



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS IMAGENS ORGANIZACIONAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA E SEUS
PADRÕES DE MUDANÇA**

CARLOS ALBERTO HARMITT

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

RIO CLARO

SETEMBRO/ 2007

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO: ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS
LINHA DE PESQUISA: CULTURA E SUBJETIVIDADE DAS ORGANIZAÇÕES
EDUCACIONAIS**

CARLOS ALBERTO HARMITT

**AS IMAGENS ORGANIZACIONAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA E SEUS
PADRÕES DE MUDANÇA**

**Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação.**

ORIENTADORA: PROF^a DR^a JOYCE MARY ADAM D PAULA E SILVA

RIO CLARO

2007

**DEDICO ESTE TRABALHO A TODOS OS JOVENS DE MINHA ÉPOCA,
POIS VEJO NELES A ENERGIA POTENCIAL PARA OPERAR AS
TRANSFORMAÇÕES QUE NOSSO PLANETA TANTO NECESSITA. E ME
COMPADEÇO COM A DOR QUE SENTEM – E QUE MUITAS VEZES REVIDAM -
POR NÃO RECEBEREM DE SEUS PAIS E DA ESCOLA UMA EDUCAÇÃO QUE
LHES ENSINE QUEM ELES SÃO E O QUE PODEM FAZER DE VERDADE.
DESEJO-LHES QUE POSSAM MANIFESTAR, UM DIA, SUAS REAIS
NATUREZAS E, A PARTIR DELAS, CONSIGAM CONSTRUIR UMA NOVA
CIVILIZAÇÃO FUNDAMENTADA NA LUZ DE SEUS ESPÍRITOS.**

AGRADECIMENTOS

Antes de mais nada, agradeço à eterna e inesgotável Fonte de Luz, que neste planeta chamam de Deus, e a todos os seres visíveis e invisíveis que trabalham para a Sua manifestação em todos os recantos do Cosmos. Obrigado por tudo o que fizeram (e conspiraram!) para que esta obra se realizasse.

Não tenho como expressar minha gratidão para com o fundamental apoio recebido pelos meus pais, Sérgio e Teresinha, e pelo meu irmão, Maurício, em todos os momentos bons e ruins dessa caminhada.

Meu agradecimento carinhoso aos meus amigos do peito e companheiros de jornada Mércia, Cauré, Gilmara, Clarabel, Maria Sandra, Adilson e Vladimir. Nossos momentos de descontração foram um bálsamo revitalizante para a minha alma por vezes aflita.

Um agradecimento especial à Sueli, amiga e confidente, irmã para todas as horas, e cujas palavras de incentivo me lançaram nessa etapa de minha vida que agora se conclui.

Á Dalva, companheira de luz, que me ajudou tanto nos primeiros passos dessa caminhada, minha consideração e estima eterna.

Por sua ajuda generosa, precisa e tranqüila, agradeço profundamente à minha orientadora Joyce, a quem tomo como modelo para minha carreira acadêmica.

Minha alegre gratidão aos meus companheiros de mestrado, Gina e Silvana, que me fizeram acreditar que ainda é possível se construir verdadeiras amizades a esta altura da vida. Seu companheirismo e solidariedade estão registrados eternamente na minha alma.

Minha gratidão também ao Rodolfo e Murilo, jovens da luz que aportaram em minha vida para me ensinar a ser menos rigoroso comigo mesmo.

E para ser justo, devo agradecer também a todos aqueles que um dia me julgaram, condenaram, e me expulsaram de suas vidas, pois se assim não fosse hoje não estaria onde estou, e sim, em companhia deles.

RESUMO

O que se segue é uma análise da cultura organizacional de uma escola pública estadual do município de Rio Claro – SP e sua caracterização a partir das metáforas utilizadas por Jorge Adelino Costa, com o intuito de buscar nessas imagens organizacionais elementos que podem ser entendidos como obstáculos ou facilitadores à mudança administrativa e pedagógica dentro da escola. Também se buscou entender como se dá o processo de mudança organizacional considerando aquelas imagens da escola e os estágios concebidos por Willian Firestone. Os resultados mostraram uma forte influência dos elementos que caracterizam a imagem anárquica e empresarial da escola, e fraca influência dos elementos relacionados à imagem democrática da escola.

Palavras-chave: Cultura organizacional, Imagens Organizacionais, Mudança Organizacional.

ABSTRACT

The following is an analysis of the organizational culture of a public school located in Rio Claro – SP and its characterization based on the metaphors used by Jorge Adelino Costa with the purpose to search for elements in that organizational images which could be understood like obstructions or enables to the administrative and pedagogical changes into school. Likewise it was searched out how occurs the organizational change process regarding those images of school and the stages conceived by Willian Firestone. The results have revealed a strong influence of elements that characterize the anarchic and business images of school and a weak influence of the elements related to democratic image of school.

Key words: Organizational Culture, Images of Organizations, Organizational Change.

LISTA DE GRAVURAS

FIGURA 01: Foto do Museu Histórico e Pedagógico Amador Bueno da Veiga.

FIGURA 02: Edifício onde se encontra hoje o “Ribeiro”.

FIGURA 03: Entrada principal do “Ribeiro”.

FIGURA 04: Salão Nobre.

FIGURA 05: Entrada Salão Nobre.

FIGURA 06: Sala dos professores

FIGURA 07: Saguão Principal com busto do Cel. Joaquim Ribeiro

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	04
INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I	
A CULTURA ORGANIZACIONAL EXPRESSA EM IMAGENS	
1.1 A Cultura local: ninho de novos significados	20
1.2 Cultura organizacional: produção e reprodução na organização escolar	28
1.3 Uso de metáforas na compreensão da organização escolar.....	38
1.4 As imagens organizacionais da escola e as políticas públicas	47
CAPÍTULO II	
AS IMAGENS ORGANIZACIONAIS APLICADAS À ESCOLA	
2.1 Padrões de mudanças nas organizações escolares.....	54
2.2 As imagens organizacionais da escola e seus respectivos padrões de mudanças	59
2.2.1 A escola vista como empresa	62
2.2.2 A escola vista como burocracia	66
2.2.3 A escola vista como democracia	68
2.2.4 A escola vista como arena política	74
2.2.5 A escola vista como anarquia	77
CAPÍTULO III	
BUSCANDO IMAGENS PARA ENTENDER A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	
3.1 As imagens organizacionais de uma escola pública	83
3.2 A Escola Joaquim Ribeiro – o “ Ribeiro”	86

3.3 As imagens organizacionais do “Ribeiro”	
3.3.1 O “Ribeiro” e a imagem anárquica – de organização debilmente acoplada à Teoria do Caos.....	99
3.3.2. O “Ribeiro” como ficção – ilusionismo e encantamento pedagógico.....	106
3.3.3 A imagem empresarial do “Ribeiro”.....	112
3.3.4 A imagem democrática do “Ribeiro”.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
APÊNDICE A.....	136
REFERÊNCIAS.....	137

INTRODUÇÃO

Seymour Papert, em seu livro *A Máquina das Crianças*, ao tratar da adoção de novas tecnologias na atividade docente, aponta como obstáculos à inovação tecnológica no ensino o caráter conservador da instituição escolar e a forte resistência dos docentes em adotar novas práticas pedagógicas que possam ajudar as crianças a aprender. Ele faz uso de uma parábola para ilustrar a desproporção entre a velocidade do processo de desenvolvimento tecnológico e a inércia em que se encontra a organização escolar.

