, e que constituem a cultura, os quais são: as crenças (verdades dos professores); a missão; os mitos; os ritos; os símbolos; os heróis; a imagem que este grupo tem da escola; o potencial de mudança; o processo de comunicação.

4.1.3.1 Crenças dos professores

As crenças entendidas como aquilo que é verdade para um indivíduo ou grupo corresponde a uma visão sobre algo, um mapa cognitivo, uma hipótese da realidade. À medida que resolvem problemas, as crenças passam a ser incorporadas à vida da instituição e se tornam pressupostos. Assim, na cultura dos



professores identificamos como crenças, as mesmas apontadas por Sarmiento²⁸ (1994 e 1997) e Paro (2001), sendo estas mais voltadas ao trabalho pedagógico. São elas: impotência frente às condições socioculturais do aluno; culpabilização do aluno pelo seu próprio fracasso, avaliação pensada como um produto educativo e nota como instrumento de controle disciplinar.

A crença dos professores de que **são impotentes diante do quadro social (alunos) e institucional (escola)** desencadeia uma atitude (e que norteia o trabalho pedagógico) de aceitação do fracasso, como fazendo parte da vida do aluno, e de imobilismo do professor frente às condições socioculturais dos alunos. Guiados e limitados por essa crença, no seu trabalho pedagógico, quando o aluno falha ou tem dificuldades, os professores o responsabiliza pelo seu fracasso.

Os dados obtidos nesse aspecto sinalizam, de um lado, uma concepção qualitativa e diferenciada do trabalho pedagógico e, de outro, uma manifestação de impossibilidade de recursos tanto pessoais quanto institucionais, para fazer frente à gama de dificuldades trazidas pelos alunos. Com isso, percebemos que as crenças que hoje integram a cultura dos professores são paradoxais e ambíguas, revelando um sentido duplo como guia do trabalho pedagógico.

A idéia implícita nessa crença de que os alunos são vítimas sociais corrobora os achados de Sarmiento (1994, p.151-154) segundo os quais, no contexto escolar, o aluno também se encontra exposto a condições adversas, nas quais [...] “a criança-aluno integra o conjunto de desgraças, de que a escola, tal como a família, é parte integrante”. Ela contempla a idéia de que o espaço escolar é carente de condições objetivas para alterar o quadro social.

Em relação aos pais, constatamos que, no processo educativo, eles aparecem como ausentes ou como vítimas. Essa atitude dos pais muitas vezes é compreendida como sendo eles vítimas sociais e seu não-envolvimento decorrente do tipo de exigência da vida que levam. As falas de Berê, Helena, reforçam os aspectos integrantes desse valor.

[...] o aluno, coitado, hoje recebe dos pais pouca atenção e ele vem pra

²⁸ São os autores que usamos para analisar no nosso trabalho as crenças pedagógicas. O primeiro Manuel Jacinto Sarmiento trata da cultura docente entre professores portugueses e a segunda Diva Chaves Sarmiento trata da avaliação entre professores mineiros. Algumas dessas crenças aparecem no estudo de cultura feito por Teixeira (1998), em escolas mineiras.



escola esperando tudo, carinho, compreensão, como é que escola consegue fazer tudo isso? Hoje aluno com dificuldade é um problema pra escola, e não só para o professor.

[...] o envolvimento com a aprendizagem é muito pequeno, eles não se comprometem muito. Pra escola sobrou tudo, cuidar da educação, da saúde, da merenda e da formação do aluno. Hoje o aluno está mais solto, coitado, ele é uma consequência do tipo e vida que os pais têm que levar para lutar pela sobrevivência".

Para Ivone²⁹, Selma e Carmem embora os pais compareçam mais à escola, em casa, eles se envolvem pouco com os estudos do seu filho (acompanhamento das tarefas e cobrando que ele estude).

Hoje melhorou o envolvimento deles (pais) na escola, mas participação nas atividades, tipo tarefa e cobrança de estudo, ah! isso tá pior. Eu vejo os filhos hoje muito deixados de lado, por que, coitados, dos pais, têm que trabalhar muito, o mundo de hoje também tá difícil para os pais".

A escola hoje tem que cuidar de tudo. O aluno e os pais estão mais soltos, menos responsáveis. [...] o que faz as inovações na escola dar certo não são as condições materiais pra isso, o trabalho feito e a qualificação do corpo docente é que conta. A família hoje está muito ausente de tudo, a luta do dia a dia tem afastado os pais do compromisso maior com os filhos. A escola tem que cuidar de tudo e isso é quase impossível.

[...] quando o aluno não vai bem, a gente vai informando aos pais, mas não avançar nos estudos, isso é algo distante pra ele. [...] eles (pais) têm chegado mais na escola, mas têm deixado mais pra escola se preocupar com isso. A luta do dia-a-dia transformou a vida dos alunos e dos pais. O aluno, coitado, é vítima de tudo isso, principalmente das dificuldades da família.

A análise que fizemos dessa crença permite-nos identificar uma forte crítica à falta de envolvimento dos pais na educação dos filhos. Decorrente dessa crença de impotência em face desse quadro, há implícita outra crença, também identificada por Teixeira (1998) na sua pesquisa, que é a **culpabilização do aluno pelo seu próprio fracasso** e os pais como co-responsáveis nesse processo, porque se envolvem pouco e não acompanham sistematicamente o trabalho dos filhos.

O que se percebe nesses discursos sobre a participação dos alunos e dos pais é que o processo de ensino/aprendizagem em nenhum momento é questionado (TEIXEIRA, 1998), ou seja, o fracasso no processo de ensino/aprendizagem corre por conta das dificuldades pessoais do aluno e do contexto sociocultural no qual ele se encontra inserido.

Um dos aspectos que chamou a nossa atenção de pesquisadora

29 Professora da 4ª série, ministra Português. Trabalhou no município até 94 quando se aposentou. Atua no estado há 13 anos. Os dados aqui apresentados foram retirados da entrevista realizada dia 15/05/2001.

neste estudo é a questão da resistência dos professores, apregoada pelos diferentes autores, à proposta de ciclo com progressão continuada e aprovação automática. Esses autores (MAINARDES, 2001; PARO 2001), ao tratarem desse tema, estabelecem como locus privilegiado dessa análise *a avaliação e a competência do professor nesse processo*. Neste estudo identificamos forte reação dos professores à exclusão da avaliação entre séries. Para os professores, é preciso que a sistemática de avaliação do desempenho do aluno, ao serem identificadas defasagens em relação ao previsto, pudesse, dentro da idéia de ciclo, fazer com que o aluno, com tais defasagens trilhasse percurso diferenciado dos demais.

Novamente a concepção de avaliação restringe-se à retenção, ou seja, conforme destaca Paro (2001, p.135) [...] “é preciso buscar outra forma de marcar a passagem que não seja a aprovação ou a reprovação”. Parece importante revelarmos que a grande falha dessa inovação fica circunscrita à ausência de preparo do professor e à pequena participação deste no processo. Essas duas condicionantes geram uma postura de resistência e sustentam crenças ainda equivocadas, como a presente na cultura dos professores de acordo com a qual **a avaliação ainda é pensada, segundo Paro (2001), como uma estratégia para aferir o produto educativo**. O depoimento de Berê explicita essa idéia.

Por outro lado rotular o aluno é complicado, aí a gente reprova e anula tudo que ele aprendeu pois, ele deve começar do zero. Não existe uma sistemática que identifique no aluno onde ele parou e continue a levá-lo a crescer. Aí é que está o grande problema desse modelo.

É preciso considerar, ainda, que há entre os professores (PARO, 2001, p.111) [...] “um equívoco didático ao supor que a nota é um motivo essencial defensável para induzir o aluno ao estudo”. Essa idéia presente entre alguns professores da escola EVA permite-nos identificar entendimentos divergentes entre eles. Em sua opinião as notas nem sempre representam o real desempenho dos alunos e outras formas de avaliação deveriam ser privilegiadas. Por outro lado, alguns professores revelam certo saudosismo em relação à nota como forma de mostrar ao aluno o seu desempenho e impulsionar, através de coação, seu interesse pelos estudos (LIMA apud PARO, 2001, p.111).

A crença **na nota como instrumento de controle disciplinar** e a ausência de uma reflexão mais profunda sobre o processo de ensino/aprendizagem,

responsáveis por uma ação contrária à inovação do sistema, têm levado os professores da escola EVA a assumirem posições ambíguas em relação ao modelo de ensino tradicional. De um lado, valorizam o modelo e, de outro, afirmam ser ele perverso para com o aluno, quando o reprova.

Em relação ao modelo atual (escola em ciclo com progressão continuada e automática), constatamos, também, uma atitude paradoxal. Por um lado, revelam descontentamento pela falta de condições objetivas (tanto materiais quanto de formação continuada) que garantam a eficácia da proposta e, por outro, alegam ser ele mais justo, pois privilegia o que o aluno vai aprendendo.

Esses aspectos paradoxais dos discursos dos professores podem ser identificados na fala de Berê:

[...] para o aluno a avaliação não existe na cabeça deles, já que não tem prova. Na 5ª série, esse aluno cai do pedestal.. Ele não sabe o que é uma nota e até ele se adaptar ao sistema, ele está na oitava com conhecimento de 5ª. No colegial é um arraso, no vestibular é um novo fracasso. Não precisa ser especialista em avaliação pra saber que isso está errado. Não se pode abolir um referencial que sempre existiu, o aluno fica perdido sem compromisso e o professor não sabe como fazer com a avaliação quando o aluno não dominou o conhecimento. Não tem um critério que mostre para o aluno que deve se empenhar para avançar tem dificultado muito o nosso trabalho em sala.[...] agora, segurar o aluno e fazer ele voltar do zero, isso na sistemática tradicional eu acho ruim. Aí eu acho que a proposta falha.

Conforme pudemos perceber, em alguns discursos, a ênfase dada ao descompromiso do aluno, quando se fala em avaliação sem retenção, deixa entender que a prova ainda é pensada como instrumento formal de avaliação da aprendizagem. Pudemos constatar ainda que, a nota é vista como instrumento de comunicação com elementos da escola, com o aluno e os pais (SARMENTO, 1997). Podemos encontrar nos depoimentos de Carmem, Cleuza e Berê, esse entendimento.

[...] antigamente era pepino, eu tinha que dizer quem passa quem não passa, isso era difícil. Mas tinha um critério, se ele tirava nota, pronto passava. Era difícil segurar um aluno, mas era bom, pois a gente garantia um certo conhecimento.

[...] claro que melhorou a relação com o aluno, que o trabalho ficou mais perto do aluno, só que a avaliação ainda tá difícil. Então porque tirar a nota e o que usar no lugar dela?

O CBA veio de cima pra baixo, trouxe todos esses problemas, o pior deles é alunos que são aprovados sem saber ler e escrever. Aqui ainda é melhor,

mas você já pensou como está isso nas escolas da periferia? Agora, bem mesmo, com a qualidade desejada não tá.

As crenças norteadoras do trabalho pedagógico nas escolas, mostradas por alguns autores, entre os quais Teixeira (1998), apontam para a presença de um vazio que, não preenchido, confunde e desorienta o trabalho do professor. Esse vazio se inscreve no entendimento do que significa trabalho pedagógico centrado no aluno, em que a relação que se deve estabelecer, por ser mais igualitária, se confunde com liberalismo, ausência de controle sobre a situação pedagógica e perda de poder do professor, finalmente a culpabilidade sempre externa ao processo pedagógico.

Na escola EVA, identificamos discursos carregados de contradição. Acreditam os professores que o aluno precisa ser controlado, que está rebelde por causa desse modelo em que ele não estuda, não reprova e nem se esforça para passar de série. Outras vezes, falam que o diálogo e a proximidade do aluno com o professor facilitam a vivência dessa nova orientação pedagógica. Mas, enfatizam que o Estado, ao investir pouco no preparo, do professor, é o grande responsável por essas disfunções, ou seja, atribuem a fatores externos ao processo pedagógico a culpa pelas dificuldades que enfrentam.

No meio de tantas dificuldades a integrarem o dia-a-dia da sala de aula, o professor, segundo Teixeira (1998, p.232), "manifesta uma resistência tácita em discutir a prática docente". Neste sentido fazemos nossas as palavras da autora que busca em Goffman (1963) a resposta para uma indagação: [...] "qual seria o significado oculto dessa resistência? Seria ela uma tentativa de proteger a identidade já tão deteriorada do professor" (apud TEIXEIRA, 1998, p.233). Para a autora o que ocorre com essa categoria profissional, tão aviltada por salários reduzidos e tão desvalorizada no seu status social, é uma tentativa de preservar, [...] "aquilo que se apresenta como prerrogativa sua, a autonomia sobre o ato de ensinar, negando-se a discutir sobre o que considera seu domínio exclusivo". (apud TEIXEIRA, 1998, p.233)

O que se pode concluir dessas crenças presentes na situação pedagógica, é que num contexto onde a prática educativa nunca é colocada em discussão, a denúncia sobre a precariedade das condições de ambiente e de material pedagógico é restrita a tão somente uma atitude queixosa. Diante disso, o professor continua sendo, segundo Teixeira (1998, p.237), [...] "apontado pelo

sistema como um dos principais responsáveis pelo fracasso dos alunos”.

Em virtude disso, as estratégias disponibilizadas pelo sistema para fazer frente às dificuldades dos alunos acabam como um fim em si mesmas, sem que os integrantes da escola selecionem ações que mostrem à sociedade e ao próprio sistema educacional, a precariedade das condições disponibilizadas para implementar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com qualidade.

4.1.3.2 Os professores e a missão da escola

Criada para oferecer a uma cidade ainda jovem ensino primário, a escola EVA começou a construir a sua imagem de competência e de trabalho diferenciado pela qualidade de sua equipe, respaldada em valores que foram incorporados no seu cotidiano e que fizeram dela sempre uma escola bem conceituada diante da sociedade, ainda mais por se tratar de escola pública.

As mudanças nas políticas educacionais do país e do Estado têm início na década 90 e resultam da constatação de que alguns valores anteriormente assumidos precisam ser deixados. O que se espera hoje da escola é algo maior, o essencial é que o ensino seja de qualidade e que a autonomia da unidade escolar e a qualidade do ensino estejam voltadas para a construção do aluno-cidadão (PARANÁ, 1993, p.6-7).

Procurando entender a missão da escola na visão dos professores examinamos o que eles consideram como finalidade dessa escola. O sentido atribuído por esse grupo é pautado pela expectativa de que os órgãos estaduais têm em relação ao papel da escola na formação do aluno, ou seja, promover a inclusão dos cidadãos.

A incorporação dessa idéia na fala dos sujeitos da pesquisa, Berê e Carmem, reforçam a missão em consonância com tal expectativa.

O preparo do aluno como um cidadão.

Já no depoimento de Carmem, está implícito estar atendendo

[...] os anseios da sociedade.

Tal perspectiva possibilita, segundo os sujeitos da pesquisa, que o

aluno participe da construção de um mundo melhor, atuação que lhe é reservada pelo Estado, como consequência de sua escolarização. O depoimento de Mercedes³⁰ expressa essa idéia.

[...] a boa preparação do aluno, para que ele possa construir um mundo melhor. Assim, ele bem preparado irá trabalhar melhor.

Para Helena³¹, essa idéia também aparece na missão da escola, quando enfatiza :

[...] atuar de forma que o aluno esteja preparado e com capacidade para ingressar e ter seu espaço no mercado de trabalho.

Esses depoimentos, revelam que hoje os professores definem como missão da escola aqueles objetivos que integram o projeto do Estado da escola cidadã, mesmo que esteja presente, em algumas falas dos sujeitos, a preocupação com a missão de passar conhecimentos, como revela a fala de Márcia³²:

[...] transmitir conhecimentos, ajudando o aluno a superar as dificuldades decorrentes dessa fase, bem como colaborar na resolução de seus problemas familiares e até econômicos.

A visão que se tem da missão da escola nem sempre a restringe a essa tarefa. Para Ivone, a missão da escola atualmente implica :

[...] levar o aluno a aprender a fazer a leitura do mundo que o cerca e promover a sua inserção social.

Em síntese, percebe-se que hoje alguns professores que integram essa cultura já sabem que tanto os governos estadual e federal, quanto os organismos internacionais esperam que a escola tenha como tarefa promover a inclusão do cidadão na sociedade contemporânea e quando pensam na missão da escola, priorizam, em seus discursos, esse aspecto.

Araújo (1996, p.3), ao discutir esse aspecto, ressalta que a imagem que, via de regra, os funcionários têm de sua instituição funciona como referência

30 Trecho do depoimento escrito feito pela profª no período de 26/2 a 2/3/2002.

31 Trecho do depoimento escrito feito pela profª no período de 15/02 a 22/3/2002.

32 Trecho do depoimento escrito feito pela profª no período de 5/3 a 9/3/2002.



referência para o trabalho estabelecido, realizado, desejado. Logo, embora exista uma certa resistência às imposições externas, esses atores educacionais reagem de maneira a favorecer na sua prática pedagógica a intenção política de promover a inclusão dos alunos na vida social.

4.1.3.3 Imagens e miragens da escola na perspectiva dos professores.

Pensar na escola e no tipo de imagem concreta que ela suscita propiciou uma leitura de informações subjacentes aos depoimentos que permitiram a construção de imagens institucionais que passaremos a delinear a partir de agora.

A crença de que a escola é diferente e de que a equipe de trabalho faz um trabalho integrado e competente constitui-se uma das atitudes mais significativas do grupo de pesquisados. Como decorrência dessa crença vamos encontrar imagens bastante significativas da escola.

A idéia de que a escola é diferente e escolhida pela comunidade pode ser observada no depoimento de Carmem :

[...] nossa escola é diferente, com muitos pais disputando ela, [...] é imponente, possui professores competentes e diretora atuante.

A qualidade do trabalho oferecido e a integração da equipe aparecem nos discursos dos sujeitos de pesquisa como a marca desse grupo. Isso pode ser observado na fala de Ivone³³:

[...] é um formigueiro. Os professores e alunos, pessoal de apoio são como formigas operárias realizando tarefas, agem incansavelmente, estão sempre operando transformando mentes e o ambiente onde atuam.