Conta-nos sobre uma hipotética viagem no tempo realizada por exploradores do século XIX, em visita ao nosso presente. A equipe de exploradores, formada por cirurgiões e professores, teria por objetivo observar as mudanças significativas ocorridas em um século no seu ambiente de trabalho, tanto na forma como estaria estruturado, quanto nas atividades que fariam parte da sua rotina. Evidentemente, a equipe de cirurgiões do século XIX ficaria estupefata ao visitar uma clínica dos dias de hoje. Sem dúvida, muitas coisas seriam estranhas a eles numa clínica em que tomógrafos, aparelhos de ressonância magnética e tantos outros artefatos eletrônicos seriam as ferramentas usuais do trabalho médico, determinando uma visível alteração nos procedimentos adotados. Do outro lado, a equipe de professores do século XIX, de forma contrastante, se veria à vontade numa sala de aula dos dias de hoje, onde o professor, a parcerias lousa e giz, o livro didático de apoio e os alunos ouvintes seriam elementos pra lá de conhecidos. Nessas condições seria impossível para o cirurgião viajante do tempo assumir o controle de uma clínica dos dias atuais, ao passo que, o professor do século XIX não teria muita

dificuldade em assumir a sala de aula após uma rápida atualização dos conteúdos da disciplina em que fosse atuar.

A preocupação de Papert, obviamente, era a questão da adoção de novas tecnologias na escola e sua aplicação pedagógica pelo docente, diversificando meios de propiciar a aprendizagem em crianças na educação primária. Embora compartilhe da tese levantada sobre o descompasso da escola frente às mudanças tecnológicas, minha preocupação afasta-se dessa questão e centra-se na adoção de novas propostas de ensino, baseadas em teorias pedagógicas que tiveram papel importante na história da Educação, durante o século XX. Entretanto, esse afastamento não significa desconsiderar as novas tecnologias como parte não só integrante das propostas pedagógicas inovadoras, bem como ferramentas necessárias a sua aplicação nos dias atuais. Minha preocupação, no presente estudo, é com o descompasso entre a produção de novas propostas de ensino e a adoção destas por parte da escola, tanto no nível das práticas docentes, quanto no nível de sua estrutura organizacional.

O século XX foi extremamente fecundo quando nos referimos à produção de teorias pedagógicas que apontaram para novas abordagens do processo ensino-aprendizagem e sugeriram novos métodos de ensino.

Seria uma tarefa insana querer organizar numa linha do tempo aquilo que de forma alguma é linear. Porém, parece-me interessante montar um pequeno panorama das teorias pedagógicas que fizeram escola no último século, levando-se em conta que os períodos em que elas foram produzidas, em alguns casos, se sobrepõem. Também é importante lembrar que muitas dessas teorias se interpenetram, se reafirmam ou, em alguns casos, até se contrapõem umas as outras.

No início do século, John Dewey apresentou sua pedagogia baseada no pensamento do aluno, a qual, inspirou Anísio Teixeira e o movimento da Escola Nova. Segundo Aranha (1989), tal movimento foi impulsionado pela industrialização, urbanização acelerada e pelas duas grandes guerras. Ainda hoje, como será discutido no Capítulo II, as idéias de Dewey exercem influência na concepção da escola como democracia, como modelo e projeção da sociedade ideal (Costa, 1996).

Na década de 30, Freinet propôs a valorização do trabalho e da atividade em grupo para estimular a cooperação, a iniciativa e a participação. Paulo Freire, na década de 60, destacou-se na educação brasileira com a introdução do debate político e da realidade sócio-cultural no processo escolar, propondo uma educação libertadora, e os chamados temas geradores.

Através das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, sobre a Teoria da Psicogênese de Jean Piaget, viu-se no Brasil, na década de 80, a circulação do discurso construtivista.

Nos anos 90 foi a vez da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e a *Inteligência Emocional* de Daniel Goleman suscitarem acalorados debates sobre a natureza da inteligência e, segundo Antunes (2001), apontaram para novos procedimentos que fizessem da escola além de centro instrucional e social, um espaço no qual também se estabeleceria um centro estimulador de Inteligências.

Entramos no século XXI sob advento do espantoso progresso científico e tecnológico e seus decorrentes fenômenos como a globalização e a informática que pedem, como defende Zabala (2002), um projeto educativo que deve ser alicerçado num enfoque globalizador, no qual a interdisciplinaridade deve estar presente. Nas escolas vemos estudos e debates acerca da implementação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, lançados no final do século XX pelo Ministério da Educação e que enfatizam o desenvolvimento de habilidades e competências, conceitos que

refletem um pouco o pensamento de Edgar Morin e de Phillippe Perrenoud. Tanto o enfoque globalizador de que nos fala Zabala, quanto a questão do ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências, para muitos críticos, tornam-se apenas um discurso pedagogicamente progressista, mas que mascara uma intenção de ajustar o ensino, tanto o público quanto o privado, a um modelo de Educação alinhado com as necessidades da atual fase de acumulação capitalista, marcada pela incorporação crescente e intensificada da ciência e da tecnologia como forças produtivas preponderantes, pela exigência de novas formas de relações sociais que dêem conta do atual ritmo de produção, distribuição e circulação de mercadorias e do próprio capital, e pelas necessidades de qualificação profissional cada vez mais heterogêneas que o processo de diversificação da produção exige (MELO, 2002). Também se discutem nas escolas – e muito mais fora dela – propostas de mudanças no modo de avaliar a aprendizagem que, de acordo com Luckesi (1996), destina-se a servir de base para tomadas de decisões no sentido de construir os conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem efetivo desenvolvimento do educando.

No entanto, ao vislumbrarmos o panorama histórico das teorias pedagógicas e das propostas educacionais às quais deram origem, e confrontá-lo com a realidade vigente nas escolas, encontramos em Sacristán (1996) a constatação de que as teorias educativas não se tornaram efetivas na prática realizada nas escolas, permanecendo apenas no campo do discurso. Ainda segundo o autor, essa realidade educacional em quase nada alterada se deve ao fato de que o desenvolvimento teórico sobre os processos de aprendizagem não tem sido acompanhado de um progresso paralelo na prática, nem mesmo na teoria didática.

Por outro lado, o desenvolvimento de novas propostas didáticas pode não representar necessariamente uma nova pedagogia, uma vez que as metodologias

empregadas, muitas vezes, continuam as mesmas, com objetivo de atingir pressupostos pedagógicos já existentes (BAGGIO, 2000).

E aqui, talvez, tenhamos um dos fatores que contribuem para a manutenção de certos modelos didáticos considerados tradicionais em detrimento de propostas de ação pedagógica consideradas renovadoras.

Hernández (1998), por sua vez, afere que as inovações promovidas por professores nas escolas, quando ocorrem, são assimiladas, institucionalizadas e oficializadas, e podem chegar a cair na rotina. Pois se de um lado as diferentes teorias educacionais não significaram a criação de novas didáticas, por outro, a escola pouco teve sua estrutura organizacional alterada em função de tais teorias. Essa questão nos faz recorrer à influência da cultura organizacional da escola sobre a adoção de mudanças significativas nos métodos de ensino e, de que forma a estrutura organizativa das escolas lida com a mudança.

O meu primeiro olhar para a questão da cultura organizacional da escola deu-se de forma ainda bastante imprecisa e carente de suporte teórico. As primeiras acepções acerca desse tema surgiram da experiência vivida durante os onze anos em que lecionei, consecutivamente, em duas escolas particulares bastante distintas no que se referia à forma como eram determinadas e conduzidas as ações administrativas e pedagógicas. Embora os elementos que recolhi dessas duas experiências fossem apenas empíricos, serviu-me para realizar uma análise comparativa, embora subjetiva, em relação a essas duas escolas e trazer à tona a questão da cultura escolar e sua influência no fazer docente.