Já alguns sujeitos se preocupam em delinear em sua imagem algumas das características mais fortes da escola, como revelam os depoimentos de Ana e Cleuza³⁴:

[...] é uma máquina, extremamente organizada e funcionando de forma integrada, pelo menos de 1ª a 4ª.

33 Trecho do depoimento escrito feito pela profª no período de 5/2 a 9/2/2002.

34 Trecho do depoimento escrito feito pela profª no período de 19/2 a 23/2/2002.

[...] é um sol, porque é um lugar quente, aconchegante onde eu me sinto bem, onde trabalhar não é um fardo é repouso. Aqui tem muita luz, isto me dá alegria e me revigora todo dia.

A idéia de que a escola é um lugar bom para se trabalhar é vista ainda na fala de outros sujeitos como Márcia:

[...] a imagem que melhor representa minha escola é uma porta aberta ao diálogo, às mudanças, dinâmica, democrática, flexível, organizada. Como uma mão aberta a receber o novo, ela se mostra, com coragem de mudar, buscar soluções/alternativas para os problemas da educação. [...] Ela tem três pilares de sustentação: Direção, Coordenação e equipe de professores.

Não obstante ser forte a imagem da família, quando se pensa em instituições de trabalho, nesse grupo profissional, a fala que mais se aproximou dessa imagem é a de Mercedes:

[...] minha escola é uma parte de minha família, pois aqui é que eu passo parte de meu tempo.

Selma³⁵, agrega a essa imagem da escola EVA, como ela pode ser um meio de realizar-se, de conseguir sucesso. Entretanto ela revela que alguns dispõem dela em proveito de seus interesses pessoais.

[...] minha escola eu a vejo como uma escada. Cada conquista, um degrau a mais que se sobe. Os que mais se esforçam, conseguem subir mais degraus, da mesma forma que os que acreditam e estejam dispostos a subir sabem que escalar cada degrau é preciso. Agora, imagino que esta escada é móvel, é um local em constante construção. Os que precisam dela, podem pegá-la e se apoiar em seus degraus para alcançar o que almejam. Mas há, porém, um detalhe, como ela é móvel algumas pessoas distraídas ou menos comprometidas com o grupo, podem pegá-la e usá-la somente em seu próprio interesse.

Se as imagens da escola EVA revelam um clima favorável a relacionamentos saudáveis e a busca de um padrão de excelência, um olhar mais apurado revela que, na cultura dessa equipe de professores, estão presentes ainda algumas miragens ou imagens que não se sustentam na realidade estudada. Mesmo que a equipe se mostre propensa à inovação, algumas falas dos sujeitos de pesquisa revelam que a mudança não é algo tão fácil de ser absorvida por essa

35 Trecho do depoimento escrito feito pela professora no período de 5/3 a 9/3/2002.

cultura nem tão pouco chega a se configurar como valor. O depoimento de Helena revela como esse aspecto ainda é frágil.

[...] nosso trabalho mudou muito.[...] nós sofremos muito para mudar. É muito difícil mudar sem entender muito bem porque. Claro que a sociedade espera que a escola atenda esse momento de hoje, só que existe um saber que a gente acumulou e não dá pra deixar tudo de lado e pegar o novo sem entender bem as intenções do porquê mudar. [...] a gente mudou, mas quando não havia mais jeito de ficar como estava e mudamos do nosso jeito.

Outro significado atribuído à escola EVA, diz respeito à necessidade de fazer desse local de trabalho, espaço para refletir sobre as atividades pedagógicas e trocar idéias no intuito de construir um ensino de melhor qualidade. O depoimento de Ivone contempla esse aspecto ao se referir à escola.

Para Ivone:

[...] criar mais espaço para reflexão sobre uma prática pedagógica mais integrada, poderia construir a consciência coletiva sobre a força [do grupo], necessária e disponível para minar a estrutura que nos sufoca. Acho que a equipe tem que entender que a escola não é apenas um local aonde se vem e busca algo, mas que é preciso dar um pouco de si, em prol de construir um trabalho de melhor qualidade.

Já Mercedes, quando pensa na mudança que faria na sua escola, dá ênfase às relações entre os pares, sinalizando que estas precisam ser melhoradas. Seu depoimento confirma isso.

[...] eu mudaria alguns colegas no modo de pensar e agir com os demais. A atitude deles não favorece a confiança nos colegas.

4.1.3.4 Os professores e a percepção do potencial do grupo para a mudança

Os depoimentos desse grupo pesquisado sobre sua concordância com a mudança ou avaliação do seu potencial para mudar enfatizam, de alguma forma, características que favorecem a mudança. Entretanto, quando analisamos esses depoimentos, percebemos que eles enfocam aspectos como: trabalho em grupo, respeito pelo jeito do grupo, processo de comunicação da equipe, como elementos facilitadores da mudança. Esses dados podem ser observados nos

depoimentos de Ivone, Berê, Selma, Márcia e Helena.

[...] potencial para mudanças existe. Nota-se que há, neste grupo uma (não completa) receptividade às críticas que surgem no dia-a-dia do fazer pedagógico e da convivência profissional. Isto facilita o processo de mudança no que tange à aceitação da necessidade de mudar. Ao menos em tese, pois para a efetiva mudança, aquela que nasce da internalização, da revisão de valores, da adoção de novos paradigmas, o que se observa é que ainda há caminhos a percorrer. E embora seja coletiva a obra, fica cada vez mais patente que a opção por novos caminhos para ser legítima deve ser processada em cada indivíduo de modo bastante singular (não pode ser imposta ou não adianta).

Acredito que temos um potencial para mudança. Aqui se preocupa em aceitar a mudança que é para melhor. Mas somos cuidadosos em mudar. [...] aceitamos, mas de um jeito especial, somente aquilo que acreditávamos que era bom para nós. Não foi do jeito programado, até porque as condições programadas também não foram oferecidas, mas do jeito que nós pudemos fazer juntando aquilo que sempre deu certo com o novo fazer. Por isso aqui deu certo, quando comparamos com outras escolas. Eu sou fã do CBA e da promoção continuada, mas com avaliação a cada dois anos.

As pessoas que compõem a minha escola demonstram, na sua maioria, preocupadas com a sua atuação como educador. A meu ver, esse incômodo interior pode ser a mola propulsora para a busca de novos ideais e, conseqüentemente, poderá promover a mudança que favorecerá ainda mais o nosso grupo de trabalho. Por isso acredito no nosso potencial para mudar.

O que facilita a mudança na escola é a comunicação entre as pessoas (diálogo), pois através dela todos se empenham e tomam decisões para alcançar os objetivos desejáveis.

Precisamos sempre buscar novos caminhos, rejeitar experiência que não deram certo, reiterar as bem sucedidas, encontrar alternativas. A escola mudou, portanto cabe a nós educadores, mudar também. E a característica que a escola tem [...] de ter uma equipe que trabalha unida com o mesmo objetivo, aberta ao diálogo, com muita conversa, troca de experiência e espírito de mudança, que nos faz capaz de enfrentar essa mudança com a qualidade que sempre trabalhamos. Só ensina bem quem sabe fazer e reflete sobre o que faz.

A maioria dos sujeitos da pesquisa indica que o grupo tem disposição e potencial para a mudança. Entretanto alguns sujeitos da pesquisa, em seus depoimentos deixam entender que ela deve ocorrer conforme as necessidades da equipe ou não concordam com a mudança, considerando-a desnecessária. Os depoimentos de Mercedes, Carmem e Ana mostram-nos isso.

Acho que temos bom potencial para mudar, só que ela (mudança) deve ocorrer de acordo com as necessidades e com as condições objetivas para fazê-lo.

Se for preciso mudar acho que temos o potencial para mudar, isso quando acreditamos que a mudança será boa.

Acho que tem, mas no momento acho que não precisa e não quero mudar nada.

Pelos depoimentos fica claro que a maioria aceita mudar. Ações dos professores no sentido de superar as dificuldades dos alunos evidenciam, uma postura de atenção para com eles. Coerentes com essas ações, alguns professores tomam a iniciativa de mudar. Desse modo, eles assumem, nos horários de atividades complementares, a responsabilidade pessoal de ajudar os alunos em dificuldades.

Conquanto a mudança implícita na proposta pedagógica do ciclo, com progressão continuada e automática privilegie programas diferenciados de atividades para grupos de alunos, o processo de ensino vigente na escola - EVA ainda não conseguiu superar as limitações de recursos materiais e de qualificação docente para desenvolver esta prática. A mudança prevista por essa inovação pedagógica implica transformação em todo o processo de ensino. Não bastam iniciativas individuais de mudança em direção ao aluno, para alterar a prática docente, é preciso que se capte, os aspectos dominantes na classe docente sobre a prática pedagógica (TEIXEIRA, 1998).

No caso dos ciclos, quando examinamos a cultura dos professores da escola EVA, com relação a essa mudança, constatamos que, em suas práticas docentes, eles ainda não abandonaram algumas crenças contrárias a avanços significativos em direção à reconstrução da sua atividade pedagógica. Ao estabelecerem relações causais entre não retenção e dedicação ao estudo; não mostrando as condições limitantes de infra-estrutura de sua escola e de preparo docente que afetam a sua prática educativa, os professores contribuem para a desconstrução de uma escola pública de qualidade.

Com um projeto pedagógico construído e em vigor, a escola EVA tem um potencial para absorver a mudança, mas ainda não conseguiu implementar ações que privilegiem suas peculiaridades, que a caracterizam como uma instituição com efetiva autonomia. Segundo Teixeira (1998, p.369-370), por não conseguir gerenciar o seu trabalho pedagógico com autonomia, os esforços característicos da escola EVA em prol da inovação não se constituem força capaz de superar as limitações do sistema e conduzir um processo de reflexão sobre sua própria razão



de ser. Dessa forma, prevalece na escola EVA uma cultura docente que conserva práticas tradicionais de ensino.

4.1.3.5 O processo de comunicação

Os dados relativos ao processo comunicativo desse grupo revelam-nos que a maioria dos sujeitos da pesquisa acredita que a comunicação é boa, mas não descarta, algumas interferências decorrentes de um volume significativo de informações e da democratização do acesso ao processo comunicativo. Ou seja, há uma abertura para a comunicação, mas ela nem sempre vem sendo utilizada adequadamente, resultando em interferência na sua qualidade. Os depoimentos de Carmem, Ivone, Ana, Berê e Selma, confirmam esses dados.

É muito boa e nos entendemos bem.

Embora canais de comunicação estejam sempre sendo pensados, viabilizados (reuniões quinzenais, nos intervalos através de comunicados), o volume de informações crescente leva à constatação de precariedade no processo de comunicação. É possível, entretanto, afirmar que as informações são dentro do possível democratizadas.

Muito bom. Há facilidade na comunicação que por sua vez facilita bom entendimento entre todos, mas nem sempre ela chega no momento certo e com a qualidade desejada.

Acho bom, mas poderia ser melhor a integração, que melhoraria o relacionamento. Acredito que ficaria perfeito se de 1ª a 4ª tivéssemos integração com a noite (5ª a 8ª). O trabalho de cada turno isolado é ruim. Mas aqui no nosso período é bom.

Satisfatório. Apesar de, em alguns momentos, em algumas situações, determinados elementos atuarem de forma imatura, causando desconforto aos demais. Contudo, no aspecto geral, a comunicação acontece e há uma preocupação de que ela seja feita da melhor forma possível.

Já para Márcia, Helena e Mercedes, a qualidade da comunicação é boa e o trabalho em equipe tem sido beneficiado por ela.

A comunicação existe e bastante, principalmente nas turmas do CBA, pois os casos dos alunos são discutidos, comentados desde o seu ingresso na escola, o caso é avaliado por todos para se buscar soluções ao caso.

É muito boa. Nos comunicamos muito bem e sempre. Temos condições de trocar idéias entre nós, com a direção e com a coordenação. É uma comunicação clara e aberta. Hoje, temos espaço para discutir desde as dificuldades de salas de aula até os entraves burocráticos.

Para mim existe boa comunicação na escola em todos os níveis. Acho que o fato de termos que realizar mais trabalhos em grupo tem ajudado a gente melhorar a nossa comunicação.

Já o depoimento de Cleuza destaca que a qualidade do relacionamento e da comunicação é boa, particularmente entre os professores do CBA (Ciclo Básico de Alfabetização).

É boa, principalmente no grupo de 1ª a 4ª. A comunicação e o relacionamento entre nós são muito bons, mas no resto da escola isso não é tão bom.

A comunicação no processo de mudança, é vista como ferramenta essencial para melhorar o fluxo de informação, tendo como certo que o diálogo e a participação qualificam e transformam a organização (CURVELLO, 2002b). Perante a mudança, o diálogo e a participação se constituem instrumental que propiciam a transparência ao debate interno. A comunicação, portanto, é um meio de promover um ambiente criativo, viabilizando a construção da organização qualificante capaz de enfrentar os desafios constantes de um mundo em mutação.

O fato é que a mudança requer necessariamente um processo de comunicação que opera nos embates entre o novo e o velho, entre o individual e o coletivo. À comunicação cabe, então, o papel de mediadora da aprendizagem organizacional.

A comunicação que há entre os professores da escola EVA favorece a internalização dos novos objetivos dessa inovação pedagógica, estimulando o comprometimento e mediando a construção de ritos de passagem (do tipo reuniões pedagógicas) que operam no sentido de ressignificar valores, facilitando o processo de introdução do novo.

Cabe aqui considerar que a comunicação na escola EVA é ainda tímida, perto dos valores de grandeza e diferenciação arraigados na mesma. Segundo os professores de 1ª a 4ª série, a comunicação poderia “ser melhor”, não o é, porque a qualidade se restringe apenas a esse nível de professores e não a todos os professores (5ª a 8ª) que integram a escola.

4.1.3.6 Os heróis da escola EVA.

É bastante comum, quando se analisa uma organização bem sucedida, estabelecer relação entre seu sucesso e seus heróis. Por personificarem os valores e a força da cultura da organização, os heróis vencem desafios, assumem a liderança e conduzem as mudanças.

As figuras heróicas apontadas pelos professores, ou seja, aquelas pessoas que personificam os valores e a força da instituição, são: Sandra , Marina e os próprios professores.

Sandra (diretora) é apontada por três dos sujeitos de pesquisa como heroína. A ela é legado o compromisso de lealdade às metas e objetivos do grupo, competindo-lhe o papel de propiciar as condições necessárias para o trabalho diferenciado que realizam. Por ser portadora de um estilo de liderança participativo, ela tem o carisma para conduzir a democratização em todos os níveis.

Outra figura heróica dessa cultura é **Marina (coordenadora)**. Líder carismática, coordena todas as questões pedagógicas da escola. Pelo seu trabalho, pelo papel que assume junto ao grupo de professores, merece de 3 (três) dos sujeitos de pesquisa, o qualificativo de heroína. Os depoimentos de Helena, Mercedes, Selma, Berê e Ana, apontam essas duas figuras heróicas em seus depoimentos

[...] educar é a prioridade primeira da Sandra e também da nossa escola.

[...] o resto é secundário, a Marina sempre diz: o trabalho pedagógico com qualidade é que conta.

A busca por uma educação mais justa, é o ideal vivo nessa escola que a Marina implantou

[...] a escola nessa fase, se construiu pelo ideal de luta dela (Sandra), pois o tempo todo ela fala e nos incentiva na missão de sermos sempre uma escola melhor.

[...] ela (Marina) representa o espírito da equipe, trabalho conjunto, com qualidade.

Outro aspecto interessante que pudemos observar na leitura do material empírico é que muitos professores se definem como figuras heróicas. Por

terem tido, ao longo do tempo, persistência e confiança em tentar manter seus ideais, os professores se colocam como heróis, pois conseguiram preservar aquilo que a escola tinha de melhor, que é a qualidade de trabalho de sua equipe. Os trechos das entrevistas de Ivone, Cleuza e Márcia, salientam esse aspecto.

Acho que heróis são professores que lutam e fazem o melhor sem muito recursos e reconhecimento do Estado.

Heróis? Acho que os professores são, pois têm se sustentado com um salário indigno, executam um trabalho em condições quase nunca ideais e além disso nunca são valorizados.

Somos os heróis, todos nós que fazemos parte da escola, que lutamos dia-a-dia para construir um bom trabalho, além disso estamos juntos nessa luta.

Ao descrevermos as figuras heróicas apontadas pelos professores, percebemos nos discursos, sem dúvida, que a ênfase a eles atribuída está relacionada ao seu papel enquanto elementos de identificação e de fortalecimento dos valores grupais. Assim, vamos encontrar em Morgan (1996) um destaque a esse elemento cultural na constituição da cultura de uma instituição ou grupo. Aponta-nos ele :[...] “como os mitos, os heróis contribuem para a sustentação dos valores culturais que estão subjacentes ao sucesso de uma organização e estão na base da sua vida cotidiana”. (apud, TEIXEIRA, 1999, p.306)

4.1.3.7 Os mitos apontados pelos professores

Consideramos que os mitos são crenças que têm por referência os valores organizacionais, porém sem equivalência real, isto é, sem sustentação nos fatos. Quando realizamos a leitura do material empírico em busca desse elemento cultural, constatamos que **a grande família** ou o grande grupo é o mito mais relevante dessa cultura. Na escola EVA, segundo os professores, a idéia de serem uma grande família é freqüentemente utilizada para expressar o clima de camaradagem e confiança entre as pessoas e o comprometimento com os objetivos organizacionais. Os depoimentos de Mercedes, Helena, Márcia e Cleuza, revelam esse aspecto.

[...] minha escola é um pedaço, é uma extensão de minha família. O relacionamento aqui é muito bom.

[...] o diálogo a integração desse grupo é à força dessa escola, por isso parecemos uma família.

[...] o nível de amizade, colaboração e coleguismo faz com que a escola signifique a extensão de minha família.

[...] isso prá mim como se fosse família, e isto faz com que a gente trabalhe de forma integrada.

A idéia de funcionamento como uma grande família induz, segundo Teixeira (1998, p.322) à perspectiva de trabalho compartilhado, solidário e companheirismo. Quando optamos por incluir esse elemento na nossa pesquisa de cultura, objetivávamos utilizá-lo na obtenção de como o trabalho da equipe se configurava. Entretanto, no ambiente pesquisado, a necessidade de trabalharem de forma mais cooperativa fez com que aparecessem alguns pontos de divergência entre os professores e a idéia de funcionamento como uma grande família revela uma face mítica (sem equivalência com a realidade) no modo de funcionar desse grupo.

O mito da grande família, freqüentemente presente nas organizações, assume significado de [...] “substituir o conflito capital e trabalho pela cooperação, [sendo esta] [...] pontuada por algumas situações de conflito interpessoal”. (FLEURY, 1986, p.132). Valendo-se dessa premissa constatamos que a imagem de profunda harmonia grupal, presente na maioria dos discursos, fica fragilizada em determinados momentos, sendo que estas podem ser decorrentes de conflitos interpessoais.

Os depoimentos de Mercedes e Ana revelam isso:

Todos aqui fazem parte de minha família. [...] se eu tivesse que mudar algo na minha escola mudaria alguns colegas no seu jeito de agir com os outros.

[...] acho que nós de 1ª a 4ª nos damos bem, só que às vezes fico inconformada com as atitudes de alguns, quando se acham os únicos que conhecem as soluções para as dificuldades que temos.

Assim, podemos dizer que o mito mais evidente no grupo de professores da escola EVA é o da grande família ou grande grupo. Ao analisarmos em outros momentos do trabalho os valores vigentes na cultura dos professores, pudemos perceber que a imagem que eles têm de si, como competentes e capazes

de assumir a centralidade no processo de ensino/aprendizagem (TEIXEIRA, 1998), buscava manter um mito que até a pouco ocupou a cena da escola, a saber, a **autoridade e competência absoluta no processo educativo**. Teixeira (1998), em seu estudo em escolas mineiras, também identificou esse traço na cultura das escolas, porém, na nossa realidade, isso se constitui um mito.

Ainda que hoje os professores da escola EVA lutem por manter a centralidade de sua autoridade no processo educativo, percebemos que, a todo o momento quando eles se referem à progressão continuada enfatizam a mudança no processo avaliativo e, por conseguinte, na sistemática de promoção sem retenção do aluno. Esses elementos apontados como fragilizadores de sua imagem de autoridade na sala de aula, podem ser observados em alguns depoimentos na categoria crenças sobre avaliação (p.116-121).

4.1.3.8 Os símbolos apontados pelos professores

A análise da cultura dos professores da escola EVA, não mostrou uma grande diversidade de símbolos. O único símbolo que permanece e que é lembrado pela maioria dos sujeitos da pesquisa é o **logotipo da escola**. Sua imagem está associada ao papel que a escola quer ter e que busca frente à comunidade local, ou seja, um espaço de paz, de integração e de cultura.

Ainda que não apareça nos depoimentos dos pesquisados, encontramos logo no hall de entrada da escola, uma **galeria de fotos dos diretores, da equipe de professores e funcionários** por ocasião do seu cinquentenário. Por se constituir num artefato visível³⁶ da escola, essa imagem pode representar ou não um elemento simbólico da temporalidade da instituição e da valorização de sua equipe. Como esse dado não aparece nos materiais empíricos, seria prematuro afirmar que “a galeria de fotos”, é um símbolo que representa a valorização da equipe que integra a escola, sendo, portanto, um elemento dessa cultura.

36 Na página 36 – no capítulo sobre cultura organizacional, tratamos da questão dos artefatos visíveis enquanto nível de análise da cultura.



4.1.3.9 Os ritos presentes na cultura dos professores

Os ritos típicos da cultura dos professores da escola EVA são *festas de comemoração* do: Dia das Mães, Dia do Professor, Festas Juninas. Tais ritos *caracterizados como de integração* reavivam, na escola, sentimentos comuns e mantêm as pessoas comprometidas com o sistema social. Entretanto, o que aparece como o mais típico da cultura dos professores são as *reuniões*. As reuniões pedagógicas ou administrativas, próprias da cultura burocrática da escola, fortalecem o sentimento de pertencer ao grupo e, segundo Sarmiento (1994), minimizam o isolamento do professor decorrente da organização do trabalho na escola fundamental ou ensino básico. Por essa prática (reuniões), fortalece-se o papel do professor, mas, para esse autor, somente as novas práticas pedagógicas podem salvar os professores dessa rotina preestabelecida que impregna o contexto da escola.

Sarmiento (1994), ao alertar-nos sobre o papel que as inovações pedagógicas têm no enriquecimento do trabalho, destaca que, por prescreverem novas formas de trabalho, elas podem romper com a rotina do contexto escolar. Enfatiza ainda, entretanto, que elas podem gerar o confronto com um duplo sentimento de culpa, por parte do professor. Por um lado, ele tem o sistema que o condena à rotina e que ele não desafia como deveria e, por outro, a nova organização do trabalho e o medo de assumir um novo caminho e mudar suas práticas.

Apesar desses ritos fortalecerem o sentimento de pertencer ao grupo ou à instituição, é interessante notar que atuações dos professores de acordo com os seus valores começam a fazer parte do cotidiano da Escola EVA diferenciando-a, assim, do modelo uniformizante do passado. Dessa forma, as iniciativas de trabalho em grupo, voltadas para a construção de material pedagógico e resolução de problemas pedagógicos representam novas formas de fortalecer, entre os professores, o sentimento de grupo e gerar novos ritos de integração.

4.2 A Progressão Continuada Vista Pelos Professores

4.2.1 As crenças sobre avaliação, promoção e sucesso do aluno

Em relação à avaliação, as entrevistas mostram que os professores ainda encaram essa atividade mais como *burocrática para obtenção de dados* sobre os alunos, do que como parte do processo de ensino/aprendizagem. A fala de Carmem³⁷ expressa essa idéia.

Na avaliação, eu digo: Hoje nós vamos fazer um trabalhinho e vocês vão fazer aquilo que guardaram na cabeça, só que a tia vai segurar a folhinha, pra ver como cada um fez. Conceito eu não dou. Eu devolvo com incentivo, tipo: Precisa melhorar. Carinhas com + ou -. [...] a avaliação formal a gente senta e faz duas vezes no ano pra discutir a avaliação, uma parcial no meio do ano e outra no final do ano. [...] o que ocorre é um acompanhamento contínuo, mas a aprendizagem tem fases, quando a gente termina, por exemplo: determinado conhecimento, aí eu dou uma atividade, onde eles trabalham sem meu apoio. Isto serve para ver o quanto ele domina o que foi dado. Não dá pra você ir passando sem garantir o que ele sabe. A gente tem que ter informações sobre como anda cada aluno e a sala.

Se, por um lado, os discursos explicitam a idéia de que a avaliação é uma atividade burocrática, ora para obter dados sobre o desempenho dos alunos, ora como [...] "instrumento de controle, de referência para aprovação e reprovação e uma forma de evitar o mal de promover o aluno sem saber" (SARMENTO, 1997, p.94), por outro, a maioria dos professores relata que busca, na sua prática avaliativa, o previsto por essa inovação pedagógica, a saber, uma atividade contínua, processual e dirigida ao desenvolvimento do aluno.

A progressão continuada e automática, por ser uma inovação estrutural, implica em mudanças na prática avaliativa. O discurso dos professores, em relação a esse aspecto, é frágil e ambíguo, mostrando uma certa distância entre o que acreditam ser sua função e o que devem fazer ou fazem. A fala de Ana³⁸, traz um desses aspectos anteriormente apontados.

A avaliação é contínua e eu vou observando o dia todo o que cada criança faz. A toda hora a cada atividade eu vejo meu aluno. Claro que com esse número de alunos, fica difícil observar detalhadamente tudo de cada aluno domina. Mas eu os conheço bem e meu entrosamento com eles sempre foi o melhor. Sou mais aberta, através do meu relacionamento eu vejo melhores as atividades do meu aluno. Eu procuro fazer o melhor, mas acho

37 Os dados aqui apresentados foram retirados da entrevista realizada dia 6/11/2001.

38 Os dados aqui apresentados foram retirados da entrevista realizada dia 6/11/2001.

que temos muitos a melhorar nisso. Agora a gente tem que se preocupar em ter um aluno caminhando mas sabendo, só assim a progressão é válida. A gente precisa até parar e pensar se era melhor no começo, dois anos avaliação com retenção e depois na quarta série avaliação com retenção de novo. A gente controlava melhor o aluno.

As falas de Ivone³⁹, Cleuza⁴⁰, Berê⁴¹, Selma⁴², Helena⁴³, trazem também esses aspectos anteriormente apontados.

Ah! A avaliação é algo muito sério. A gente tem uma aluna na 4ª série com repertório de 1ª série. E a gente acompanha. Mesmo quando tinha retenção eu era favorável a não segurar o aluno. Às vezes tem caso que não tem como promover. Quando podia reter a gente reprovava e colocava o aluno no canto e pronto. A progressão trouxe o ponto positivo de ter que trabalhar com o aluno com aquilo que ele sabe, o problema é que é difícil conseguir pegar cada aluno do ponto em que ele está e levá-lo pra frente. Avalio tudo o que o aluno faz e aí sei o que ele sabe ou não. E vou trabalhar o que ele não sabia. Não tem essa de somar o que ele sabe com o que ele não sabe e dividir. A questão é outra, é aproveitar tudo que o aluno sabe e buscar colocá-lo próximo do esperado para aquela série.

Avaliação, como eu falei, somente um escritor consegue ou alguém que tem um bom treinamento, consegue colocar as palavras certas no local certo, para expressar o que é o aluno. As professoras nem sempre têm essa habilidade. Promover sem o aluno saber, eu sou contra. Tem que ter uma alternativa para o aluno que não sabe, ou melhor, que não dominou o que esperado dele.

Eu acredito que todas as professoras vão falar a pura verdade do que está acontecendo na sala de aula, não por bondade, gente é difícil você chegar e descrever o ser humano, a capacidade de você escrever exatamente aquilo que ele é, não é fácil. Elas são verdadeiras heroínas, por que chegar a descrever o aluno na sua capacidade em determinado momento é algo extremamente difícil. Acho que a gente tem que se aperfeiçoar nisso, pois só assim a gente garante a qualidade dos alunos. Agora escrever tudo sobre o aluno nas condições atuais é difícil. Aí eu acho que o sistema antigo era melhor, mas pode ser que um dia a gente chegue perto do ideal. Esse método tem coisas boas, e essa do aluno caminhar sempre é preciso discutir como ele está chegando na 5ª série.

[...] essa avaliação diária é ótima, [...] por outro lado, se o professor não for muito consciente ela não funciona, mas eu acho que depende muito da responsabilidade de cada um. Falar é uma coisa, praticar é outra. Eu sou muito descrente em relação a isso, têm muito discurso, mas a gente tem que cuidar da prática real. Tem muita gente que faz de conta. Já que não pode segurar vai mandando pra frente e você precisa ver as dificuldades do aluno lá na frente. Olha vai lá na 5ª série ver isso.

Eu acho que a prova do método tradicional era mais justa para o aluno, pois dizendo pra ele como ele ia. Agora o problema é que ele vai indo achando que está tudo bem, mas da 5ª em diante não tem continuidade, aí

39 Os dados aqui apresentados foram retirados da entrevista realizada dia 20/11/2001.

40 Os dados aqui apresentados foram retirados da entrevista realizada dia 06/11/2001.

41 Os dados aqui apresentados foram retirados da entrevista realizada dia 06/11/2001.

42 Os dados aqui apresentados foram retirados da entrevista realizada dia 20/11/2001.

43 Os dados aqui representados foram retirados da entrevista realizada dia 05/12/2001.

está o problema. Até a 4ª série a gente fica em cima, a prioridade é o aluno. Só que de 5ª a 8ª não é. Então eles (professores) pegam os alunos e não vão ver até onde eles aprenderam. Eles têm um programa e segue. A gente não fica ali até ele aprender e vencer os conteúdos que não dominou. Mas mesmo assim o aluno vai pra 5ª série com outra mentalidade, melhor. Ela fala muito e constrói o conhecimento, agora o que piorou nisso tudo é que eles pioraram em comportamento.

Já para Mercedes⁴⁴ e Márcia⁴⁵ a avaliação atual tem significado positivo. Os trechos selecionados explicitam essa idéia.

[...] Acho que a avaliação atual é melhor (de acompanhamento do desenvolvimento do aluno). Com a valorização do repertório que ele vai ganhando é mais justo com ele. Agora, é mais difícil para o professor pensar que a cada atividade existe a necessidade de ele ver cada aluno, em nível do que ele aprendeu. Esse é o desafio que temos, ter controle sobre o desempenho do aluno, ele está mais solto sem muito compromisso e menos obediente.

Hoje você avalia o seu aluno em cada atividade que ele está fazendo, você avalia português, matemática, ortografia, numa única atividade, isso pra mim foi uma questão positiva, você tem que se preocupar mais com o aluno. Só que, por outro, lado os alunos pioram muito na dedicação aos estudos.

A maioria dos sujeitos da pesquisa, fala da avaliação considerando-a como uma prática pedagógica inovadora, enquanto a própria Marina⁴⁶ (Coordenadora), ao relatar como vê a avaliação na escola, destaca o *predomínio de uma prática repetitiva e acrítica*. Sua entrevista revela bem este aspecto e mostra como, historicamente, o sistema acabou reservando um lugar privilegiado para uma prática repetitiva de avaliação.

[...] quando se vai organizar uma avaliação, você percebe que o professor vacila. Se ele está avaliando dentro de um processo e se esse processo prevê toda uma contextualização daquilo que está sendo trabalhado, você não pode imaginar que essa avaliação não reflita isso e por vezes o professor é inseguro. Sua autocrítica faz com que ele se pergunte: será que está contextualizado, será que não está? Ele tem muitas dificuldades em organizar essa avaliação. Eu acho assim a avaliação ainda é um ponto nevrálgico. Alguns mitos surgiram a partir da promoção automática, ainda a pouco eu ouvi uma profª falando assim: Ué vai ter um curso pra professores avaliadores de itens de prova? Ué? não é avaliação contínua? Como se em uma avaliação contínua você não pudesse aplicar prova. Pode, tem que ter, o que você não pode fazer é somente prova escrita, você não pode ver a prova enquanto um instrumento definitivo. Pelo contrário é indicador do que tem que ser revisto naquele trabalho. Ela (avaliação) reflete um momento, de repente a natureza da avaliação não corresponde ao forte da criança. De repente, essas reflexões esse professor deixou de fazer quando ele me perguntou isso.

44 Os dados aqui representados foram retirados da entrevista realizada dia 04/12/2001.

45 Os dados aqui representados foram retirados da entrevista realizada dia 05/12/2001.

46 Coordenadora Pedagógica trabalha na escola desde 1994, os dados aqui representados foram retirados da entrevista realizada dia 05/12/2001.

Outro aspecto importante que aparece nesta pesquisa em relação à promoção continuada é a **questão da nota**. Segundo Sarmiento (1997, p.108), [...] “tudo gira também em torno da nota que é vista como meio de comunicação com outros elementos da escola, com o sistema, com o aluno e com a família”. Quando analisamos a fala dos professores da escola EVA, constatamos que muitos deles acreditam que nota não é um meio justo para representar o desempenho do aluno, ao passo que outros acreditam que sim. Entretanto, mesmo quando não enfatizam a relevância da nota, alguns depoimentos mostram uma certa dificuldade em caracterizar e representar o desempenho dos alunos, dentro de um modelo que prevê a avaliação contínua através de instrumentos diversificados.

As falas de Berê, Helena, Mercedes, Ana e Márcia denotam a importância que é dada aos aspectos anteriormente apresentados.

[...] Em todo lugar que você vai são números. Você vai numa fila de banco você é um número, você é sempre é um número. De repente as professoras devem descrever a intelectualidade dos alunos. Lá fora nós somos sempre avaliados com número, você é dez, é zero, é cinco, sempre foi assim. Tudo funciona desse jeito. [...] na universidade também, o melhor aluno que é premiado é por nota.

A avaliação continuada onde se busca averiguar o desenvolvimento do aluno, com nossa atenção no repertório que ele vai ganhando é mais justa com ele (aluno). Agora, é mais difícil para o professor pensar que a cada atividade existe a necessidade de ele ver desempenho do aluno de forma a dizer o que ele sabe e o que ele não sabe em nível do que ele aprendeu. Escrever o conhecimento do aluno em cada fase é difícil, pois não dá com 35 alunos na sala. Aqui a gente anota aquilo que considera importante num caderno e usa na ficha de acompanhamento individual semestral.

Cobrar, avaliar com nota, ele (aluno) não entende. Claro que ele precisa se esforçar para aprender, cumprir suas tarefas, mas avaliar no modelo antigo isso pra aluno é cruel e injusto. Agora é preciso que ele saiba que mesmo sem nota ele tem que se esforçar e estudar.

Olha a avaliação ficou melhor, nota não avalia os alunos. Avaliar significa olhar o potencial do aluno e isto pode ser mensurado pela escrita, desenho, fala. Não devemos rotular os alunos como ruins. O que acontecia antes é que o aluno era 2, 8 ou 5. A nota rotulava o aluno, acho que agora é mais difícil, a gente ficou obrigada a olhar o aluno como um todo, num conjunto de atividades e nosso objetivo é tirar dele tudo de bom que ele tem e aproveitar e representar o desempenho do aluno assim é difícil.

[...] mudou a questão da nota, as avaliações que não são como antigamente, bimestrais, e você se baseava nelas para avaliar o aluno [...] hoje, tem que ser mais hábil para fazer diferentes formas de avaliação. Eu acho que sem nota a gente tem que registrar bem o aprendizado do aluno em cada atividade para transformá-lo em informações sobre o desempenho

do aluno. Agora a gente precisa aperfeiçoar essa prática. Outra coisa é aprender a montar avaliações que sejam adequadas para pegar o que o aluno sabe.