A primeira escola em questão, pertencente a uma rede de franquia escolar que se consagrou no mercado educacional brasileiro como um dos líderes em curso pré-vestibular, organizava-se em duas unidades, uma de Ensino Fundamental (E.F.) e outra de Ensino Médio (E. M). A unidade destinada ao E. M. mantinha-se presa ao

calendário da franquia, organizado e executado em função dos exames vestibulares, e sua didática apoiava-se quase em sua totalidade no uso do material apostilado. Já a unidade de E. F. gozava de uma boa dose de autonomia em relação ao regime de franquia, uma vez que não adotava o material apostilado, deixando a cargo dos professores e dos coordenadores pedagógicos a tarefa de elaborar o material didático de acordo com uma orientação que contemplava muitos elementos construtivistas. Foi nessa unidade de E.F. que atuei como professor de Ciências, com classes de 5ª a 8ª séries, entre os anos de 1994 e 2001.

A tarefa de produção de material didático, durante as reuniões de coordenação por área de conhecimento, privilegiava a troca de experiências entre os docentes e a construção coletiva dos elementos de suporte didático. Uma filosofia aceita e adotada por todos, na qual comungavam um ideário comum sobre o processo ensino-aprendizagem e uma estrutura administrativa inclinada à gestão participativa, era o eixo norteador sobre o qual se sustentava a estrutura organizacional do colégio. Um sistema de retro-alimentação dinamizava o cotidiano da escola, uma vez que o ideário determinava a estrutura e esta provia com recursos pedagógicos, financeiros, pessoais, éticos e profissionais o ideário coletivo e o fazer docente.

Infelizmente, as injunções econômicas advindas do Plano Real, na segunda metade da década de 1990, que impuseram a reorientação e a reestruturação da economia brasileira em termos neoliberais¹, atingiram fortemente o mercado de escolas particulares e as franquias se viram numa forte onda de competitividade. A unidade de E. F. viu-se obrigada a adotar o material apostilado e, com isso, todo um

¹ Conjunto de orientações que promovem a liberalização do Mercado, a desregulamentação institucional política, econômica e das relações de trabalho, e que fundamentam o movimento econômico numa direção que parte da liberdade de escolha dos indivíduos e de suas escalas de valores parciais (MELO, 2002, p. 66-67). Em termos de política educacional, ao propor o desmantelamento do estado de bem-estar, as políticas neoliberais concebem a educação não como um serviço público, e sim como uma mercadoria de destacado valor, submetida, logicamente, à regulamentação das relações entre oferta e procura (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 133).

projeto pedagógico se viu solapado da noite para o dia. Também a estrutura administrativa foi desarticulada e rapidamente substituída por outra vinculada à franquia e totalmente desconhecadora do que se passava ali em termos pedagógicos. E para complicar a situação, houve a fusão com escolas de pequeno porte, a fim de sobreviver à forte concorrência com outros colégios de maior porte da cidade. A descaracterização e a perda de identidade do colégio foi inevitável e irreversível.

Por sentir-se muito forte, aquele grupo de professores e coordenadores, ingenuamente acreditava que a estrutura organizacional era decorrência da filosofia adotada por todos. A instância pedagógica era o *Olimpo* de onde emanavam as sugestões a serem postas em prática pela administração. Nunca havia ocorrido que a mão pudesse se inverter, e que a estrutura organizacional viesse a determinar a prática pedagógica. E quando isso ocorreu, a estupefação e a imobilidade foram as reações possíveis frente ao trator administrativo que assolava o projeto pedagógico. Um trator movido por forças outras que estavam longe de comungar com os ideais pedagógicos do grupo.

Foi nesse momento que passei a questionar duas idéias ingênuas que me acompanhavam no meu início de carreira. A primeira delas era a idéia de que a prática docente era uma função exclusivamente determinada por aquilo que o professor acreditava ser o processo ensino-aprendizagem. A segunda, que a escola era a cara do grupo de docentes que ali atuava, ou seja, que bastava uma seleção criteriosa e contratação de professores que comungassem do mesmo ideal pedagógico para que a escola se tornasse a concretização desse ideal.

Porém, naquele momento não tinha elementos teóricos para prosseguir com esses questionamentos e abstrair deles uma temática que pudesse ser explorada a fim de encontrar ali um entendimento para a relação entre o fazer docente e a

estrutura organizacional da escola. Necessitava de mais experiências a esse respeito.

Como dizem nossos amigos orientais, acabamos atraindo aquelas experiências que necessitamos para aprender algo. E foi assim que aconteceu ao ser levado a vivenciar uma segunda experiência bastante contrastante.

O segundo colégio em que lecionei era uma escola confessional de Rio Claro, e que passava por um processo de expansão. Em parte, essa expansão era alimentada pela desestruturação de escolas de pequeno porte e pelo incentivo à concessão de bolsas de estudo, efeitos das novas injunções econômicas e político-administrativas do neoliberalismo. Novos alunos, oriundos de escolas bastante distintas em termos administrativos e pedagógicos estavam se assomando ao corpo discente tradicionalmente composto por filhos de famílias de classe média, muitas das quais valorizavam os preceitos da religião professada pelo colégio. Para lidar com o corpo discente que se tornava cada vez mais heterogêneo e que impunha novos desafios pedagógicos, a administração do colégio buscou contratar novos professores que pudessem contribuir com novas práticas. Eu fui um desses professores.

No entanto, aquilo que de início se apresentou como uma promessa sincera de garantir um espaço para uma prática docente menos presa ao tradicionalismo, passou a ser um processo de adequação das práticas dos novos professores aos moldes pedagógicos da instituição, nos quais se evidenciava um forte conservadorismo e um peso significativo exercido pela doutrina religiosa, mesmo que de forma não explícita.

Dessa forma, não encontrava eco às minhas idéias nos meus colegas e não via qualquer empenho por parte da administração em fazer delas algo a ser considerada, analisada e propagada ao grupo. Sentia-me um estranho no ninho e,

em alguns casos, motivo de polêmica por expor idéias que confrontavam todo um ideário estabelecido havia décadas. Foi então que a questão da cultura escolar chamou minha atenção. As crenças do grupo, fortemente influenciadas tanto por um conceito de natureza humana vinculado visceralmente à doutrina religiosa, quanto por um elitismo que caracterizava a forma de postar-se em relação à sociedade local, determinavam as ações pedagógicas e administrativas.

Uma nova dimensão abria-se ao meu entendimento. A conformação pedagógica - administrativa que antes havia assumido, para mim, um caráter quase auto-suficiente, como uma uroboros² autônoma, agora passou a ser vista como passiva às injunções de uma cultura local que permeava tanto o pedagógico como o administrativo, imprimindo neles a força que movia praticamente todas as ações. Tanto o fazer docente, quanto a estrutura administrativa, refletiam um conjunto de crenças tidas como certas pelo grupo ali estabelecido e que se mantinham ao longo do tempo por meio de rituais, de mitos e regulamentos com força de mandamentos. Sob o manto desse conjunto de crenças fortemente tradicionalistas, e de uma visão conservadora, qualquer tentativa de adoção de novas práticas pedagógicas tornava-se uma luta não contra apenas uma visão particular do processo ensino-aprendizagem, mas contra uma cultura fortemente estabelecida.

A cultura escolar surgiu, então, como uma temática de interesse que veio ao encontro de minhas inquietações, e tornou-se o foco desta pesquisa. Uma exploração teórica sobre o conceito de cultura – e a conseqüente descoberta do valor das culturas particulares – norteou os primeiros passos para o entendimento de que como o fenômeno cultural ganha essa dominação sobre os grupos. Num segundo momento, ganhou espaço em minhas reflexões as elaborações simbólicas que os

² Uroboros: serpente que devora a própria cauda, símbolo dos ciclos fechados, e usado aqui com o sentido de processo de retro-alimentação.(N.A.).

indivíduos são capazes de fazer ao vivenciarem sua cultura local, criando novos significados e redefinindo o seu microcosmo cultural por meio de novas conceituações. Posteriormente, a questão da atribuição de imagens para representar esse microcosmo cultural, em especial a escola, apresentou-se como um caminho bastante promissor na análise da prática do professor e da forma como ele intermedeia as injunções administrativas e pedagógicas ao buscar inovações.