Se, na prática avaliativa da escola, os professores demonstram certa dificuldade em conceituar indicadores de desempenho dos alunos, a análise da entrevista da coordenadora reforça a *necessidade de construir outro referencial de desempenho que não seja a nota*, o que exigirá uma atitude reflexiva e crítica da ação avaliativa. Esse processo, segundo a coordenadora, ainda está em construção na escola EVA. Seleccionamos um trecho de sua entrevista onde este aspecto aparece.

Esse aluno que vem pra escola (de 1ª a 4ª), é um aluno virgem. Ele está sendo apresentado pra escola formal agora. Ele não sabe o que é nota. A nota só existe pra nós. Quem introjetou isso fomos nós. O que está ocorrendo é que nós estamos ressuscitando pra ele a nota a cada 4 anos. A criança que passa pra 5ª série aqui, ela passa a vivenciar o drama da nota. Ela não conhecia nota. Não é a nota o problema do estímulo e do não estímulo, até aí a nota não aparece. [...] o processo de se trabalhar os conteúdos de forma contextualizada reforçou um aspecto e deixou outro. Há muita gente trabalhando isso de forma equivocada. Trabalhar contexto, não significa deixar de lado o caminho que leva ao domínio da língua. Nessa busca por atualizar a sua prática o professor às vezes se perde em construir avaliações diferenciadas para atividades diferenciadas. [...] os professores precisam entender que são produto desse processo histórico da educação brasileira [...] assim, a gente tem que aproveitar cada oportunidade enquanto educadores para transformar nosso trabalho em algo mais conseqüente, [...] mas não tivemos uma formação para a autonomia, o governo sempre teve a alienação do professor como investimento [...] esse processo da promoção automática fez com que a gente pensasse sobre o próprio trabalho e procurasse encontrar novo significado nele.

4.2.2. As crenças sobre promoção sem retenção e a participação dos pais no processo educativo

Se, de um lado, os dados revelam a preocupação com a avaliação numa perspectiva de não passar quem não sabe e de descrever ou explicitar os critérios que usaram para avaliar os alunos, por outro, as concepções dos professores sobre promoção revelam o que Luckesi (1991) denomina de “dependência classificatória da avaliação”. Ou seja, historicamente, os professores incluem na sua prática pedagógica a “indicação da posição do aluno em relação aos demais”.

O conflito, entre os professores *no tocante a notas, provas, conceitos*, é indicador, segundo Sarmiento (1997), de que novos valores podem estar presentes no contexto escolar. E, por não estarem suficientemente legitimados e assimilados pelo grupo, esses novos valores não se caracterizam por elementos típicos dessa cultura ou como norteadores de novos comportamentos no processo avaliativo. As falas de Carmem, Ivone, Ana, Márcia e Cleuza, expressam esses aspectos por nós identificados nas entrevistas.

[...] a não promoção (retenção) é algo distante pra ele e os pais só vão se preocupar quando não tiver mais jeito. Existe pouco envolvimento deles nessa questão. Agora, tem o lado da avaliação, a gente tem que ficar atento a cada aluno, eu faço o que posso para acompanhar. Eu converso com meus alunos. [...] eu cuido mais daqueles com dificuldades, coitados, eles não têm muita atenção dos pais. Eu digo, crianças é preciso aprender o que a tia ensina, no futuro quando vocês forem fazer vestibulares, terão que lembrar disso que ensinei. Eles concordam, mas tá longe ainda, então prá que se preocupar... mas a gente luta como pode. Mas na sala sempre têm alguns que não caminham como os demais. E quando a gente olha a sala, já sabe quem são os fraquinhos, por isso a avaliação é importante, pois ela mostra quem sabe e quem não sabe. Mas eu procuro considerar o que cada aluno faz.

Os pais sim ficaram mais descompromissados, pois o que mais os preocupava era reprovação. A nossa dificuldade é que os alunos hoje têm muitas dificuldades em casa e chegam na escola com tudo isso interferindo no aprender. Hoje as crianças têm muitas dificuldades e precisam muito de ajuda. Eles vêm com essa idéia e não mudam.

Sou contra o CBA sem retenção. Talvez a proposta de avaliar a cada dois anos fosse melhor. Promover criança imatura emocionalmente é um erro [...] ficou ruim...sem retenção ficou tudo muito ruim.

[...] olha o fato do aluno não reprovar repercutiu mais negativamente do que positivamente no comportamento dos alunos. Tem aqueles alunos que gostam de estudar, que já pensam mais no futuro, mas a maioria pesou negativamente. Eu acho que vem de família. Se em casa se valoriza o estudo o comportamento do aluno é positivo com nota ou sem nota. [...] então é importante a gente colocar nas avaliações o significado menos negativo possível. Entretanto, a gente não deve deixar de mostrar que as avaliações irão ajudar no relatório. Eu falo isso pros meus alunos, eu sei que isso é até uma pressão. [...] Lógico que é mentira, mas a gente acaba usando essas falas pra despertar nos alunos o interesse pelos estudos. [...] Eu tenho que cobrar o aluno. Não é reprimir, é mostrar o correto.

[...] antigamente era pepino, eu tinha que dizer quem passa quem não passa, isso era difícil. Mas tinha um critério, se ele tirava nota, pronto passava.[...] a comunicação entre os pais melhorou, só que os alunos vêm à escola com muitos problemas. Hoje a criança vai para a escola como se fosse uma creche, só para ficar guardada lá. É difícil segurar um aluno, mas era bom, pois a gente garantia um certo conhecimento, um envolvimento do aluno no estudo. Acho que como era antigamente era melhor, a gente selecionava melhor.

[...] mas muitos são assim, tem os pais que são presentes e caminhantes,

caminham ao lado da criança, mas têm alguns que são ausentes, e só se preocupam com reprovação. Por isso eu acho que este sistema nem sempre ajuda aqueles alunos desinteressados.

[...] nós fazemos verificação de aprendizagem e mostramos como vai o aluno. As crianças criam mais responsabilidades. Então oficialmente não se reprova, mas outras formas de resolver os problemas são buscadas. Mas sempre nada oficial, pois senão cai nos ouvidos do núcleo a coisa fica feia. Esse caso que eu te contei do menino da 4ª série, é um exemplo a mãe concordou em ele ficar retido, aí outros encheram a cabeça dela e foi parar na ouvidoria do núcleo. Será que quando a vida reprovar esse aluno não será um sofrimento maior do que ele receber um não na escola?

Claro que o aluno que sabe que não reprova tem menos compromisso é livre vai passar mesmo. Os pais também ficaram muito soltos, não acompanham os filhos. Até se preocupam, mas não tem aquela coisa de ele não vai passar de ano. [...] o mundo de hoje faz com que as pessoas tenham que lutar muito pela sobrevivência. Assim as crianças têm pouca atenção dos pais e precisam da nossa ajuda. [...] hoje, o aluno que passa da primeira pra segunda com algumas defasagens, na segunda ele não consegue acompanhar tudo e vai pra 3ª na 4ª está um caos, o acúmulo de defasagens é muito grande. A gente tem que controlar eles bem, pois a diversidade das tarefas em sala hoje é maior, além disso a gente tem que valorizar tudo o que ele faz, pois sem nota o controle tem que ser maior.

O que ocorre é que hoje a gente procura olhar mais pra esse mundo do aluno e estimular que ele fale muito em sala. [...] o aluno de hoje é mais carente, a família mudou e isso fez com que as crianças tivessem mais necessidades de afeto, atenção. O resto é tudo igual. Ele tem tarefa e a gente mesmo sem nota deve despertar nele o senso de responsabilidade e a importância de saber. Agora como a avaliação só serve para identificar o desempenho do aluno e sem condições de trabalhar essas dificuldades fora de sala de aula. Aí ele fica em sala perturbando, pois não consegue acompanhar. Aí eu acho o ciclo perverso, pois vai promovendo automaticamente e se não tomar uma providência em algum momento o aluno pára e não caminha mais.

A persistência no ensino de uma prática avaliativa controladora e punitiva pode ser claramente identificada nos discursos de Márcia, Cleuza e Selma, e mostram-nos que os professores ainda apontam a retenção como a forma de controlar indisciplina e conseguir dos pais a parceria no trabalho educativo com o aluno.

Em relação à **participação dos pais no processo educativo**, atuando como auxiliares no comprometimento com os estudos, os dados revelam uma aproximação maior destes na escola, porém o envolvimento com as atividades da criança e a organização do ambiente familiar para facilitar o envolvimento com o estudo, ficou mais frágil. Os depoimentos de Ivone, Berê, Selma e Helena enfatizam isso.

Os pais querem aprovar o aluno de qualquer jeito.

[...] os pais eles estão mais presentes na escola, só que é para saber o que a gente está fazendo, mas não são presentes com a criança na casa. Assim, eles não perguntam aos filhos: você tem tarefa hoje? Não a tia não deu, então vamos estudar, 2h, 30 minutos, 40 minutos.[...] mas têm alguns que são alienados. Se nós tivéssemos ainda a retenção, aí então eu acho que eles estariam preocupados

Aqui também os pais gostam de avaliação. Eles perguntam pra mim tia vai ter avaliação? Ela é importante porque dá a posição do aluno frente a aprendizagem. Só que ajudar a criança em casa, isto eu vejo muito pouco.

[...] os pais também ficaram muito soltos, não acompanham os filhos.

A preocupação com a manutenção do aluno sob controle e a queixa sobre a indisciplina escondem uma reflexão que esses profissionais não fazem, ou não foram preparados para fazer. A verdade é que, segundo Teixeira (1998), os professores nunca se perguntam por que as atividades escolares não são prazerosas ou capazes de fazer com que os alunos participem e se interessem pelo aprendizado? O aspecto sobre o qual nos alerta a autora é que as escolas, de modo geral, funcionam dentro de um modelo no qual os pontos fortes da prática pedagógica são a transmissão de conhecimentos e o controle da disciplina dos alunos em sala de aula.

A presença no processo avaliativo de crenças voltadas à reprovação ou retenção enquanto estratégia de ensino (PARO, 2001, p.162) se constitui em um equívoco pedagógico e a correção desse equívoco passa, necessariamente, pela socialização do saber pedagógico aos educadores. E é esse acervo teórico e prático que a história põe à disposição dos educadores que permitirá que estes realizem o objetivo de tornar efetiva a ação educativa das escolas.

Por fim, a perspectiva de mudar a prática avaliativa das escolas significa, segundo Paro (2001, p.163), impregnar o contexto escolar de novos valores e condutas, entre os quais o gosto pelo saber e o empenho em aprender, que, por serem construções históricas, só é possível apropriar pela educação.

4.2.3 A promoção continuada vista através das condições objetivas – materiais e de preparo humano para sua realização

Os dados a respeito do preparo docente para a implantação da

progressão continuada, implícita no projeto da escola em ciclo, revelam que todos os sujeitos da pesquisa afirmaram que as condições de preparo docente oferecida pelo Estado foram precárias, em vista da magnitude da tarefa que a mudança pretendia. Assim, mais uma vez constatamos, através dos dados, que, no caso da promoção continuada e automática, o Estado gera ou provoca a mudança, mas se omite no seu papel de agente formador da chamada escola de qualidade. Os dados selecionados das entrevistas de Ivone, Ana, Cleuza, Berê, Carmem, Márcia, Mercedes, Selma e Helena, revelam esse aspecto.

Aí a gente tem que fazer milagre para lidar com os problemas do aluno e ajudá-los a aprender. [...] usamos do contraturno como alternativa para trabalhar algumas das dificuldades, mas é pouco. Acho que turma menor e melhor treinamento do professor no atendimento às dificuldades do aluno ajudaria mais. Agora até o contraturno o governo tirou, assim o pouco que ele deu não existe mais.

Houve pouco investimento na formação do professor. O ciclo básico merecia mais apoio na capacitação. O pessoal do Estado reclama muito. A prefeitura de Londrina investiu mais na alfabetização e muito do que se usa hoje é resultado desse preparo, pois temos professores que foram preparados por lá, mas não dá para assimilar tudo, eu não conheço a fundo a proposta do CBA, mas acho que ela oportuniza uma alfabetização melhor. Só acho que esta história de usar o construtivismo como proposta pedagógica, foi mal interpretado, abriram demais, deixaram a criança solta e pelo o que sei isso não é construtivismo.

O CBA é promessa que não foi cumprida. O CBA é aquela coisa individualista, você tem que ir de carteira em carteira, vendo as dificuldades individuais, entende? Agora mesmo eu estou corrigindo cadernos, qual o objetivo dessa atividade, se eu estou sozinha fazendo isso. O CBA é você chamar a criança e dizer: olha você este vendo isso aqui você escreveu errado, vamos procurar o certo. [...] Só que não tá perfeito não, o que tá faltando. Tá faltando o governo cumprir com aquilo que prometeu pra atingir essa meta. [...] Agora o preparo que a proposta exigia para o professor fazer um bom trabalho, ah! esse ele não deu.

Aí é que tá. O preparo docente é precário. Nós teríamos que ter uma reciclagem total. Com essa história de CLT, todo ano tem professor novo no 1º ano. Eles entram sem saber nada. Aí chega o final do ano, é o outro que vai assumir e que não sabe nada de 1ª série, é um começar constante. Teria que ser reestruturada a escola, para que a proposta pudesse ser implementada. A escola teria que ter biblioteca e não tem, uma quadra, não temos auxiliar pelo número de alunos que temos.

No Estado, quase nada. O pessoal aqui ficou meio perdido. A proposta era ter 25 alunos, eu nunca trabalho com menos de 30. E o estado não nos prepara para se trabalhar com isso. Eu tenho uma bagagem muito grande, mas eu tive na Prefeitura em 90 todo o preparo. Eu tive três meses de curso. Aqui só há um mês atrás que eles deram uma oficina por série, pra 2ª teve como trabalhar a construção de histórias com gibis. Isso eu já faço, pra mim não serviu pra nada, eu já sabia.

Realmente nós não temos condições reais boas bastante para executar

essa proposta. Eu não sei se foram 4 ou 6 escolas que receberam do Estado todo apoio, pois iniciaram como projeto. Essas escolas sim tiveram muitos jogos, muitos materiais didáticos diferenciados. A proposta era para todos, mas não ocorreu. [...] Nós temos um professor co-regente, e hoje ele nem chama mais assim e sim professor auxiliar, porque ele é um pra duas classes, é muito complicado. [...] quando começou a funcionar o contraturno aqui, olha o que nos fizemos. Nós aproveitamos um espaço que tinha lá em cima, fechamos a parede, o chão era de ladrilho a gente jogou um tapete e usou aquele espaço pra isso. E assim nós funcionamos, nada é oferecido, tudo nós improvisamos. Pra eles é muito bom, porque nós fazemos acontecer improvisando, porque a gente quer resultado. Pra eles tá tudo bom, eles têm o que querem sem investir nada. Os resultados são bons, porque a gente faz acontecer. Agora, o que sai bonito na fotografia é isso, mas as condições, essas não aparecem. Daquilo que foi prometido e colocado que faria parte da proposta, não foi dado.

Bem, fora os poucos cursos. O preparo foi feito fazendo, trocando experiências, juntando o que dava certo e tentando construir uma nova forma de trabalhar com o aluno. Isso foi muito difícil. A gente sofreu pra sair o 8 e chegar no 800. Tinha um buraco nesse intervalo, que o Estado não preencheu e que foi no dia-a-dia, construído e que deu solidez ao que fazíamos.

A proposta é boa, só que ele não cuidou das condições para colocá-la em prática. [...] bem é preciso destacar que existe diferença nisso. Aqui nessa escola nós tivemos tudo de recursos materiais, as professoras são mais gabaritadas. Mas ainda hoje, 2001 tem escolas em situação precária de material e de qualificação docente. Agora, preparo não houve de jeito nenhum. Nós através da supervisão e direção é que começamos a formar grupos de discussão e trabalhar para levar um trabalho com a melhor qualidade. O preparo docente oferecido pelo Estado foi precário.

Nenhuma condição mais concreta foi dada, além dos cursos. No início aquelas escolas que participaram da experiência receberam algo mais, depois também ficou tudo igual. Se as condições faziam parte da proposta porque ela não foi dada a todas as escolas. Isso era só pra atrair as escolas. Veja bem até o contraturno nós não temos mais. Até auxiliar a gente não tem mais.

A instituição da progressão continuada, segundo Mainardes (1998), demanda a destinação de maiores recursos para a educação, a fim garantir as condições adequadas para sua implementação. As condições de ordem estrutural (ambiente físico e diversidade de material pedagógico), um menor número de aluno em sala, um número adequado de pessoal para atendimento dessa demanda e a valorização contínua do pessoal da educação tanto no aspecto salarial, quanto no de formação continuada, são aspectos que devem ser priorizados.

A avaliação que os professores da escola EVA fazem das condições objetivas oferecidas pelo governo, revela que o governo teve um papel bastante precário na implementação dessa inovação. Isso tem contribuído significativamente para a não superação das deficiências que garantam um trabalho diferenciado com

diferentes grupos de alunos, como prevê a proposta.

4.2.4 A promoção continuada e a percepção do seu fundamento filosófico.

Um dos aspectos que sempre despertou nosso interesse de pesquisadora sobre a promoção continuada é a questão de como os sujeitos da pesquisa percebem o fundamento filosófico da proposta. Sempre que se fala nesse tema, percebe-se, por parte dos professores, uma certa resistência a mudanças decorrente de uma descrença no governo quanto à oferta de condições tanto materiais quanto de preparo (formação continuada) para fazer frente aos desafios pedagógicos que lhes são impostos. Por outro, existe entre os professores uma insatisfação quanto à valorização que lhes é atribuída. Parece-nos que, além da questão de que, historicamente, os professores nunca foram preparados nem aprenderam a atuar numa escola em que não se retêm alunos, existe entre eles a descrença quanto à intenção do governo quando apresenta algo às escolas. As falas de Carmem, Ivone, Ana, Cleuza, Berê, Márcia, Helena e Mercedes, apontam estes aspectos.

Eu acho que é modernização pedagógica, nós temos que acompanhar os tempos. Meu aluno conhece computador, vê muita coisa na televisão. Eu tenho televisão e vídeo na minha sala. Eu tenho que evoluir, senão eu não ajudo meu aluno e ele fica pra trás. Mas, ainda estamos aquém. O nosso Estado está preocupado com isso, mas tem estado que só usa quadro e giz.

Essa proposta foi importada e objetivava reduzir a reprovação que era grande. Fazer o aluno voltar tudo do início da série que ele está, quando não sabe. Eu acho errado. Agora é preciso trabalhar bem a partir do ponto que o aluno sabe. Esse é o grande avanço da proposta e o desafio é conseguir fazer isso.

Melhorar a questão pedagógica parece ser a justificativa. A educação estava pesada. Era preciso olhar a criança como gente. A abertura tinha uma boa causa, só que foi mal interpretada, abriram muito, liberou geral. Só que do jeito que está acontecendo a gente tem idéia de que a justificativa deve ser outra. Pense bem, só temos chance de nos reunir uma vez por mês buscando a integração entre as séries, o contraturno que veio para ajudar nas dificuldades do aluno este semestre foi suspenso. Dizem que o governo já viu o que queria com ele. O que é? Não sei talvez que ele é oneroso frente aos benefícios quantitativos que traz. Qualitativamente ele é bom, mas a quem interessa isso? Na 4ª série vai acontecer retenção. Sou contra o CBA sem retenção. Talvez a proposta de avaliar a cada dois anos fosse melhor. Promover criança imatura emocionalmente é um erro, ter uma auxiliar de regência duas vezes por semana, não resolve o

problema de lidar com as dificuldades da criança. O CBA tal como existe na prática funciona sozinho pelo esforço do professor. Ele está longe da proposta de concepção, onde era menor o número de alunos em sala, um auxiliar todo dia sala de aula com três mesas para facilitar a integração e trabalho em grupo. A proposta é muito linda, só falha na hora de colocá-la em prática. Por isso parece uma decisão política.

É uma decisão política, eu estou muito queimada com esse governo, ou melhor, com essa situação política, tem muitas coisas erradas. Você observa que nós temos o CBA, tem que ter o contraturno. O governo diz que não vai dar o contraturno, pois a criança já atingiu a meta que ele queria. Que meta é essa? É o aluno continuar na escola, ou a meta é economizar para o bolso dele, prá campanha dele. A campanha política tá aí e quanto mais professor for contratado, menos sobra pra fazer campanha. Eu não tenho medo nem vergonha de falar isso, pois é uma pouca vergonha o que está acontecendo. Tanta coisa eles fizeram ao lançar o CBA, tanta promessa, tanta euforia, agora de repente ele dá uma auxiliar prá duas classes e tira o reforço. Isso é brincadeira, isso não é sério.

Eu acho que as pessoas do núcleo sabem que esta proposta não deu certo. É preciso uma reformulação geral, preparo de primeira e isso não aconteceu. Essa proposta importada falhou por falta de estrutura e investimento. A proposta original não existe, e o que nós temos são problemas para resolver do que sobrou. Eles só querem números, o nível das crianças é muito ruim, não tem reprovação nem retenção oficialmente, porque os pais chegam lá e pedem para voltar e nós fazemos. Não tem jeito de colocar essa criança na 3ª e esperar que aquele que sabe mais ajude a classe. Eu tenho um caso na minha escola em que um aluno de 4ª série desce e tem aula particular comigo, ele não sabe ler e escrever e está na 4ª série, e a profª não tem condições de dar atendimento individualizado.

Era uma coisa que tava dando certo e a gente não entendia porque mudar. Parece-me que era uma questão do governo que precisava acabar com a repetência e a evasão escolar. Eu acho que um dos pontos principais dessa mudança era isso. Daí se o aluno não repetia e ficava na escola. Eu acho que essa decisão é bem política. A preocupação do estado é política, mostrar que caiu o número de repetentes. Porque, segundo algumas conversas, a suspensão do contraturno já é uma resposta para aquilo que se pretendia. O objetivo é mostrar um quadro da educação do Estado bem bonito.

Com certeza por causa da repetência. Aí ele pode ir até a televisão e falar que no Estado não tem repetência.. Agora, se o que levou a implantar a proposta foi isso, tudo bem, é uma justificativa boa, agora dê condições pra que ela seja uma prática verdadeira. Aí sim, seria ótima. Eu acho que o CBA funciona, pelo menos na nossa escola porque a gente não jogou fora o que tava dando certo e misturamos. Eu sei que muita coisa tinha que mudar porque às vezes a gente não visava muito a realidade do aluno, e seguia muito o livro didático. Mas, de modo geral, o motivo da proposta é resolver os números da repetência, ah, isto é!

Saber o que leva as pessoas a tomar decisões tão abruptas, a desconsiderar quem faz e faz bem todo dia, empurrar goela abaixo tudo. Eu acho que a educação no país atravessa um momento delicado. O mundo mudou muito rápido, o problema social é muito grande, vencer tantos descasos com a educação em pouco tempo, só pode ser feita através de atitudes como essa. Aliás, desrespeito com coisas importantes

sempre fizeram parte das políticas do Brasil. Agora pensando bem, hoje o Banco Mundial quer que se cuide dos que estão fora da escola. Garantir que eles fiquem, eliminando a reprovação talvez tenha sido o objetivo disso tudo.

A promoção continuada e automática, enquanto inovação pedagógica, tem sido enfocada por inúmeros autores tanto nacionais quanto internacionais. As experiências de promoção automática na América Latina (em países como: Panamá, El Salvador, Venezuela, Equador, Costa Rica, Colômbia, Chile e Brasil), têm revelado, segundo Mainardes (1998), que a não-garantia das condições necessárias para sua implementação tem apenas [...] “protelado a solução para o problema da educação” (MAINARDES, 1998, p.27), que é oferecer educação de qualidade a todos que dela necessitam. Ou como afirma Demo (1998, p.182), a grande questão que cabe à educação, consiste em conseguir que o aluno aprenda e não buscar estratégias para promovê-lo.

Resolver o problema da reprovação através da mudança no sistema educacional de série para ciclo, com promoção continuada e automática, ainda nos parece uma estratégia inadequada e uma solução paliativa para um problema tão grave do campo educativo. A imposição desse modelo, ao invés de encaminhar solução, acaba gerando descontentamento e insegurança (TEIXEIRA, 1998, p.372).

Uma mudança como esta, segundo a autora, põe em xeque aspectos culturais fortemente arraigados na cultura dos professores. Logo, propor mudanças na cultura da reprovação através da pressão, para aumentar o índice de promoção das escolas, tem funcionado como motivador do descrédito dos professores diante de propostas de mudança vindas do governo.

Conforme destaca Paro (2001, p.50), a idéia dos ciclos não se reduz à superação da reprovação, mas não deixa de incluí-la. Teixeira (1998, p.362), ao tratar dessa mudança, afirma que no bojo dessa inovação didático-pedagógica há a necessidade de construir uma cultura de escola consciente da sua razão de ser e de seus propósitos enquanto transformadora da educação. E isso requer, além de tempo, condições materiais e sociais adequadas.

4.3 Os Elementos Vigentes na Cultura dos Professores Como Facilitadores ou Inibidores da Progressão Continuada.

A idéia de trabalhar com a progressão continuada, enquanto mudança decretada, era efetuar uma leitura dos pressupostos culturais implícitos nessa inovação didático-pedagógica. Desse modo, ao identificarmos a cultura vigente entre os professores, poderíamos analisar se esses elementos seriam inibidores ou facilitadores da promoção automática. Para realizar essa etapa da análise, utilizamos, da proposta de Schein (1984), a dimensão que ele denomina de pressupostos básicos ou essência da cultura. (vide p. 39).

A identificação dos pressupostos culturais facilitadores ou inibidores da progressão continuada requer não somente um referencial teórico, como também um referencial prático. Assim, em vista dos limites que impomos ao estudo, essa análise permite-nos apenas revelar, com base nos elementos identificados na cultura dos professores de uma escola pública, aqueles traços que atuam como facilitadores ou inibidores da progressão continuada.

A abordagem da escola como um todo, incluindo tanto o questionamento sobre por que as coisas acontecem do jeito que acontecem, quanto às soluções encontradas pela comunidade interna, permitiu-nos a elaboração de inferências relativas a seus pressupostos culturais básicos.

A análise da escola do ponto de vista de suas características físicas, estruturais e comportamentais, objetivaram, neste trabalho, fornecer-nos uma compreensão da escola como um todo, sem contudo nos prendermos ao rigor técnico desse tipo de exposição.

As características observadas na Escola EVA são compostas dos artefatos presentes no nível mais visível da escola e disponível a qualquer estudioso da instituição. Entretanto, por serem de fácil acesso são difíceis sua identificação e caracterização como elementos culturais. Os valores compartilhados identificados e os demais elementos que integram a cultura dos professores (crenças, mitos, ritos, símbolos e heróis) subsidiaram também a análise global dessa cultura.

4.3.1 Características observáveis

A escola em questão só implantou o CBA (Ciclo Básico de Alfabetização) em 1994. A relutância em aderir, de imediato, a essa inovação didático-pedagógica se deve ao fato de que a equipe entendia que a proposta exigia preparo para sua implantação. Embora seus atores educacionais acreditassem que uma inovação pedagógica seria oportuna a esses novos tempos, eles enfatizavam também que ela deveria nascer da crença da sua comunidade interna de acordo com a qual tal inovação seria relevante para a transformação didático- pedagógica vigente na escola.

Devido à falta de condições financeiras para um preparo através de pessoal externo, a unidade buscou, através do seu trabalho de equipe, construir um corpo de conhecimentos pedagógicos e de comportamentos desejáveis para essa inovação.

Este trabalho de preparo da equipe em prol desse projeto se desenvolveu com apoio particularmente da equipe pedagógica e administrativa. O trabalho, inicialmente, constitui-se na formação de grupos para atuar no desenvolvimento de uma proposta pedagógica para cada série. A coordenação do processo de implantação ficou a cargo da coordenadora pedagógica que elegeu temas oriundos das necessidades do cotidiano pedagógico para serem discutidos e trabalhados em nível de ações.

A perspectiva de trabalhar tendo o aluno como centro, pressupõe uma preocupação com as condições materiais tanto no seu aspecto de ambiente físico, quanto de preparo de materiais pedagógicos. Assim, a escola EVA teve que superar um dos maiores obstáculos para a efetividade dessa proposta, que foi a precariedade de recursos oferecidos pelo Estado para sustentar adequadamente essa inovação.

Não obstante contar com grande parte dos funcionários com mais de 10 anos de trabalho conjunto, a escola vivenciou também um problema comum às demais instituições escolares, que foi a contratação de novos professores por tempo determinado, gerando um "turnover"⁴⁷ na equipe de professores. Tal fato teve como causa a aposentadoria de alguns professores e o atendimento à demanda de

⁴⁷ turnover- tem sido utilizado para designar o fluxo (rotatividade) de pessoal numa determinada instituição - entrada e saída de pessoas.



ampliação do quadro de professores, particularmente quando se iniciou o contraturno.

Se a escola em ciclo com progressão continuada pressupõe uma maior integração dos professores com o fortalecimento dos trabalhos em grupo, a rotatividade da equipe se constituiu num fator desfavorável à integração.

4.3.2 Os pressupostos culturais vigentes facilitadores da progressão continuada

O fato da missão e dos valores serem amplamente partilhados pelos professores, pelo menos entre os de 1^a a 4^a série, demonstra que existe um comprometimento com os objetivos propostos para eles como grupo ocupacional. Apesar da escola sofrer a influência dos ambientes econômico e político, sua equipe administrativa e pedagógica demonstra assumir uma postura de busca de harmonia com esses ambientes.

Ao identificarmos os valores que orientam os sujeitos de pesquisa, em relação à natureza humana, objetivávamos apreender a lógica que dá ordem e direção aos pensamentos e ações desses atores organizacionais, quando se defrontam com problemas humanos. Logo, podemos-se dizer que há entre eles uma concepção de que a natureza humana é boa. Quando transferimos essa crença para a relação didático-pedagógica do professor com o aluno, constatamos que nossos achados são similares aos encontrados por Teixeira (1998). Ou seja, para os professores, os alunos vêm para a escola com muitos problemas, necessitando de ajuda e compreensão. Portanto, a concepção de homem que norteia o seu trabalho com o aluno é de que ele é fundamentalmente bom, mas precisa de ajuda para se tornar perfectível, logo, esforços no sentido de ajudá-lo devem ser feitos. Alguns dos depoimentos constantes das páginas 98 e 99 demonstram este aspecto.

A preocupação da equipe de professores em entender a finalidade da escola (missão) em consonância com a missão estabelecida pelos governos federal e estadual para esse tipo de instituição, leva-nos a inferir que eles estão preocupados em estabelecer uma relação harmoniosa com os ambientes políticos, econômicos e tecnológicos.

As crenças dos professores, de que eles são “uma equipe

competente” e de que “a escola é diferente”, se configuram num dos aspectos mais positivo dessa cultura para atingir os objetivos propostos por essa inovação. Assim, o empenho da equipe, a dedicação de todos em tentar colocar em prática a idéia do ciclo supera, em muitos momentos, a falta de investimento na qualificação docente e a precariedade de recursos materiais exigidos pela proposta.

Se a progressão continuada dá importância ao ser humano, ao aperfeiçoamento docente e à mudança de postura no processo avaliativo, isso nos permite inferir que os pressupostos presentes na cultura dos professores da escola EVA predispõem (facilitam) a progressão continuada seja trabalhada através de processos racionais, em que a maioria decide e escolhe (consenso) as ações a serem executadas. Os professores, pelo valor que dão ao trabalho do grupo, acreditam que essa proposta pode e deve respeitar a qualidade e o trabalho diferenciado que realizam.

Essa tese pode ser sustentada pelos traços típicos da cultura dos professores, a saber: a escolha compartilhada de ações pedagógicas, a qualidade que acreditam ter seu trabalho pedagógico, a facilidade de comunicação e o acesso às informações nos diferentes níveis institucionais.

O uso do espaço físico como símbolo de propriedade coletiva se evidencia através da informalidade e facilidade de acesso de todos aos diferentes espaços da escola.

A proximidade da direção, tanto administrativa quanto pedagógica, com os professores e demais funcionários evidencia relacionamentos mais iguais. Ainda que a oportunidade de relacionamentos mais iguais se caracterize como condição básica para o funcionamento da escola na perspectiva de ciclo com progressão continuada, ela não é suficiente para a efetividade dessa inovação. Portanto, devemos lembrar que a possibilidade de acesso aos espaços da escola é importante, mas melhorias na infra-estrutura da escola para fazer frente às exigências de atendimento aos alunos de forma diferenciada são fundamentais ao êxito dessa inovação.

A forte influência da diretora e da coordenadora pedagógica e o estilo de administração participativo fazem com que os relacionamentos sejam estruturados de forma democrática. A informalidade presente na escola EVA gera um clima favorável à integração, e a qualidade da comunicação entre os professores facilita ações mais consensuais e participativas.



4.3.3 Os pressupostos culturais vigentes como inibidores da progressão continuada

O processo de transição por que passa a escola é responsável por algumas das dificuldades internas, quanto à sedimentação do sistema de ciclo. Os valores e a missão da escola, que esta proposta traz, não se encontram ainda totalmente assimilados. As poucas alterações no ambiente físico, no sentido de ampliar e diversificar esses espaços, aliadas à carência de investimentos no preparo do professor, têm-se constituído, em muitos momentos, como limitadores dessa perspectiva pedagógica.

Se a cultura, segundo Schein (1985), é tecida nas relações internas e externas na escola, a adoção de novos comportamentos depende da adoção de novos valores que subsidiarão novos comportamentos. A atitude da escola em relação aos ambientes (político, econômico e tecnológico), segundo dados obtidos dos professores, é ainda marcada, em alguns momentos, pela busca de domínio e de controle das exigências desses ambientes. Os atores educacionais da escola EVA procuram administrar as exigências (demandas) desses ambientes e só optam por reestruturar internamente a escola, quando constatarem a necessidade de mudar ou quando são impelidos a mudar por força de determinações externas, advindas dos gestores do sistema educacional.

As reestruturações pelas quais a escola teve que passar a partir de 94, decorrente das políticas educacionais, promoveram uma forte orientação reativa dos atores educacionais. Ou seja, eles passam a mudar apenas quando são obrigados a fazê-lo. Isso pode ser observado na falta de iniciativa da escola para a rápida adesão à proposta do ciclo com promoção continuada. Apesar da orientação extremamente reativa da maioria dos professores, a existência e convivência com professores qualificados pela prefeitura do município, nessa inovação pedagógica e o papel ativo da coordenação, desencadearam uma postura proativa de um grupo de professores, fazendo-os responsáveis pela incorporação e difusão do trabalho em ciclo. A implantação do ciclo - com a promoção continuada e automática só ocorreu na escola a partir de 94, quando o governo estadual decretou que todas as escolas da rede estadual deveriam aderir à proposta.

Por ter presente entre os professores, valores de que a escola é diferenciada e oferece uma educação de qualidade, podemos supor que há entre

eles uma orientação cujo foco é o presente e, em alguns momentos, o passado. Esses traços culturais dificultam a implantação de inovações pedagógicas, pois competem com o novo. À medida que a mudança altera a perspectiva de trabalho do professor no processo avaliativo, as relações de trabalho entre professor e aluno e entre professores também mudam e eles demonstram dificuldades em lidar com essa nova situação de ensino/aprendizagem em que o aluno é o centro do processo.

A síntese por nós trazida dos traços (elementos) culturais facilitadores ou inibidores da progressão continuada, de um grupo de professores, pode ser útil às escolas empenhadas na reflexão dessa inovação didático-pedagógica, como também oferece uma percepção preliminar dos pressupostos culturais de um grupo ocupacional integrante da escola, mostrando que existe entre eles um movimento dialético⁴⁸ de construção e reconstrução contínua da sua cultura.