A partir da temática *imagens organizacionais da escola*, surgiu um projeto de pesquisa qualitativa cujos objetivos são:

- 1- Analisar a cultura organizacional de uma escola pública.
- 2- Categorizar a organização administrativa da escola em questão em uma ou mais imagens organizacionais.
- 3- Refletir sobre os padrões que caracterizam o processo de mudança organizacional.

As reflexões teóricas, a metodologia de pesquisa empregada, e a análise dos dados compõem a presente dissertação.

Assim, no Capítulo 1, iremos explorar as noções de cultura, atendo-nos ao recorte da cultura local e enfocando o processo de ressignificação dessa cultura pelos indivíduos. Ao buscarmos o universo cultural local da escola, iremos explorar alguns dos conceitos de cultura organizacional da escola e tentar associá-los aos processos de produção e reprodução à que ela pode se destinar. Por meio do processo de atribuição de símbolos que representem a cultura escolar, iremos considerar a significância do uso de metáforas nessa representação e como elas estão associadas ao processo de *imaginização* organizacional. Levando em consideração os aspectos externos ao ambiente cultural representado pelas

diferentes imagens, tomaremos as políticas públicas para a Educação como elemento de influência cabal na organização escolar e na pedagogia que se concebe dentro dos parâmetros ditados pelo poder público.

No Capítulo 2 trataremos da caracterização de cinco imagens organizacionais da escola (empresa, burocracia, democracia, arena política e anarquia) e buscaremos entender como se dá o processo de mudanças dentro dessas formas de organização escolar por meio da identificação de padrões próprios a cada uma delas, produtos de suas respectivas culturas organizacionais.

O Capítulo 3 destina-se ao estudo da escola Joaquim Ribeiro, momento em que buscaremos categorizá-la em uma ou mais imagens organizacionais

CAPÍTULO I

A CULTURA ORGANIZACIONAL EXPRESSA EM IMAGENS

Duas estradas seguiam diferentes rumos pela
floresta,
E eu peguei a menos movimentada,
E isso fez toda a diferença.

Robert Frost, *The Road Not Taken*

1.1 A cultura local: ninho de novos significados

O popular poeta norte-americano Robert Frost ao aludir sobre os diferentes caminhos que se abrem a nossa frente nos diversos campos e épocas de nossas vidas, traz à tona algo que, embora faça parte da experiência cotidiana humana e, portanto, nos é familiar, ainda assim nos inspira medo – a escolha.

Por traz de toda escolha existem crenças que a determinam, que a norteiam e que a impulsionam. Cada escolha implica um revelar-se, uma explicitação daquilo que pensamos ser a realidade, uma manifestação de nossos mais arraigados condicionamentos e que, inexoravelmente leva-nos a ação por meio de rituais de vida – ações que garantam que a vida se conforme àquilo que acreditamos ser a verdade. Tal exposição, além das conseqüências que uma escolha possa nos fazer enfrentar, talvez seja o motivo maior do nosso medo. Afinal, quando por meio de uma escolha, trazemos à luz nossas crenças, estamos sujeitos ao escrutínio dos valores culturais que vigoram em nossa ambientação imediata.

Na medida em que colocamos nossas crenças sujeitas tanto às interpretações realizadas pelos indivíduos de nosso meio, quanto às críticas exercidas por meio dos valores da cultura local, assumimos uma noção particularista de cultura. Isso implica em deixar de entender o homem como sujeito aos determinismos de uma cultura

essencial - que representaria o patrimônio cultural comum a toda a humanidade - e passar a entendê-lo como agente de um contínuo e intenso processo de reelaboração de sua cultura local. Segundo Geertz (1989), essa reelaboração se dá por meio das interpretações e reinterpretções que os indivíduos fazem da sua cultura local ao interagirem com ela.

Do lado oposto à noção particularista de cultura encontramos o seu conceito universal, o qual foi cunhado por Edward Burnett Tylor (1832 – 1917). Segundo ele a cultura poderia ser entendida da seguinte forma:

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (Apud CUCHE, 1999, p. 35).

Como bem analisa Cuche (1999), essa definição de cultura preocupa-se em reificá-la, dando-lhe um caráter eminentemente coletivo e essencial, rompendo com particularidades e reducionismos, e salvaguardando a neutralidade do termo.

Mas essa universalidade – e também a suposta neutralidade - deixa de fazer sentido quando admitimos que existem crenças capazes de nos levar à estrada menos movimentada de que fala o poema de Frost. Rompemos então de imediato com a essencialidade e a constância do conceito universalista de cultura e passamos a acolher os convencionalismos, a localidade, e a variabilidade com as quais a noção particularista de cultura nos brinda.

Assim, deixamos de lado o *consensus gentium* do ideário iluminista que dá força à existência de uma natureza humana e de uma cultura universal, e passamos a entender as escolhas dos indivíduos como desvinculadas de qualquer

determinismo exercido por algo coletivo e universal, como são os postulados da Ciência Clássica.

A natureza é o reino das necessidades e do determinismo, enquanto a cultura constitui o reino da liberdade das escolhas racionais e dos valores. Cultura, nessa concepção, significa o conjunto de obras humanas que se exprimem numa civilização e a relação que os seres humanos organizados socialmente estabelecem com o espaço, com o tempo, com os outros homens e com a natureza (TEIXEIRA, 2002, p. 18)

As escolhas dos indivíduos, em maior ou menor grau, passam a ser orientadas por crenças diversas oriundas de culturas locais diversificadas, em vez de determinadas por uma cultura natural e universal. Estando essas culturas locais em constante reinterpretação, como nos sugere Geertz, o indivíduo assume um papel ativo, produtor de novas crenças e valores.

Podemos dizer que nesse processo de produção de crenças ocorre uma espécie de gênese divergente, em que um dado da realidade pode dar origem a muitas crenças. Estas, por sua vez, estariam sujeitas às interpretações ocorridas no processo de socialização do grupo, fazendo com que os galhos da árvore se ramifiquem ainda mais. Por conseguinte, essa diversidade de crenças - e das interpretações vindas a partir delas - levaria a escolhas diversificadas. Aqui as estradas menos movimentadas se multiplicam!

E na medida em que novas estradas surgem, novos dados são adicionados à realidade, de modo que cada um deles viria se constituir num novo germe a sofrer o processo de gênese divergente. Um processo de retroalimentação positiva fermentando no seio da cultura local, enriquecendo-a, diversificando-a, reafirmando-a e, ao mesmo tempo, contradizendo-a.

Devido à dominância de um processo tão intenso, seria minimizado – senão neutralizado - qualquer influxo supostamente exercido por uma cultura universal. Por si só, o processo de reelaboração da cultura local geraria uma sorte de dados, de novas crenças e de novas escolhas, o que seria difícil de ser absorvido pela própria localidade. Assim, se reduziria o espaço para a influência determinística de uma cultura humana essencial. E mesmo que assim o fizesse, tais elementos universais pouco conseguiriam manter de sua natureza pura, amalgamando-se com os influxos locais, da mesma forma que uma gota de chuva jamais chega na superfície como água pura.

Em contato com uma gama de crenças e de valores distintos gerados no seu contexto local, o indivíduo se ocuparia com a tarefa de combiná-los e recombiná-los na produção da sua cultura local e na busca de significado para essa realidade efervescente e inconstante. Assumiria o papel de agente produtor de cultura e, ao mesmo tempo, de produtor de si mesmo, ao passo que empregaria recursos para adaptar-se à realidade local preñe de significados emergentes e constantemente ressignificada. A cada nova estrada que lhe surgisse à frente, ele seria obrigado a criar um novo caminhar, e isso exigiria um novo caminhante.