48 A expressão movimento dialético foi por nós tomada em Teixeira (1998, p.380), que a usa para referir-se a esse movimento construção e reconstrução permanente da cultura da escola nas escolas públicas mineiras.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A idéia de identificar alguns pressupostos culturais vigentes entre os professores de 1ª a 4ª série de uma escola pública do ensino fundamental teve como objetivo verificar se eles atuam como facilitadores ou inibidores da implantação da escola em ciclo com promoção continuada. Hoje, segundo Paro (2001, p.157), a ideologia neoliberal que perpassa as políticas públicas no país registra, de forma bastante significativa, a intencionalidade do governo em associar a escola pública de qualidade às regras e parâmetros de mercado. Críticas sobre essa tendência, feitas por autores como Arelaro, 1990; Neves, 1999; Frigotto, 2000; Hidalgo, 2001; Paro, 2001, explicitam as intenções e os interesses que estão por trás das chamadas propostas em prol de uma escola pública de qualidade e inclusiva. O presente trabalho procurou mostrar como uma proposta pedagógica imposta ao sistema educacional sem grandes debates ou espaços de participação impacta o cotidiano da escola afetando sua cultura e requerendo dos atores educacionais mudanças nas crenças e valores a respeito do trabalho educativo.

Este estudo, por ser de natureza exploratória, permitiu-nos chegar a algumas constatações a respeito de como os professores representam a sua cultura e a progressão continuada.

A especificidade da escola e o estilo administrativo vigente serviram como referências fundamentais para identificarmos o significado dos traços culturais apreendidos. O "modo de ser" da escola está estritamente relacionado às suas crenças, concepções e valores mais profundos sobre a educação. O trabalho que desenvolvem mantém características de uma prática pedagógica com traços inerentes ao modelo tradicional.

O relacionamento entre pares e o processo de comunicação servem de fundamento para essa mudança pedagógica. Entretanto, o jeito de ser da escola ainda é marcado mais pela força da continuidade do que da mudança em atendimento às pressões externas.

Os professores, ao definirem a missão da sua escola voltada para aqueles objetivos que integram o projeto do Estado da escola cidadã, tendem a repetir um discurso inovador.

Outra constatação essencial dessa cultura é que tudo na escola é

decidido através de reuniões. Por ser um rito típico desse grupo ocupacional, as reuniões têm a função de minimizar o isolamento do professor prescrito para escola fundamental ou ensino básico, que é decorrente da cultura burocrática inerente à escola (SARMENTO, 1994, p.76). Assim, percebemos que na escola, à similaridade do apontado por Sarmento (1994, p.79), [...] “os espaços formais das reuniões e os informais da sala dos professores são reservados para ações também de amizade e de camaradagem”.

A inovação adotada (escola em ciclo com progressão continuada e automática), objetivando melhorar a qualidade do ensino, mobilizou a escola e promoveu mudanças. Os professores, como atores fundamentais desse contexto, foram impulsionados a mudar naquilo que durante décadas se constituiu o “sagrado” (TEIXEIRA, 1998, p.376) dessa categoria profissional, que é a avaliação como instrumento para promoção ou retenção, de acordo com o mérito.

Em decorrência disso, esse grupo assumiu postura ambivalente. Defende que centrar o ensino no aluno é desejável, mas reluta em abolir o mérito como critério para promover alunos.

A percepção dos professores, sobre a progressão continuada revela uma ênfase nas preocupações com: o controle do aluno, a retenção como solução para se evitar o mal de se promover aluno despreparado (sem saber). As concepções desse grupo ocupacional sobre participação mostram que a participação dos pais é vista de forma ainda frágil e a ausência de reprovação contribuiu muito para fragilizar suas presenças como incentivadores e controladores dos estudos dos seus filhos.

O grande questionamento que se faz a essa inovação diz respeito à intencionalidade do governo estadual em impor tais propostas. A idéia da escola em ciclo traz no seu bojo uma positiva intenção de melhora pedagógica, à medida que coloca o aluno no centro do processo pedagógico e rompe com a culpabilização do aluno pelo seu fracasso (TEIXEIRA, 1998). Entretanto, ela ao contrário do que apregoa o discurso oficial, oferece limitadas possibilidades de participação do professor, em nível tanto de espaço de discussão, quanto de preparo pedagógico para intervir no modelo a ser implantado em sua escola. Sob esse ponto de vista, há descrença quando o assunto é a intenção do governo ao apresentar proposições às escolas.

Não obstante a presença de um sentimento de certa oposição à

progressão continuada, pudemos constatar que os professores acreditam que é preciso melhorar a inclusão escolar. Essa reação dos professores, ao nosso ver, corresponde ao que Viegas (apud LIMA, 2003, p.C1), em estudo semelhante no estado de São Paulo, chama de **assim não**, ou seja, os professores reagem contra a maneira com que a progressão continuada foi trazida e implementada pelo sistema, numa atitude de total desrespeito às peculiaridades de cada unidade escolar e ao saber do professor enquanto educador.

Ao procurarmos compreender as mudanças ocorridas na década de 90 no campo educacional, constatamos que a organização do ensino em ciclos e a democratização do espaço escolar passaram pela socialização de informações e participação da sociedade civil no planejamento e nas decisões da escola. A descentralização e a democratização nas unidades escolares, processadas através de mecanismos como: escolha de diretores, construção de projetos políticos pedagógicos, abrem espaços de debates e de participação. No entanto, essas propostas não reconfiguraram as relações de poder entre a escola e o sistema educacional, uma vez que a participação dos sujeitos da educação é circunscrita aos moldes e limites implementados pelos gestores da educação.

Considerando as medidas implantadas pelo Estado nas escolas públicas, o estudo evidenciou que as mudanças pretendidas pela progressão continuada foram completas enquanto prática prescrita, mas enquanto reforma educativa não propiciaram a transformação da realidade da escola na medida do desejado, em decorrência da forma como o sistema acabou gerenciando essa inovação e das condições objetivas dadas às escolas para fazer frente a essa mudança. No caso específico da escola estudada está ocorrendo um processo de assimilação de novos valores que respaldem essa inovação enquanto uma prática político-pedagógica.

As análises dos pressupostos culturais facilitadores da progressão continuada, segundo as categorias teóricas de Schein (1985), revelaram que o relacionamento da organização com o ambiente, a natureza da realidade e verdade, a natureza do espaço e a natureza dos relacionamentos humanos, são elementos culturais que facilitam a mudança.

Os pressupostos culturais inibidores da mudança são: a postura direcionada a controlar/administrar as exigências do ambiente externo, a natureza da atividade humana - quase sempre reativa e a natureza do tempo - voltada para o



presente e passado.

Outro aspecto fundamental revelado pelo estudo diz respeito à própria perspectiva adotada, ou seja olhar a escola como tendo culturas submetidas a um processo de mudança, em que um confronto de forças tanto interno quanto externo se faz presente. Sob essa ótica, o referencial teórico utilizado se revelou útil para compreender a cultura dos professores.

A idéia de seguir um percurso de trabalho, em que buscamos identificar alguns elementos que integram o tecido da cultura dos professores, aliado à análise dos pressupostos culturais implícitos na progressão continuada, revelou-se uma contribuição metodológica adequada, pois permitiu perceber a articulação entre a progressão continuada e a cultura escolar, ultrapassando a simples identificação dos elementos culturais que integram a cultura dos professores da unidade estudada. Entretanto, é importante lembrar que a proposta de Schein (1985) de focar a cultura [...] "como resultado do desempenho e de representações dos indivíduos nas organizações, [é oportuna particularmente, aos estudos], [...] de diagnósticos, análises comparativas e elaboração de estratégias de ação" (FLEURY, 1986, p.41). No caso do estudo que empreendemos, como nosso objetivo era desvelar a cultura de um grupo e o seu papel em um processo de mudança, o referencial teórico utilizado se constituiu em instrumento útil para entender a cultura dos professores da escola, num processo dinâmico em vistas à transformação social.

Devemos, ainda, considerar que, em relação a estudos realizados na escola, em que o objeto se constitua a **cultura da escola**, é necessário privilegiarmos a dimensão do poder, proposta por Fleury (1986, p.50), [...] "enquanto legitimadora da ordem vigente e de ocultamento das contradições das relações de dominação, [ou seja], [...] enquanto instância definidora de relações de trabalho". Agregado a este aspecto sugerimos contemplar, nessa análise, o papel da escola enquanto aparato do sistema capitalista.

Acreditamos que ao término deste, ao nos defrontarmos com a cultura dos professores de uma escola pública – e cremos que o fizemos – pudemos nos interar de suas dificuldades, suas ambigüidades, seus paradoxos, enfim seu potencial criativo e seu esforço em prol do aluno e da instituição escolar. Assim, ao trazer à tona esses elementos, contribuímos para mostrar a realidade da escola através da fala do professor, que certamente representa o jeito de ser dos

professores dessa escola.

Diante do exposto, nossa contribuição tem por finalidade despertar a consciência de que esses atores educacionais precisam ser ouvidos; ouvir a fala do professor é condição essencial no sentido de construir uma escola mais qualitativa, mais justa, mais humana, enfim mais inclusiva.

ARELARO, Lucine R.G. Resistência e Subversão: A reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora. CASPICH, Michel M. MAGNAD, Sérgio (Orgs.). O cenário educacional latino-americano no início do século XXI - reflexões em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. Cap. 4, p. 95-115.

ARAÚJO, João Roberto de. *Estudos sobre a estrutura e a função de escrita: um estudo comparado na área de educação*. 1960. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ASSMANN, Hugo. Os Primeiros Congressos Nacionais/versão 1996: Resumo executivo-office de promoção pedagógica incluído no Documento Introdução. *Revista Comunicações*, ano 4, n.1, p. 26-37, jan., 1997.

AURIAS, Marii. Considerações sobre a participação popular na elaboração do Plano Estadual de Educação/Santa Catarina (1976-1980) e a resposta do aparelho governamental a esse plano. *Cadernos do CED, Florianópolis*, v.5, n.2, p.159-189, jul./dez. 1998.

BARRETO, Eiba S.S.; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.108, p.27-48, nov., 1997, apud MAINARDES Jefferson. A organização da Escolaridade em Ciclos: Ainda um Desafio para os Sistemas de Ensino. In: FRANCO Creso (Org.) *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.

BARRETO, Eiba S.S.; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.108, p.27-48, nov., 1997.

REFERENCIAS

- ALMEIDA JUNIOR, Antonio. Repetência ou promoção automática ? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.27, n.65, p.3-15, jan./mar., 1957.
- ARELARO, Lisete R G. Resistência e Submissão: A reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria M.; HADDAD, Sérgio (Orgs). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI – reformas em debate**. Campinas, SP : Autores Associados, 2000. Cap.4, p.95-116.
- ARAÚJO, João Roberto de. **Cultura organizacional e qualidade de serviço: um estudo comparado na área da educação**. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia) -Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ASSMANN, Hugo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais/versão 1996: Resumo expositivo-crítico da proposta pedagógica contida no Documento Introdutório. **Revista Comunicações**, ano 4, n.1, p.86-97, jun., 1997.
- AURAS, Marli. Considerações sobre a participação popular na elaboração do Plano Estadual de Educação/Santa Catarina (1985/1988) e a resposta do aparelho governamental a esse plano. **Cadernos do CED**, Florianópolis, v.5, n.2, p.159-189, jul./dez. 1988.
- BARRETTO, Elba S.S.; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma Trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.108, p.27-48, nov.,1997, apud MAINARDES Jefferson. A organização da Escolaridade em Ciclos: Ainda um Desafio para os Sistemas de Ensino. In: FRANCO Creso (Org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre : Artemed Editora, 2001.
- BARRETO, Elba S.S.; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.108, p.27-48, nov., 1997.

BASTOS, A.V.B. Comprometimento no trabalho: a estrutura dos vínculos do trabalhador com a organização, carreira e o sindicato. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 1994. Apud . SORATO, Lucia ; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Escola: uma organização multiprofissional. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: Carinho e trabalho**. Petrópolis : Vozes. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação : Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho. 1999.

BATISTA, Anália S.; CODO, Wanderley. Crise de Identidade e Sofrimento. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: Carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis : Vozes; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação : Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho. 1999. p.60-88.

BRASIL. Lei Nº 9394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, v.134, nº 248, p.27. 833 – 27. 841, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BONETI, Lindomar W. As políticas educacionais, a gestão da escola e a Exclusão Social. In: FERREIRA, Naura S.C.; AGUIAR, Márcia A. da S. (Org.). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo : Cortez, 2000. Parte III, p.212-239

CANDIDO, Antonio. A estrutura da Escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade**. São Paulo : Nacional, p.107-128, 1977 apud TEIXEIRA, Lucia Helena G. A reorganização do ensino fundamental em Minas Gerais: Uma mudança decretada. In: **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v.4, n.1, p.59-71, mar./ago., 1999.

CARNOY, Martin. **Razões para investir na educação básica**. Brasília : UNICEF/MEC, 1992. Disponível em: <www.unicef.org/brazil>, Acesso em: 20 set. 2002.

CASTRO, Cláudio de M. A arqueologia da reprovação. **Veja**, São Paulo, 6 de dezembro de 2000, Secção Ponto de Vista, p.20.

CODO, Wanderley (Coordenador). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis : Vozes; Brasília : Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação : Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho. 1999.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. Educar, educador. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis : Vozes ; Brasília : Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação : Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho. 1999. cap.1, p.37-47.

CUNHA, Luiz A . **Educação brasileira: projetos em disputa**. São Paulo : Cortez, 1995.

CURVELLO, João J.A. **A comunicação e a viabilização das organizações qualificantes**. Disponível em: <<http://www.rh.com.Br>>. Acesso em:29 ago. 2002a.

_____. **Comunicação interna e cultura organizacional**. São Paulo : Scortecci Editora, 2002b.

DEMO, Pedro. Promoção Automática e capitulação da escola. **Ensaio: avaliação, políticas públicas, Educação**. Rio de Janeiro, v.6, n.19, p.159-190, abr./jun.1998.

DOURADO, Luiz F. O público e o privado na agenda educacional Brasileira. In: FERREIRA, Naura S.C.; AGUIAR, Márcia A.S.(Orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo : Cortez, 2000. Parte III, p.281-293.

DUNCAN, W.J. A proposal for a multimethod approach to organizational culture research Paper of Graduate School of Management University of Alabama. Birmingham, 1986. apud FLEURY, Maria T.L. ; SHINYASHIKI, Gilberto T. ; STEVANATO, Luiz A. Arqueologia teórica e dilemas metodológicos dos estudos sobre cultura organizacional. In: MOTTA, Fernando P. e CALDAS, Miguel P.

Cultura Organizacional e Cultura Brasileira. São Paulo : Ed. Atlas, 1997. p.274-292.

FERNANDES, Claudia; FRANCO, Creso. Séries ou Ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO Creso (Org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação.** Porto Alegre : Artemed Editora, 2001.

FREITAS, Maria E. **Cultura organizacional: formação tipologias e impactos.** São Paulo : McGraw-Hill, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha.** São Paulo : Cortez, 2000. cap. 2, p.57-80.

FLEURY, Maria T.L. O simbólico nas relações de trabalho: um estudo sobre relações de trabalho na empresa estatal. Tese de livre-docência, São Paulo, FEA/USP, 1986.

_____. Cultura organizacional e estratégias de mudanças: recolocando estas questões no cenário brasileiro atual. **Revista de administração**, São Paulo, v.26, n.2, p.3-11, abr./jun., 1991.

_____. A cultura da qualidade ou a qualidade da mudança. In: FERRETI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M.L.; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO Maria L. P.B.(Org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: Um debate multidisciplinar.** 3.ed. Petrópolis : Vozes, 1996. p.21-35.

FLEURY, Maria T.L.; FISCHER, Rosa M. O desvendar a cultura de uma organização: uma discussão metodológica. In: FISCHER, Rosa M. (Org.). **Cultura e Poder nas Organizações,** São Paulo : Atlas, 1989.

FLEURY, Maria T.L.; SHINYASHIKI, Gilberto T.; STEVANATO, Luiz A. Arqueologia teórica e dilemas metodológicos dos estudos sobre cultura organizacional. In: MOTTA, Fernando P.; CALDAS, Miguel P. **Cultura Organizacional e Cultura**



Brasileira. São Paulo : Ed. Atlas, 1997. p.274-292.

FERRO, José Roberto. **Decifrando culturas organizacionais.** São Paulo, 1991. Tese (Doutorado em Administração) -EAESP/FGV.

FONTANA, Silene. **Escola Pública Paulista: Local que não reprova e nem ensina?.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília.

FORTIN, Gérald. Participation et societe. Economies et société. Genève, 4(9), 1979 apud MELO, Marlene Catarina de O.L. Participação como meio não institucionalizado de relação de conflitos. In: FLEURY, Maria T.L. e FISCHER, Rosa M. (coord.) **Processo e relações do trabalho no Brasil: movimento sindical: comissão de fábrica: gestão e participação: o modelo japonês de organização da produção no Brasil (CCQ e KANBAN).** São Paulo : Atlas, 1985. Parte III, cap.8, p.161-178.

GORNI, Doralice A.P. **Sistema Estadual de Educação do Paraná: qualidade e avaliação.** 1999. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília.

_____. Ensino Fundamental do Paraná (1985-1997). In: HIDALGO, Angela M.; SILVA, Ilei L.F. (Org.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90.** Londrina : Ed. UEL, 2001. p.335-361.

HIDALGO, Angela M. Tendências contemporâneas da privatização do Ensino Público: o caso do Estado do Paraná. In: HIDALGO, Ângela M.; SILVA, Ilei L.F. (Org.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90.** Londrina : Ed. UEL, 2001. p.167-202.

HOFSTEDE, Geert, NEVIJEN, B., OHAVY, D.; SANDERS, G., Mensuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study Across Twenty Cases, **Administrative Science Quartely**, 1990.

HOFFMANN, Silvana C. **Impacto da cultura organizacional no processo de implantação da qualidade**: Uma análise dos pressupostos culturais facilitadores e inibidores. 1995. Dissertação (Mestrado em Qualidade) –Instituto de Matemática, Estatística e Ciência da Computação, UNICAMP. Campinas.

JICK, T.D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*. v.24, p.602-611, Dec.1979. apud FLEURY, Maria T.L.; SHINYASHIKI, Gilberto T.; STEVANATO, Luiz A. Arqueologia teórica e dilemas metodológicos dos estudos sobre cultura organizacional. In: MOTTA, Fernando P.; CALDAS, Miguel P. **Cultura Organizacional e Cultura Brasileira**. São Paulo : Ed. Atlas, 1997. p.274-292.

KLUCKHOHN, Clyde et.al. Values and value-orientations in the theory of action. In: PARSONS, T.; SHILS, E. *Toward a general theory of action*. Cambridge, Mass. : Harvad University Press, 1951 apud MOTTA, Fernando C. P.; CALDAS, Miguel P. (Org.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo : Atlas, 1998.

LEITE, Dante M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Estudos em avaliação educacional** São Paulo, n.19, p.5-24, ,jan./jun., 1999. [1959].

LIMA, Lauro de O. **Escola secundária moderna: organização, métodos e processos**. Rio de Janeiro : Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1962, apud PARO, Vitor H. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo : Ed. Xamã, 2001.

LINHARES, Célia. Educação e professores em tempo de armar e amar. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo : Cortez, 2001. p.9-16.

LUCKESI, Carlos C. Avaliação de Aprendizagem Escolar:apontamentos sobre a pedagogia do exame. **Tecnologia Educacional**, v.20, n.101, p.82-86, jul./ago. 1991.

LUDKE, André M.; MEDIANO, Z. **O processo de avaliação dentro da escola**. Rio



de Janeiro : PUC, 1989.

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos e implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.79, n.192, p.16-29, maio/ago., 1998.

_____. A organização da Escolaridade em Ciclos: Ainda um Desafio para os Sistemas de Ensino. In: FRANCO Creso (Org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre : Artemed Editora, 2001.

MASCARENHAS, André O. Etnografia e Cultura Organizacional: Uma contribuição da Antropologia à Administração de Empresas. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.42, n.2, p.88-94, abr./jun., 2002.

MELO, Marlene Catarina de O.L. Participação como meio não institucionalizado de relação de conflitos. In: FLEURY, Maria T.L.; FISCHER, Rosa M. (coord.) **Processo e relações do trabalho no Brasil: movimento sindical: comissão de fábrica: gestão e participação: o modelo japonês de organização da produção no Brasil (CCQ e KANBAN)**. São Paulo : Atlas, 1985. Parte III, cap.8, p.161-178.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. Trad. BERGAMINI, Cecília W.; CODA, Roberto. São Paulo : Atlas, 1996.

MORIN, Edgar. **Cultura de massa do século XX - O espírito do tempo II: Necrose**. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1986. p.75 apud ARAÚJO, João Roberto de. **Cultura organizacional e qualidade de serviço: um estudo comparado na área da educação**. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia) -Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MOTTA, Fernando C. P.; CALDAS, Miguel P. (Org.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo : Atlas, 1998, p.25-37.

NELSON, Reed ; LOUREIRO, Mauro. **Cultura organizacional: vencendo o dragão da resistência**. Rio de Janeiro : Imagem Ed., 1996.

NEUBAUER, Rose. **Quem tem medo da progressão continuada?** Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?. 2000. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 29/06/2002.

NEVES, Lucia M.W. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: (Org) LESBAUPIN, Ivo, **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. Petrópolis : Vozes, 1999. p.133-152.

NOGUEIRA, Sônia M.A. Velhas políticas, novas roupagens: o círculo aprisionador do "mesmo-de-sempre". In: PINTO, Fátima C.F.; FELDMANN, Marina G.; SILVA, R.C. (Org.). **Administração escolar e política da educação**. Piracicaba : Editora UNIMEP, 1997. p.125-137.

OLIVEIRA, Dalila A.; FONSECA, Marília. O Banco Mundial e as Políticas de Formação Docente: centralidade da educação básica. In: HIDALGO, Ângela M.; SILVA, Ileizi L.F.(Org). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina : Ed. UEL, 2001. p.41-68.

PAGÉS, Max; BONETTI, Michel; GAULEJAC, Vincent de; DESCENDRE, Daniel. **O poder das organizações**. São Paulo : Atlas, 1990.

PARANÁ (Estado). Decreto Nº 2545/88, de 20 março de 1988. Implanta na Rede de Escolas Estaduais do Paraná o Ciclo básico de Alfabetização (2 anos). Curitiba, 1988.

_____. Decreto Nº 2325, de 25 de maio de 1993. Institui o Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas de primeiro Grau da Rede Estadual de Ensino, garantindo o prolongamento do tempo de alfabetização inicial de 4 anos, reunindo as quatro séries iniciais do 1º Grau num continuum único. Curitiba, 1993.

_____. Deliberação Nº 033/87, de 09 de outubro de 1987. Normas gerais para aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de alunos do Sistema Estadual de Ensino, ao nível de 1º e 2º graus, regular e Supletivo. Curitiba, n.51, p-35-39, out/dez. 1987.

_____. Deliberação Nº028/88, de 07 de outubro de 1988. Regulamenta Ciclo básico de Alfabetização. Curitiba, 1988.

_____. Deliberação Nº 006/92, de 08 de maio de 1992. Câmara de Legislação e Normas Reformulação do art. 28 da deliberação nº 033/87 CEE, Curitiba, nº 65, maio/set. 1992.

_____. Resolução n.744/88 – Institui o Ciclo Básico de Alfabetização. Curitiba : SEED. 1988.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Avaliação escolar**: um compromisso ético. Curitiba : SEED, 1993. (relatório de pesquisa).

_____. Resolução n.2270/95 - Institui o programa da avaliação do Sistema Educacional do Paraná. Curitiba : SEED, 1995.

_____. Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná. Curitiba : SEED/PQE, 1995a.

_____. Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (1995-1998). Curitiba, 1995b.

PARO, Vitor H. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo : Ed. Xamã, 2001.

PARO, Vitor H. Por dentro da escola pública. 3.ed. São Paulo : Xamã, 2000.

PETITAT, André. **Produção da escola – Produção da sociedade**. Análise Sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.

PETTIGREW, Andrew M. A cultura das organizações é administrável ? In: FLEURY, Maria T.L.; FISCHER, Rosa M. (coord). **Cultura e poder nas Organizações**. 2ª ed. São Paulo : Atlas, 1996. p.145-153.

SARMENTO, Diva C. **O Discurso e a prática da avaliação na escola.** Campinas : Pontes; Juiz de Fora, EDUFJF, 1997.

SARMENTO, Manuel J. **A vez e a voz dos professores:** Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária. Portugal : Porto Editora, 1994. (Coleção Escola e Saberes, 2).

SCHEIN, Edgar H. **The role of the founder.** In: The creation of Organizational culture . MIT, Cambridge, mar, 1983 (paper).

_____. **Coming to a new awareness of organizational culture.** Sloan Management Review, winter, 1984.

_____. **Organizational culture and leadership.** 1.ed. San Francisco : Jossey Bass. 1985.

_____. **Organizational culture and leadership.** 5.ed. San Francisco : Jossey Bass. 1991.

_____. **Organizational culture and leadership.** 6.ed. San Francisco : Jossey Bass. 1992.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C.M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro : DP&A, 2000.

SHINYASHIKI, Gilberto T. **Uma abordagem quantitativa para o estudo da Cultura Organizacional e seus Antecedentes.** 1995. 98p. Dissertação (Mestrado em Administração) -Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo. São Paulo.

SILVA, Ileizi L.F. Reforma e contra reforma no Sistema de Ensino do Paraná? Uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais do ano 90. In: HIDALGO, Ângela M.; SILVA, Ileizi L.F.(Org.). **Educação e Estado:** as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. Londrina : Ed. UEL, 2001. p.127-166.



SMIRCICH, Linda. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative Science Quarterly**, v.28, p.339-358, 1983.

STEERS, R.M. Antecedents and outcomes of organizational commitment. **Administrative Science Quarterly**. n.22, p.45-56. 1977, apud SHINYASHIKI, Gilberto T. **Uma abordagem quantitativa para o estudo da Cultura Organizacional e seus Antecedentes**. 1995. 98p. Dissertação (Mestrado em Administração) -Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo. São Paulo.

SORATO, Lucia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Escola: uma organização multiprofissional. In: CODO (Coord.). **Educação: Carinho e trabalho**. Petrópolis : Vozes. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação : Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho. 1999.

SOUZA, Yeda S. Organizações, Processos de Mudança e Desafios para a Psicologia Organizacional. In: Família, Organizações e Aprendizagem : **Ensaio Temáticos em Psicologia**. Rio Grande do Sul : Ed. Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1998.

SOUZA, Sandra M.Z.L. A avaliação na organização do ensino em ciclos. 2001. In: MARTINS, Vicente (Org.). **A avaliação na organização do ensino em ciclos**. Disponível em: <<http://www.inforum.direitoeducacional>>. Acesso em: 2/6/2002.

SPINK, Mary J.; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary J. (Org.). **Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo : Cortez, 1999.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. **Cultura Organizacional e Projeto de Mudanças em Escolas Públicas**: Um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais. 1998. Tese (Doutorado em Administração e Supervisão Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

_____. A reorganização do ensino fundamental em Minas Gerais: Uma mudança decretada. In: **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v.4, n.1, p.59-71, mar./ago., 1999.

_____. A Cultura organizacional e o impacto das propostas de mudança em escolas estaduais de Minas Gerais. In: DOURADO, Luiz F. ; PARO, Vitor H. (Org.). São Paulo : Xamã, 2001. p.143-158.

THÉVENET Maurice. Audit de la culture d'entreprise. Paris : Les Editions d'Organisation, 1986. apud THÉVENET Maurice. A cultura de empresa hoje em dia. (Trad. Rosalra Maria C.L. Eichenberz) **Revista de Administração**, São Paulo, v.26, n.2, p.32-39, abr./jun., 1991.

TOFFOLI Fernanda S.B.; RUETE, Regina N. O ensino fundamental frente às mudanças Introduzidas pelos parâmetros curriculares nacionais. In: **Educação em ação**. Itapetininga. v.1, p.35-44, ,jan./jun., 2000.

TORRES, Leonor L. Cultura organizacional escolar: representação dos professores numa escola portuguesa. Oeiras, Portugal : Celta, 1997 apud TEIXEIRA, Lucia H. **Cultura Organizacional e Projeto de Mudanças em Escolas Públicas: Um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais**. 1998. Tese (Doutorado em Administração e Supervisão Educacional) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

VAN MAANEM, Jofin; BARLEY, Stephen R. Cultural Organization: fragments of a theory. In: Peter S. Frost, et.al. Organizational Culture. London : Sage Publications, 1985, p.31-53 apud SARMENTO, Manuel J. **A vez e a voz dos professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária**. Portugal : Porto Editora, 1994. (Coleção Escola e Saberes, 2).

VASCONCELLOS, Celso S. Ciclos de formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio, **Revista de Educação AEC**, Brasília, v.28, n.111, p. 83-95, abr./jun., 1999.

VIEGAS, Lygia de S. apud LIMA, Bruno. Universidade rejeita modelo do PSDB em

SP. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 2 jan., 2003. Folha Cotidiano, caderno C, p.C1.

ZIEMER, Roberto. **Mitos Organizacionais**: o poder invisível na vida das empresas. São Paulo : Atlas, 1996.

WOOD Jr, Thomas, (Coord). **Mudança Organizacional**. 2.ed. São Paulo : Atlas, 2000.

APÊNDICES



APÊNDICES



ROTEIRO DE ENTREVISTA UTILIZADO PARA INVESTIGAR A PERCEPÇÃO SOBRE A PROGRESSÃO CONTINUADA.

- 1) Fale para mim sobre sua participação?
- 2) Conte para mim sobre o seu trabalho em CEA e para que. Faça uma descrição dos dois projetos de ensino?
- 3) Fale para mim sobre a experiência de trabalhar com estes projetos?
- 4) Como a Sra tem feito para lidar com os alunos das CEA diferentes?
- 5) Que tipo de maiores valores é necessário para a implantação de CEA?

APÊNDICE A –

(ROTEIRO DE ENTREVISTA UTILIZADO PARA
INVESTIGAR A PERCEPÇÃO SOBRE A PROGRESSÃO
CONTINUADA)

- 6) Que estratégias tem utilizado em sua prática pedagógica para lidar com a progressão?
- 7) O que muda na escola a partir da CEA e da progressão continuada?
- 8) E o trabalho do professor mudou, muito?

ROTEIRO DE ENTREVISTA UTILIZADO PARA INVESTIGAR A PERCEPÇÃO SOBRE A PROGRESSÃO CONTINUADA.

- 1) Fale para mim sobre seu percurso profissional?
- 2) Conte para mim sobre o seu trabalho no CBA e antes dele. Faça uma apreciação dos dois modelos de ensino?
- 3) Fale para mim sobre a avaliação, como ela é nessa nova proposta?
- 4) Como a Sra tem feito para lidar com os alunos com ritmos diferentes?
- 5) Que tipo de preparo vocês tiveram para a implantação dessa proposta?
- 6) Na sua opinião quais as justificativas, ou a filosofia dessa proposta?
- 7) Como a escola trabalha os conteúdos, com alunos com diferentes níveis e os avalia?
- 8) Que estratégia tem utilizado na sua prática pedagógica que garanta a efetividade da proposta?
- 9) O que muda na escola a partir do ciclo e da progressão continuada?
- 10) E o trabalho do professor mudou muito hoje?

ROTEIRO DE ENTREVISTA UTILIZADO PARA INVESTIGAR ASPECTOS COMPLEMENTARES SOBRE A CULTURA DOS PROFESSORES.

1) Como você vê a sua escola? A que aspectos que melhor a representam?

2) Quais os ritos que fazem parte da escola?

3) Os ritos que fazem parte do cotidiano da escola?

4) Quais são os seus símbolos?

5) Quais as figuras históricas?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA UTILIZADO PARA
INVESTIGAR ASPECTOS COMPLEMENTARES
SOBRE A CULTURA DOS PROFESSORES.



**ROTEIRO DE ENTREVISTA UTILIZADO PARA INVESTIGAR ASPECTOS
COMPLEMENTARES SOBRE A CULTURA DOS PROFESSORES.**

- 1) Como você vê a sua escola e quais os aspectos que melhor a representam?
- 2) Quais os mitos que fazem parte da escola?
- 3) Os ritos que fazem parte do dia-a-dia da escola?
- 4) Quais são os seus símbolos?
- 5) Quais as figuras heróicas?

APÊNDICE C

**ASPECTOS INVESTIGADOS SOBRE A CULTURA
ATRAVÉS DO DESENVOLVIMENTO ESCRITO**



ASPECTOS INVESTIGADOS SOBRE A CULTURA – ATRAVÉS DE DEPOIMENTO ESCRITO

• Escreva 3 palavras que definam a sua escola e justifique a sua escolha

• Qual o mundo da sua escola?

• Que imagem você acha que melhor a representa? Explique na sua imagem quais os pilares da Pedagogia que a compõem.

• Pense no slogan que **APÊNDICE C** e mudar essa imagem, o que você gostaria e por que?

ASPECTOS INVESTIGADOS SOBRE A CULTURA ATRAVÉS DE DEPOIMENTO ESCRITO

• Como você vê o processo de comunicação aqui, na sua escola?

• Pense na sua escola e responda como você vê o seu potencial para mudar

ASPECTOS INVESTIGADOS SOBRE A CULTURA – ATRAVÉS DE DEPOIMENTO ESCRITO

- Escolha 3 palavras que definam a sua escola e justifique a sua escolha.
- Qual a missão da sua escola?
- Que imagem você acha que melhor a representa? Explique na sua imagem quais os principais elementos que a compõem.
- Pense na imagem que você escolheu. Se você pudesse mudar essa imagem, o que você mudaria e por quê?
- Como você vê o processo de comunicação aqui, na sua escola?
- Pense na sua escola e responda como você vê o seu potencial para mudar.

ANEXOS

DADOS REFERENTES A TEMPORALIDADE, SÉRIE DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO
DOS SUJEITOS DA PESQUISA



Dados referentes à temporalidade, série de atuação e formação dos sujeitos da pesquisa

Sujeito/Nome	Série em que atua	Tempo de atuação	Tempo na Escola	Formação
Sr. Baré	3ª série	20 anos	6 anos	Psicologia - Especialização em Didática
Sr. Jairo	2ª série	14 anos	6 anos	Pedagogia
Sr. Helene	1ª série	31 anos	8 anos	Pedagogia
Sr. Mercedes	4ª série	23 anos	5 anos	Magistério
Sr. Cleusa	2ª série	23 anos	23 anos	Magistério
Sr. Márcia	4ª série	17 anos	11 anos	Serviço Social Especialização Didática
Sr. Leona	2ª série	23 anos	11 anos	Pedagogia
Sr. Ivone	4ª série	23 anos	13 anos	Magistério

ANEXO A

DADOS REFERENTES À TEMPORALIDADE, SÉRIE DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Dados referentes à temporalidade, série de atuação e formação dos sujeitos da pesquisa

Sujeito/Nome	Série em que atua	Tempo de Magistério	Tempo na Escola	Formação
S ₁ - Berê	3ª série	20 anos	6 anos	Psicologia – Especialização em Didática
S ₂ - Ana	2ª série	14 anos	6 anos	Pedagogia
S ₃ - Helena	1ª série	31 anos	8 anos	Pedagogia
S ₄ - Mercedes	4ª série	25 anos	5 anos	Magistério
S ₄ - Cleuza	2ª série	23 anos	23 anos	Magistério
S ₆ - Márcia	4ª série	17 anos	11 anos	Serviço Social Especialização Didática
S ₇ - Selma	3ª série	13 anos	11 anos	Pedagogia
S ₈ - Ivone	4ª série	38 anos	13 anos	Magistério
S ₉ - Carmem	1ª série	29 anos	12 anos	Magistério

PVA – PERFIL DE VALORES AGREGADOS

Instruções: Este questionário tem como objetivo registrar as suas impressões sobre a sua escola e a sociedade. Não é um teste com respostas certas ou erradas. O que se espera é obter uma opinião honesta e sincera de como você vê a sua escola. Não é preciso gastar muito tempo em cada item. Suas primeiras impressões são as mais próximas para este tipo de instrumento.