Para muitos antropólogos, esse processo de produção de cultura recaiu sobre o próprio homem, definindo os estágios finais de sua evolução:

À medida que a cultura, num passo a passo infinitesimal, acumulou-se e se desenvolveu, foi concedida uma vantagem seletiva àqueles indivíduos da população mais capazes de levar vantagem – o caçador mais capaz, o colhedor mais persistente, o melhor ferramenteiro, o líder de mais recursos – até que o que havia sido o *Australopiteco* proto-humano, de cérebro pequeno, tornou-se o *Homo sapiens*, de cérebro grande, totalmente humano (...) Submetendo-se ao governo de programas simbolicamente mediados para a produção de artefatos, organizando a vida social ou expressando emoções, o

homem determinou, embora inconscientemente, os estágios culminantes do seu próprio destino biológico. Literalmente, embora inadvertidamente, ele próprio se criou (GEERTZ, 1989, p. 60).

Tal afirmação deixa claro que a natureza humana não é algo que exista independentemente da cultura.

Segundo Levi Strauss, os indivíduos buscam elementos universais no capital cultural e os organizam por meio do processo de socialização, criando, assim, sua cultura particular. Ele mesmo compara esse processo à produção infinita das substâncias químicas a partir de uma tabela finita de elementos químicos. No entanto, se levamos em conta o processo de gênese divergente na cultura local, fatalmente essa tabela periódica da antropologia não seria finita, e sim estaria em constante expansão, abarcando novos elementos a cada instante.

Uma coisa é entender a cultura local como resultante da combinação de elementos culturais fixos e imutáveis. Outra é assumi-la como um criadouro extremamente fértil de elementos culturais inéditos, oriundos do processo de interpretação levado a cabo pelos indivíduos. Um mundo de aterrorizante inconstância se abre a nossa frente onde nada pode ser apontado antes que ele já tenha dado origem a algo novo, diferente de si mesmo e, por vezes, contraditório.

É como o drama do personagem do filme *The Legend of 1900* (A Lenda do Pianista do Mar), de Giuseppe Tornatore, ao comparar a arte de tocar piano com o viver no mundo. Para o personagem o teclado é finito e a música que se pode fazer dele é infinita. Porém ele considera o mundo como um teclado com bilhões e bilhões de teclas, no qual nenhuma música é capaz de ser executada. O drama que se apresenta no filme é justamente sobre a escolha. Escolher uma tecla entre oitenta e oito parece simples quando comparado a escolher um costume, um nome, um caminho dentre uma infinidade incomensurável de possibilidades. Da mesma forma,

como realizar escolhas estando mergulhado numa cultura local que pari elementos novos a cada instante?

Uma vez que nossas escolhas são determinadas por nossas crenças, resta entendermos como que estas últimas se relacionam com tudo de novo que uma cultura local possa produzir. Por que algumas crenças são tidas como certas e outras são postas à marginalidade? Como se mantém o processo de cerrar fileiras contra as novas crenças e valores produzidos no seio da cultura local, mesmo estando estes últimos em franca multiplicação variegada.

Para Bronislaw Malinowski (1884 – 1942), em seu conceito funcionalista de cultura, as crenças têm a tarefa de realizar algo – exercem uma função específica - que estaria no rol das necessidades imperativas à totalidade de uma dada cultura, naquele dado momento. Por este viés, uma dessas necessidades seria a de sentirmos que nossa vida se amolda aos ditames de nossa época e local. Tais ditames corresponderiam àqueles elementos culturais tidos como certos – a estrada movimentada –, em contraposição a toda sorte de elementos novos produzidos no contexto cultural local. Tal conceito coloca a busca pelo pertencimento e pela inclusão, como necessariamente atada à aceitação e ao conformismo aos padrões de nossa herança cultural – estruturas conceituais e simbólicas ligadas à memória étnica, e que são transmitidas ao longo das gerações. A aceitação tácita excluiria qualquer possibilidade de adoção dos novos elementos produzidos pela cultura local e o cerrar de fileiras contra o novo e o diferente.

Entretanto o conceito funcionalista de cultura não dá conta das contradições internas de uma cultura, pois nem todos os indivíduos possuem a necessidade de estarem ou se sentirem moldados aos ditames culturais vigentes, o que leva aos fenômenos da resistência e da transgressão, num nível mais brando, até às disfunções e patologias sociais, num nível mais extremo. Por outro lado, o sentido de

pertença e de inclusão pode estar imbuído de uma ânsia pelo conflito com os padrões dominantes, em vez de pautar-se na conformidade a eles e na sua plena adoção.

Disso, nós podemos depreender que, nem todas as escolhas estão baseadas em crenças pertencentes ao conjunto de elementos da cultura local tidos como certos, sendo que muitas delas apontam para uma ação de resistência, quando não de enfrentamento. São as escolhas que nos dirigem a estrada menos movimentada de Frost, ou melhor, às novas estradas que se abrem a cada instante.

Mas se as crenças que nos fazem caminhar pelas novas estradas não têm a função de conformação e, portanto, elas não são pertencentes à herança cultural, qual seria então a sua origem? Como elas se introduziram no corpo cultural tradicional e ali passaram a gerar novas escolhas e alimentar conflitos?

É aqui que podemos sugerir que as crenças adversas ao conjunto tido como certo são oriundas do processo reinterpretativo e ressignificante de que nos fala Geertz. Seria um processo endógeno, no qual os germes da variedade cultural seriam elementos estruturais daquela própria cultura local. Ironicamente, a própria existência de um conjunto de elementos selecionados para dar corpo a uma herança cultural tradicional local, torna-se o ninho onde prosperam novas abordagens da própria tradição e, mais impressionante, de onde brotam os elementos contraditórios à mesma.

Porém, não podemos deixar de levar em conta o peso do processo exógeno, em que os germes de novas crenças e de novos valores são importados de outras culturas.

No contexto pós-moderno, marcado por mudanças rápidas e profundas em todas as esferas da sociedade, nenhuma cultura se encontra hoje resguardada dos influxos externos oriundos da conjuntura política, dos determinantes econômicos e,

principalmente, da vasta rede de interações sociais que constituem o processo de globalização.

Pérez Gómez (2001), analisando os efeitos do cruzamento entre diferentes culturas na organização da sociedade, vista por ele como fortemente influenciada pelo neoliberalismo, nos fornece um indicativo da origem das crenças alóctones à herança cultural local e de como elas vem se incorporando nos diferentes grupos:

Naturalmente, cada pessoa possui raízes culturais ligadas à herança, à memória étnica, constituídas por estruturas, funções e símbolos, transmitidas de geração em geração por longos e sutis processos de socialização. É óbvio também que cada indivíduo, antes de poder decidir sua própria proposta de vida, se encontra imerso na imanência de sua comunidade, nas coordenadas que configuram o pensar, o sentir, e o agir legítimo em seu grupo humano. Mas cada vez se torna mais evidente que a herança social que cada indivíduo recebe, desde seus primeiros momentos de desenvolvimento, já não se encontra constituída primordial nem prioritariamente por sua cultura local. Os influxos locais, ainda importantes, se encontram substancialmente mediatizados pelos interesses, expectativas, símbolos e modelos de vida que se transmitem através dos meios telemáticos (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p 13).

Isso nos revela que a organização social está permeada e fortemente influenciada, pelo processo midiático, que dissemina e implanta dentro das organizações novos valores, novos símbolos, e estrutura novos modelos de vida.

Somados aos processos de produção endógena de novos elementos culturais, dos quais nos referimos anteriormente, temos que a cultura local, além de ser um entrecruzamento do diferentes culturas, um cadinho onde ocorre a fusão de

elementos autóctones e alóctones, é também um ninho produtor de novos significados.

1.2 Cultura organizacional: produção e reprodução na organização escolar

Essa visão de cultura como contexto interno sujeito às interpretações e reelaborações dos indivíduos, bem como influenciada pela avalanche telemática da atual etapa da globalização, têm chamado a atenção dos teóricos das organizações. A ênfase na cultura vista como elaboração simbólica local e variável em sua estrutura e dinâmica dá-se em função da tese de que ela é responsável, em grande parte, por conferir uma identidade própria à organização.

O conceito de cultura veio enriquecer o estudo das organizações, possibilitando uma percepção que leva em conta os aspectos humanos de que são constituídas [...] As bases dos estudos da cultura organizacional firmam-se na teoria sistêmica e na teoria da contingência, constituindo suporte para a ação dos consultores organizacionais. A partir da dimensão simbólica, busca-se atingir o sucesso da organização, respondendo às exigências de cada contexto e de cada época. Os conhecimentos sobre a cultura organizacional são usados como estratégia, para potencializar o desenvolvimento de políticas que visam garantir maior produtividade a partir do desenvolvimento dos recursos humanos e o comprometimento dos mesmos com os objetivos e metas da organização (TEIXEIRA, 2002, pp. 20-22).

Por essa razão, com a reestruturação da economia do pós-fordismo³, na década de 1980, marcado pelo deslocamento de investimento da produção para a

³ O pós-fordismo significa a consolidação da ofensiva empresarial em pelo menos três itens: a desindexação dos salários, a produção internacionalizada e o “Estado-Providência” reduzido a alguns poucos programas (HELOANI, 1994, p. 92)

prestação de serviços, ocorreram alterações nas organizações que tiveram como características:

As formas de exercício de poder se sofisticaram ainda mais e se voltam para obter a *aceitação* das regras ou normas das empresas. A dominação estará baseada muito mais na introjeção dessas normas do que na repressão propriamente dita. A gestão dessa dimensão psicológica de dominação caracterizará essa empresa neocapitalista (HELOANI, 1994, p. 94).

Esse novo contexto gerado pelo pós-fordismo chamou a atenção dos teóricos da administração, a partir da década de 1980, para a questão da cultura organizacional.

Schein (1996) define cultura organizacional como o conjunto de pressupostos básicos que passam a ser validados e referendados por um grupo que os criou e desenvolveu ao lidar com situações e problemas, constituindo-se assim, em forma correta de perceber, pensar e agir em determinadas circunstâncias de vida dentro de uma organização.

Como nos mostra Teixeira (2002), ele deixa claro que é o próprio grupo que cria e desenvolve os elementos culturais locais e ainda os seleciona para fazer parte do corpo daquilo que é tido por certo. Evidenciamos aqui, então, o processo endógeno de interpretação e reinterpretação.

Nesse sentido, ela [a cultura organizacional] pode ser vista como propriedade de uma unidade social definida, ou seja, um grupo de pessoas que compartilham importantes experiências, que, ao longo do tempo, vão deixando no grupo uma visão “compartida” do mundo em que vivem. Pela repetição das experiências, essa visão compartilhada vai sendo interiorizada pelos membros do grupo, dando-lhes segurança para agir. A cultura é, pois, um processo

dinâmico, é produto da aprendizagem grupal e é encontrada somente onde há um grupo definido, com uma história significativa. As concepções e crenças comuns do grupo constituem respostas aprendidas por ele, para enfrentar os desafios de sua sobrevivência no meio externo e os problemas de sua integração interna (TEIXEIRA, 2002, p. 23).

Por outro lado, à luz de Pérez Gómez (2001), podemos dizer que o conjunto de pressupostos básicos tidos por certos pelo grupo vem cada vez mais entrando em contato com os novos valores que são assimilados, e oferecendo resistência a eles. Evidenciamos assim, o processo endógeno.

Portanto, faz-se mister abordarmos os aspectos da cultura organizacional que estão sujeitos a esses dois processos que, ao mesmo tempo, de um lado determinam certos padrões arraigados que sustentam o *status quo* institucional, e de outro, podem gerar resistências a ele.

Segundo Schein (1985), nós podemos entender a cultura das organizações como transitando entre três dimensões: os artefatos, os valores e as suposições.

Os artefatos representam os fatores tangíveis e visíveis da organização, os quais revelam conceitos que fazem parte da cultura local. Aqui temos a forma de organização espacial, o instrumental, os rituais, os símbolos, os mitos, a linguagem usada entre os membros e as normas da instituição.

Os valores que, por sua vez, atuam num nível mais profundo, “são conscientes e servem a uma função normativa ou moral, que guia os membros do grupo no processo de lidar com certas situações-chave” (TEIXEIRA, 2002, p.24). Tudo isso diz muito sobre o *modo de atuar* e o *modo de ser* que são considerados ideais pelo grupo.

E por fim, as suposições correspondem ao corpo de crenças a respeito da realidade e da natureza humana. A própria questão da finalidade da instituição e dos

processos realizados dentro e fora dela, considerados ideais, estão no cerne desse corpo de crenças que pode ser considerado como uma das forças que mantém o grupo unido tanto na execução de certas práticas, quanto no cerrar de fileiras contra aqueles indivíduos que tentam adotar práticas distintas daquelas tidas como certas pela organização.

Ao levarmos tal questão ao universo da educação, especialmente para dentro da escola, e mais especificamente para a prática docente, talvez possamos, não só identificar as estruturas da cultura organizacional que são apontadas por Schein, bem como relacioná-las aos fatores que prendem muitos professores aos velhos padrões didáticos, e aos que impelem outros a buscar uma prática pedagógica alternativa e, em alguns casos, inusitada. Podemos dizer que essa diferença de postura pedagógica é apenas uma questão relativa às diferentes visões pessoais a respeito do processo educativo, ou estaria circunscrita e pressionada pelos determinantes da cultura organizacional da escola? Ou ainda, seria produto das influências externas que, atuando sobre a cultura institucional, geram conflito?

Se, como admitimos anteriormente, as estradas menos movimentadas se multiplicam, o que faz com que muitos docentes as desconsiderem, e continuem trilhando a estrada conhecida? Se eles possuem essa capacidade de reelaboração da cultura local e podem, muito mais que optar por estradas não movimentadas, criar novas estradas, por que não o fazem?

Sacristán (1992), analisando a situação de mudanças na prática pedagógica, mostra que a autonomia dos professores é limitada por regras definidas que os obriga a fazer acomodações às situações concretas do seu meio de trabalho. Tais acomodações referidas pelo autor podem levar os professores a abrir mão de tentativas de mudança na sua prática pedagógica, o que evidencia uma influência clara dos fatores organizacionais da instituição nas decisões e ações dos

professores. Fatores esses cuja força é extraída do corpo de crenças tidas como certas e que exerce um poderoso processo de cerrar fileiras contra o novo.

Nos deparamos, no seio da cultura organizacional, com um embate entre duas forças: uma expansiva e outra restritiva. A força expansiva corresponde à soma de todos os elementos novos que se agregaram ao corpo cultural local. São elementos oriundos do processo endógeno marcado pelas reinterpretações do grupo, e do processo exógeno alimentado pelo intercâmbio midiático.

Ao exercer suas forças expansiva e restritiva, como e em que grau a escola, enquanto organização, impõe obstáculos ou facilita as escolhas do docente em relação aos processos pedagógicos a serem privilegiados? A estrutura organizativa da escola pode contribuir para a manutenção de uma cultura de resistência às mudanças por parte da administração, do professorado, dos pais e dos alunos? A cultura escolar pode exercer peso nas decisões da administração da escola a ponto de que sejam desconsideradas possíveis e necessárias mudanças na sua estrutura organizativa? A escola, da forma como atualmente está organizada, tem condições de abarcar, implementar e gerir as novas propostas de ensino?