Para cada uma das 04 frases, assinale na primeira coluna a que melhor descreve sua escola, de 04 pontos, em seguida com 03 pontos, depois 02 e a que pior descreve a sua escola e sua escola com 01 ponto. Na segunda coluna, registre o mesmo grau de concordância como você acha que sua escola deveria ser. Trabalho na escola há _____ anos.

Possui formação em educação: _____

ANEXO B

PVA – PERFIL DE VALORES AGREGADOS

	REAL	IDEAL
01. Nesta escola há muita harmonia entre as pessoas	_____	_____
Nesta escola o trabalho é valorizado	_____	_____
Esta escola não tem muitos problemas	_____	_____
Nesta escola o desempenho intelectual é valorizado	_____	_____
02. Esta escola se destaca por ser a melhor das pessoas	_____	_____
O esforço pessoal é recompensado nesta escola	_____	_____
Cuidar de ser uma boa imagem é importante nesta escola	_____	_____
Nesta escola as coisas são cuidadosamente planejadas	_____	_____
03. Nesta escola o trabalho da equipe é valorizado	_____	_____
Nesta escola as pessoas esforçadas são valorizadas	_____	_____
Nesta escola você precisa ser bom politicamente	_____	_____
Pessoas que se comunicam bem são admiradas aqui	_____	_____

PVA – PERFIL DE VALORES AGREGADOS

Instruções: Este questionário tem como objetivo registrar as suas impressões sobre o que é valorizado em sua escola. Não é um teste com respostas certas ou erradas. O que se espera é obter uma visão honesta e sincera de como você vê a sua escola. Não é preciso gastar mais que alguns segundos em cada item. Suas primeiras impressões são as mais precisas para este tipo de instrumento.

Para cada jogo de 04 frases, assinale na primeira coluna a que melhor descreve sua escola com 04 pontos, em segundo com 03 pontos, depois 02 e a que pior descreve ou representa a sua escola com 01 ponto. Na segunda coluna, repita o mesmo processo, respondendo como você acha que sua escola deveria ser.

Trabalho na escola há _____ anos.
Possui formação em curso superior? _____ Curso: _____

	REAL	IDEAL
01. Nesta escola existe confiança entre as pessoas	----	----
Nesta escola o esforço é valorizado	----	----
Esta escola não cede às pressões	----	----
Nesta escola a capacidade intelectual é valorizada	----	----
02. Esta escola se importa com o bem estar das pessoas	----	----
O esforço pessoal é respeitado nesta escola	----	----
Cuidar de ter uma boa imagem é importante nesta escola	----	----
Nesta escola as coisas são cuidadosamente projetadas	----	----
03. Nesta escola o trabalho de equipe é valorizado	----	----
Nesta escola as pessoas esforçadas são valorizadas	----	----
Nesta escola você precisa ser bom politicamente	----	----
Pessoas que se comunicam bem são admiradas aqui	----	----

	REAL	IDEAL
04. Esta escola valoriza a lealdade	----	----
Nesta escola as pessoas esforçadas são valorizadas	----	----
Liderança é importante aqui	----	----
Nesta escola é fundamental ser flexível	----	----
05. Nesta escola é aceitável compartilhar sentimentos	----	----
Nesta escola a pontualidade é valorizada	----	----
Aqui a boa liderança é valorizada	----	----
Nesta escola o planejamento é valorizado	----	----
06. Esta escola se preocupa com seus funcionários	----	----
Nesta escola as coisas são feitas com rapidez	----	----
Nesta escola é importante ter boas influências	----	----
Nesta escola o uso do raciocínio é importante	----	----
07. A sociabilidade é importante aqui	----	----
Nesta escola a rapidez e eficiência são valorizadas	----	----
Nesta escola ter "status" (ter boa posição no grupo) é importante.	----	----
Nesta escola a criatividade é valorizada	----	----
08. Nesta escola a lealdade é importante	----	----
Nesta escola respeitar os prazos é importante	----	----
Nesta escola respeitar a autoridade é importante	----	----
Nesta escola expor bem as idéias é importante	----	----
09. Nesta escola é aceitável falar dos sentimentos	----	----
Nesta escola a persistência é valorizada	----	----
Nesta escola é necessário ter bom jogo de cintura	----	----
Nesta escola é aceitável assumir riscos	----	----

	REAL	IDEAL
10. Nesta escola existe uma preocupação com as necessidades dos indivíduos	----	----
Nesta escola o cumprimento de metas é valorizado	----	----
Nesta escola os líderes são valorizados	----	----
Nesta escola boas idéias são valorizadas	----	----
11. Nesta escola as equipes são importantes	----	----
Nesta escola leva-se até o fim o que se começou	----	----
Nesta escola é importante obedecer ao proposto	----	----
Nesta escola a organização é valorizada	----	----
12. Nesta escola a lealdade é valorizada	----	----
Nesta escola a persistência é fundamental	----	----
Nesta escola é fundamental cuidar da imagem no grupo	----	----
Nesta escola a postura intelectualizada é valorizada	----	----
13. Nesta escola existe espaço para afeto e apreço	----	----
Nesta escola um serviço bem feito é valorizado	----	----
Esta escola valoriza uma boa imagem profissional	----	----
Esta escola dá importância para as idéias bem apresentadas	----	----
14. Esta escola se preocupa com as pessoas	----	----
Nesta escola bons trabalhos são valorizados	----	----
Nesta escola cumprir regras é importante	----	----
Nesta escola situações complexas são desafios bem aceitos	----	----
15. Nesta escola a camaradagem entre a equipe é incentivada	----	----
Nesta escola é importante a qualidade do fazer	----	----
Nesta escola é importante possuir características para a Liderança	----	----
Nesta escola é importante saber analisar os fatos	----	----

	REAL	IDEAL
16. Esta escola valoriza a lealdade	----	----
Esta escola valoriza a qualidade	----	----
Nesta escola é preciso saber negociar	----	----
A organização é importante aqui	----	----
17. Esta escola valoriza o esforço	----	----
Esta escola valoriza a pontualidade nos compromissos	----	----
Esta escola valoriza a persistência	----	----
Nesta escola qualidade é fundamental	----	----
18. Esta escola valoriza a amizade	----	----
Esta escola é preocupada com as necessidades individuais	----	----
Esta escola incentiva as atividades em grupo	----	----
A lealdade é um valor dessa escola	----	----
19. Nesta escola é importante seguir o estabelecido	----	----
Nesta escola é importante cuidar da imagem	----	----
Nesta escola é importante ter jogo de cintura nas relações	----	----
Nesta escola é importante ter características de liderança	----	----
20. Esta escola valoriza a capacidade de propor soluções aos problemas	----	----
Esta escola valoriza o bom planejamento	----	----
Nesta escola é importante saber expor suas idéias	----	----
Esta escola valoriza a criatividade	----	----

BLOCO 1 – TRAJAM DO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO

Decreto Nº 25494/73 institui o Ciclo Básico de Alfabetização - 30% das escolas do Estado.

Resolução Nº 744/84 - aprova o Ciclo Básico de Alfabetização - SEED

Deliberação Nº 22.342 - Proposta do Ciclo Básico de Alfabetização

Decreto Nº 25494 de 1973 - Ciclo básico de Alfabetização (3 anos) todo Estado.

Parágrafo 1º do Art. 1º - Regulamenta a Frequência no CBA.

ANEXO C

Decreto Nº 2323 - 25/5/1993 institui o Ciclo Básico de Alfabetização de 4 anos num

DOCUMENTOS DA SEED CONSULTADOS E EMITIDOS PELOS DIFERENTES SETORES DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E QUE NORMATIZAM O CICLO E A DINÂMICA DA PROGRESSÃO CONTINUADA INERENTE A ELE.

BLOCO 1 – TRATAM DO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO

Decreto Nº 2545/88 Institui o Ciclo Básico de Alfabetização 30% das escolas do Estado.

Resolução Nº 744/88- Institui o Ciclo Básico de Alfabetização -SEED

Deliberação Nº028/88 Regulamenta Ciclo básico de Alfabetização

Decreto Nº 2545 de 15/3/88 -Ciclo básico de Alfabetização (2 anos) todo Estado.

Parecer 137/91- CEE – Regulamenta a Frequência no CBA.

Decreto Nº 2325 - 25/5/1993. Institui o Ciclo Básico de Alfabetização de 4 anos num continuum.Ciclo básico engloba 3ª e 4ª séries – entra em vigor a partir de 1/2/1994 1995 –efetiva-se integralmente compreendendo 4 anos o CBA.

BLOCO 2 – DOCUMENTOS QUE TRATAM DA PROMOÇÃO DE ALUNOS

Deliberação Nº 033/87 - 9/10/87 – Normas gerais para aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de alunos do Sistema Estadual de Ensino, ao nível de 1º e 2º graus, regular e Supletivo.

Indicação Nº 003/87 - Trata da Avaliação e do aproveitamento e Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de alunos, do Sistema Estadual de Ensino, ao nível 1º e 2º graus, regular e supletivo. Câmara de Ensino de 1º grau aprovado em 9/10/87.

Indicação Nº 001/92 - 8/5/92 – Câmara de Legislação e Normas – Reformulação do artigo 28 da deliberação 33/87 CEE.

Deliberação Nº 006/92- 8/5/92 – Câmara de Legislação e Normas - Reformulação do art. 28 da deliberação nº 033/87 CEE

Deliberação 033/87 -Câmara de Ensino de 1º grau - Trata das Normas Gerais para Avaliação e do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de alunos, do Sistema Estadual de Ensino, ao nível 1º e 2º graus, regular e supletivo. Câmara de Ensino de 1º grau aprovado em 9/10/87.

Resolução Nº 2270/95 - Institui o programa da avaliação do Sistema Educacional do Paraná.

TAXAS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO ESCOLAR DO PARANÁ DE 1996 A 2000

TAXAS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO - ENSINO REGULAR - DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA ESTADUAL - PARANÁ - 1996

Níveis de Ensino/TAXAS	Aprovação	Reprovação	Abandono
Ensino Fundamental	73,2	16,7	11,1
1ª a 4ª	85,7	9,8	4,5
1ª série	92,5	0,7	6,0
2ª série	78,7	17,1	4,2
3ª série	87,2	7,1	3,0
4ª série	85,5	11,0	3,6

ANEXO D

TAXAS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO ESCOLAR DO PARANÁ DE 1996 A 2000

TAXAS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO - ENSINO REGULAR - DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA ESTADUAL - PARANÁ - 1997

Níveis de Ensino/TAXAS	Aprovação	Reprovação	Abandono
Ensino Fundamental	85,1	7,8	6,9
1ª a 4ª	89,5	7,6	2,7
1ª série	91,1	0,3	3,4
2ª série	83,5	13,7	2,7
3ª série	89,5	6,7	2,8
4ª série	82,3	8,3	2,6

Fonte: SEED/FUNDEPAR - SERE

TAXAS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO ESCOLAR DO PARANÁ DE 1996 A 2000

TAXAS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO – ENSINO REGULAR – DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA ESTADUAL – PARANÁ – 1996.

Níveis de Ensino/ TAXAS	Aprovação	Reprovação	Abandono
Ensino Fundamental	73,2	15,7	11,1
1ª a 4ª	85,7	9,8	4,5
1ª série	92,5	0,7	6,8
2ª série	78,7	17,1	4,2
3ª série	87,2	9,0	3,8
4ª série	85,5	11,0	3,6

Fonte: Seed/FUNDEPAR – SERE

TAXAS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO – ENSINO REGULAR – DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA ESTADUAL – PARANÁ – 1997.

Níveis de Ensino/TAXAS	Aprovação	Reprovação	Abandono
Ensino Fundamental	85,1	7,9	6,9
1ª a 4ª	89,5	7,6	2,7
1ª série	96,1	0,3	3,4
2ª série	83,5	13,7	2,7
3ª série	90,5	6,7	2,6
4ª série	89,2	8,3	2,4

Fonte: SEED/FUNDEPAR - SERE

**TAXAS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO – ENSINO REGULAR –
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA ESTADUAL – PARANÁ – 1998.**

Níveis de Ensino/ TAXAS	Aprovação	Reprovação	Abandono
Ensino Fundamental	87,5	7,2	5,1
1ª a 4ª	94,6	2,9	2,3
1ª série	94,0	1,4	4,5
2ª série	95,6	2,0	2,3
3ª série	97,4	1,0	1,4
4ª série	91,5	6,9	1,5

Fonte: SEED/FUNDEPAR - SERE

**TAXAS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO – ENSINO REGULAR –
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA ESTADUAL – PARANÁ – 1999.**

Níveis de Ensino/TAXAS	Aprovação	Reprovação	Abandono
Ensino Fundamental	84,7	9,6	5,7
1ª a 4ª	93,8	4,5	1,7
1ª série	94,2	2,9	2,9
2ª série	96,3	2,3	1,4
3ª série	96,6	2,1	1,3
4ª série	89,1	9,5	1,4

Fonte: SEED/FUNDEPAR - SERE

**TAXAS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO – ENSINO REGULAR –
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA ESTADUAL – PARANÁ – 2000.**

Níveis de Ensino/ TAXAS	Aprovação	Reprovação	Abandono
Ensino Fundamental	82,7	10,8	6,5
1ª a 4ª	91,8	6,6	1,7
1ª série	93,3	3,8	2,9
2ª série	94,2	4,3	1,4
3ª série	94,5	4,1	1,4
4ª série	86,8	11,9	1,2

Fonte: SEED/FUNDEPAR - SERE

ANEXO E

ENTER THE VALUES IN THE ANALYSIS TOOL

**TAXAS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO – POR ENSINO
REGULAR – DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA ESTADUAL ESCOLA
PESQUISADA – 1999 E 2000(EM %).**

Ano	1999	1999	1999	2000	2000	2000
Estabelecimento	Aprov.	Reprov.	Abandono	Aprov.	Reprov.	Abandono
EVA	90,5%	2,4%	7,1%	84,1%	15,6	1,3%

CVAT (CULTURE E VALORES ANALYSIS TOOL) TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS DOS PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA REAL

Projeto: Cultura EVA REAL

Work	ANAL	DP
Effort	11.3	1.94
Time	11.2	3.16
Finish Job	11.3	2.68
Quality	14.8	3.45

RELATIONS

Affect	11.2	2.55
Empathy	11.2	2.53
Sociability	11.3	2.13

CVAT (CULTURE E VALORES ANALYSIS TOOL)
TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS DOS PROFESSORES
NUMA PERSPECTIVA REAL.

CONTROL

Dominance	12.4	2.22
Status	11.8	4.13
Powerful	11.8	4.03
Leader	11.1	2.84

THOUGHT

Abstract	14.3	2.75
Plan Organization	14.2	2.10
Exposition	11.8	2.39
Flexibility	11.3	3.00

Questionários:

DP Inter Dimensional:

00

1.21

ANEXO E

CVAT (CULTURE E VALORES ANALYSIS TOOL) TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS DOS PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA REAL.

Projeto Cultura EVA REAL

<i>Work</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
Effort	14.0	1.94
Time	12.2	3.19
Finish Job	11.3	2.58
Quality	14.8	3.46

RELATIONS

Affect	11.2	2.66
Empathy	11.8	2.82
Sociability	12.7	2.83
Loyalty	13.4	1.95

CONTROL

Dominance	12.4	2.22
Status	11.8	4.18
Political	11.6	4.03
Leader	11.1	2.64

THOUGHT

Abstract	14.3	2.75
Plan Organization	14.2	2.10
Exposition	11.8	2.39
Flexibility	11.3	3.09

Questionários:

09

DP Inter Dimensional:

1.21

CVAT (CULTURE E VALORES ANALYSIS TOOL) - TRATAMENTO ESTATÍSTICO
DOS DADOS DOS PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA IDEAL

Projeto Cultura EVA IDEAL

Item	Média	DP
Engage	14.4	3.02
Time	10.4	2.52
Mean Job	11.8	2.36
Quality	17.2	1.87

RELATIONS

Align	11.9	2.73
Energy	14.4	3.13
Sociability	14.1	2.64

ANEXO F

CVAT (CULTURE E VALORES ANALYSIS TOOL)
TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS DOS PROFESSORES
NUMA PERSPECTIVA IDEAL.

CONTROL

Dominance	12.2	1.75
Status	09.9	2.77
Political	07.7	2.58
Leader	10.5	2.41

THOUGHT

Abstract	13.8	1.88
Plan Organization	14.0	2.45
Exposition	11.8	3.19
Flexibility	12.4	2.22

Questionnaire	08.5	2.22
DP Inter Dimensional		

CVAT (CULTURE E VALORES ANALYSIS TOOL) - TRATAMENTO ESTATÍSTICO
DOS DADOS DOS PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA IDEAL.

Projeto Cultura EVA IDEAL

<i>Work</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
Effort	14.4	3.02
Time	10.4	2.59
Finish Job	11.9	2.38
Quality	17.2	1.87

RELATIONS

Affect	11.9	2.73
Empathy	12.6	3.13
Sociability	14.1	2.64
Loyalty	15.1	2.85

CONTROL

Dominance	12.2	1.75
Status	09.9	2.77
Political	07.7	2.58
Leader	10.6	2.41

THOUGHT

Abstract	13.8	1.99
Plan Organization	14.0	2.45
Exposition	11.8	3.19
Flexibility	12.4	2.22

Questionários:

09

DP Inter Dimensional:

2.22