Erickson (1987) expõe uma razão para se preocupar com a noção de cultura quando se pensa sobre escolas. Para esse autor, o estudo da cultura na escola revela suposições subjacentes e padrões de ação na condução da prática educacional, muitos dos quais são despercebidos e que, ao tornarem-se visíveis, podem revelar as escolhas explícitas e implícitas feitas pela escola baseadas no que o grupo entende como “realidade” – e nos símbolos compartilhados que representam essa realidade – bem como, apontar para o que pode ser mudado.

Ele nos coloca três conceitos de cultura que levam em conta não o comportamento em si, mas o conjunto de interpretações da realidade que formam um corpo de conhecimento a ser transmitido entre os membros de um grupo.

O primeiro desses conceitos, o qual ele chama de *bits* de informação, considera a cultura como um vasto reservatório de conhecimento que é transmitido aos membros do grupo da mesma forma que uma informação genética se dissemina numa população (nem sempre em todos os membros) ou uma informação serve à execução de um programa de computador, sendo que os demais programas não a necessitam e nem a utilizam. Desta feita, nenhum indivíduo tem acesso pleno a totalidade de conhecimento abarcado pelo grupo como um todo e, assim, criam-se subgrupos diferenciados pela quantidade de conhecimento que possuem.

O segundo conceito de cultura proposto por Erickson trata a cultura como um conjunto de estruturas conceituais que abarcam as interpretações e representações do que é tido como realidade por um grupo. A diferença aqui em relação ao conceito anterior é que tais estruturas conceituais são compartilhadas livre e amplamente entre os membros do grupo. Entretanto, mantém-se ainda uma orientação conservadora que permeia as relações de troca de informação, uma vez que é permitido que se criem novas estruturas, desde que sejam construídas com os elementos que representam os padrões aceitos pelo grupo.

Já o terceiro conceito de cultura, cultura como luta política, toma para si a questão da diferença cultural como a geradora de diferentes *status* de poder e de interesses que se enfrentariam nos limites que definem cada subgrupo dentro da unidade social. Nesse terceiro conceito, a cultura emerge do conflito social.

Os dois primeiros conceitos aproximam-se de algumas teorias da reprodução operada pela escola como, por exemplo, ao identificarmos em Bourdieu e Passeron (1975) elementos que apontam o papel da organização da distribuição do conhecimento escolar no processo de construção de desigualdades educacionais – e por fim em desigualdades sociais. Para esses dois autores, o que é reproduzido são os bens simbólicos, ou seja, as estruturas conceituais de que fala Erickson.

Um exemplo dessa aproximação entre a reprodução operada pela escola e os dois primeiros conceitos de cultura de Erickson, e mais especificamente com o primeiro conceito, é a afirmação de Bourdieu e Passeron de que as divisões sociais causadas por um currículo escolar, expresso no chamado código dominante (a totalidade do conhecimento de um grupo), ocorrem porque somente quem recebe o código (*bits* de informação) – por meio da família – se mantém como portador da cultura dominante, e os demais são excluídos.

Assim, nesse processo de reprodução da exclusão social fica evidente o que aponta Erickson no seu primeiro conceito de cultura:

Nenhum indivíduo do grupo aprendeu todo o conhecimento possuído pelo grupo como um todo. As quantidades e tipos de informação variam amplamente através dos indivíduos e subgrupos dentro da população total. As quantidades e tipos de informações conhecidas são vistas como variando amplamente através dos indivíduos e dos subgrupos dentro da população total (Erickson, 1987, p. 13).

A reprodução das divisões sociais baseadas nessa distribuição desigual do patrimônio cultural tem, para Bourdieu e Passeron, a função de confirmar o *habitus*⁴ dominante, ou seja, assegurar a transmissão seletiva de bens culturais através de gerações, tornando tais bens disposições duradouras através da exclusão daquilo que não interessa a cultura dominante. Segundo eles, todo o processo escolar visaria assegurar a dominância de uma cultura e a exclusão e enfraquecimento de outras.

Por exemplo, uma escola confessional católica, estabelecida numa comunidade em que os valores dessa religião são predominantes, pode enfatizar atividades que exijam do aluno tanto um conhecimento da doutrina, quanto um comportamento afeito às práticas e rituais da religião. Aqueles alunos que receberam

⁴ Segundo Bourdieu, o *habitus* corresponde ao conjunto de estruturas conceituais duráveis, transmissíveis e geradoras de representações e formas particulares de organização prática.

instrução religiosa em suas famílias teriam mais chances de inclusão e pleno êxito do que aqueles oriundos de famílias que não optaram por uma religião, ou que seguem outras diferentes da que professa a escola. Claramente, vemos aqui um tipo de confirmação do *habitus* dominante por meio do processo reprodutivo da escola.

Se olharmos a questão da distribuição diferenciada de conhecimento apontada por Erickson pelo viés de outros teóricos da reprodução, podemos associá-la a outras funções.

Baudelot e Establet (1975) atestam que a distribuição diferenciada de conhecimento tem o papel de criar diferentes escolas para diferentes classes sociais. Escolas de classe dominada (proletariado) enfatizam informações que geram subordinação, e escolas de classe dominante (burguesia) fornecem conhecimentos que geram o autocontrole e a autonomia. Sendo assim, haveria um conhecimento superior e um conhecimento de segunda classe a ser distribuído diferenciadamente entre a população.

No contexto educacional brasileiro isso fica mais do que explícito quando, cada vez mais, a escola pública, ao ser desaparelhada e sucateada num ritmo progressivo, tem se tornado uma escola de periferia, destinada à formação de mão de obra, ao passo que as escolas privadas têm se concentrado nas mãos de instituições confessionais ou de empresas franquizadas, a oferecerem um ensino chamado de “forte” à camada da população mais favorecida financeiramente.

Veremos um exemplo claro desse processo mais adiante quando tratarmos da caracterização da escola escolhida como campo de coleta de dados da pesquisa.

Para Bowles e Gintis (1976), as estruturas conceituais que são passadas na escola não são os conteúdos propriamente ditos, mas sim, as vivências de relações sociais hierarquizadas com o intuito de criar subjetividades afeitas a assumirem uma posição dentro do processo de produção capitalista. Para esses autores, as relações

sociais que ocorrem na escola refletem as relações sociais nos locais de trabalho. Os *bits* de informação disseminados seriam os conhecimentos necessários para a produção de uma classe operária que aceita tacitamente a exploração, negando-lhe o acesso à totalidade do patrimônio cultural da sociedade.

Certas práticas tradicionais de muitas escolas, tal como a exigência de formação de filas para entrada e saída dos alunos e, em alguns casos, do registro da presença por meio da autenticação de um cartão eletrônico ou não, são exemplos de comportamentos exigidos no sistema de produção e que algumas escolas tão fielmente reproduzem.

Ao tratarmos das teorias de reprodução, evidentemente não poderíamos deixar de lado quem decididamente chamou a atenção para o papel reprodutor da escola como instituição controlada pelo Estado. Althusser no seu célebre ensaio *Ideologie et Appareils Idéologiques d'État* (1970), nos fala do papel da ideologia a ser reproduzida através do processo educativo, e podemos identificar nela uma parcela de conhecimento diferenciado a ser destinado às classes dominadas.

Por exemplo, aquilo que dentro do ambiente cultural da escola se aceita tacitamente e se propaga sobre o fracasso escolar, normalmente agrega informações que reforçam a idéia de que ele se deve à falta de talento dos indivíduos para a aquisição do saber selecionado pela escola, e esconde informações sobre o papel das desigualdades sociais na determinação do mesmo fracasso escolar.

Para Althusser, a ideologia se propaga não necessariamente pelo discurso, mas está inscrita nas práticas, nos rituais que são objetos de estudo quando se enfoca a questão da cultura da organização escolar.

Todavia, quando nos reportamos ao terceiro conceito de cultura de Erickson, que contempla a luta política e coloca a cultura como emergente do conflito social, nos distanciamos das teorias de reprodução – sem deixar de levá-las em conta -,

uma vez que a divisão social do trabalho e as desigualdades sociais passam a ser não estruturas transmitidas e aceitas tacitamente, mas sim, focos de conflitos e contendas que geram novas estruturas – cultura é produzida e não somente reproduzida.

Ao apropriar-se dos conteúdos simbólicos e dar-lhes novos significados, o indivíduo não só contesta os padrões dominantes e reproduzidos, mas sente-se detentor de uma força capaz de colocá-lo como protagonista, co-criador do seu universo cultural. Um indivíduo capaz de abrir e trilhar novas estradas.

Tal força que impele o homem à busca de significados é considerada por Geertz:

A perspectiva do homem como animal simbolizante, conceptualizante, pesquisador de significados, que se tornou cada vez mais popular tanto nas ciências sociais como na filosofia em diversos anos passados, abre uma abordagem totalmente nova [...] O impulso de retirar um sentido da experiência, de dar-lhe forma e ordem, é evidentemente tão real e tão premente como as necessidades biológicas mais familiares [...] (GEERTZ, 1989, p. 158).

Estando imerso num universo cultural que, ao mesmo tempo em que busca reproduzir estruturas dominantes na sociedade, se expande com novas criações, engendra as suas próprias contradições, e sofre as injunções das inter-relações midiáticas com outros universos culturais igualmente efervescentes, o indivíduo passa a fazer da busca por significados algo que lhe garanta não só a adaptação e a sobrevivência no meio cultural, mas acima de tudo, esforça-se para buscar um sentido a sua existência.

1.3 O uso de metáforas na compreensão da organização escolar

Segundo MORGAN (1996), uma das formas por meio da qual o indivíduo pode buscar um significado para o ambiente em que vive é utilizando-se de metáforas, ou seja, de imagens que representem aquilo que ele vê, sente, pensa e intui quando sujeito à influência dos diversos fatores que constituem o meio em que está inserido. Aqui temos o processo que ele denomina *imaginização*:

Imagens e metáforas não são somente construtos interpretativos usados na tarefa de análise. São fatores intrínsecos ao processo de *imaginização* através do qual as pessoas podem representar ou “descrever” a natureza da vida organizacional (MORGAN, 1996, p. 349)

O homem simbolizante e conceptualizante, que encontramos na exposição de Geertz, vê-se desafiado a construir imagens metafóricas que não só ilustrem aquilo que ele vive, mas, acima de tudo, lhe forneçam um significado por meio do qual ele possa orientar suas ações dentro das organizações sociais.

As metáforas criadas para dar significado a um modo peculiar de organizar-se, tornam-se lentes através das quais se vê e se interpreta aquilo que está acontecendo e porque está acontecendo, o que leva a um direcionamento da ação, de modo que esta esteja em acordo com a imagem criada.

Morgan faz uma análise das organizações por meio de oito imagens metafóricas: máquina, organismo, cérebro, cultura, sistema político, prisão psíquica, fluxo e transformação, e dominação. Para cada uma delas o autor busca as teorias organizacionais que apresentam elementos que se aproximam dessas imagens organizacionais, estabelecendo uma relação entre a representação metafórica e os

conceitos de natureza humana e sociedade que levam os indivíduos a pensarem as organizações de diferentes formas.

Se pegarmos como exemplo a organização vista como máquina, encontramos elementos que a fundamentam nas teorias de organização e administração de Frederick Taylor (1911) e Henry Fayol (1916), cujas prescrições administrativas pedem uma forma de organização pautada no uso de métodos científicos e na racionalização das relações de trabalho com vistas a uma produção padronizada, ritmada, precisa, equânime, e controlada. Por trás dessa imaginização esconde-se um conceito de natureza humana:

Pensando dessa forma, o homem é encarado como um agente capaz de maximizar suas decisões. Como seus valores são tidos previamente como econômicos, entende-se que o fará em termos de maiores ganhos pecuniários. O homem é ainda visto como um ser que procura um máximo de ganhos com um mínimo de esforços. Diante desse dado, cabe ao administrador garantir que o trabalhador dispense o esforço de que é capaz. Para Taylor isto é possível porque existe uma única maneira certa de se realizar um trabalho (MOTTA, 1986, p. 8)

Logo, ao conceberem a organização em que estão inseridos como uma máquina, os indivíduos buscaram numa abordagem mecanicista o esteio de suas ações. Suas atitudes serão no sentido de estruturar e fazer funcionar a organização por meio de tarefas burocráticas que assegurem o controle da produção e sua máxima eficiência.

Diferentes imagens fornecem diferentes abordagens e encaminham ações diversificadas, como podemos ver:

A metáfora de máquina sugere uma abordagem mecanicista. A metáfora orgânica sugere como é possível organizar de um modo melhor que atenda às demandas ambientais. A metáfora do cérebro contribui para o planejamento voltado para facilitar a aprendizagem e a inovação. A metáfora da cultura demonstra como pode vir a ser possível administrar o sentido. A metáfora política ensina como agir politicamente. A metáfora da prisão psíquica indica como é possível escapar de armadilhas cognitivas. A metáfora do fluxo mostra como é possível influenciar a mudança. A metáfora da dominação revela uma forma de enfatizar e de oferecer resistência a processos de dominação por parte da sociedade (MORGAN, 1996, p. 441)

O uso de metáforas tem se mostrado uma ferramenta de análise e prescrições para muitos teóricos das organizações e da administração. Muitos pesquisadores e agentes de mudança organizacional têm se guiado por imagens metafóricas para contextualizar as formas explícitas com que as organizações se estruturam e funcionam e, muito mais que isso, buscam desvendar o lado implícito e latente das mesmas. Como afirma Morgan:

As imagens ou metáforas através das quais é possível efetuar a leitura das situações dentro das organizações auxiliam a descrever como as organizações são, além de oferecer idéias claras e opções a respeito daquilo que podem vir a ser (MORGAN, 1996, p. 338)

Esse lado contido e incerto, bem como toda a sorte de potencialidades que uma organização pode conter, constituem objetos de interesse e, ao mesmo tempo, eles podem levar o estudo organizacional a uma área um tanto quanto obscura e imprecisa.

Imagem é uma construção mal definida. É algo que é muitas vezes nebuloso, confuso, indeterminado, vago, fragmentado, poroso, cinestésico, visual, literário, verbal ou não-verbal, mas que é, ao

menos, o que Kosslyn chamou de uma conveniente produção engenhosa da mente (GRADY e FRASER, 1996, p. 41).

Se, por um lado, essa imprecisão pode ser um motivo de questionamento sobre a validade do uso de metáforas na compreensão das organizações, por outro lado, como foi citado, o estudo das metáforas desvenda a capacidade da mente humana de criar conceitos figurativos que encerram, resumem, e simbolizam sua visão da realidade. Uma vez que as organizações são produto essencialmente humano e, como vimos, toda produção cultural passa pela elaboração e reelaboração constante de significados, essa capacidade mental torna-se, por assim dizer, um fator de enorme contribuição na produção dos elementos que configuram uma cultura organizacional.

Por outro lado, é justamente nessa zona de nebulosidade e imprecisão das metáforas que residem as crenças, as suposições subjacentes, os mitos e preconceitos, as concepções de natureza humana que norteiam as ações do grupo pertencente à organização.

[...] o pensamento metafórico provê um diferente modo de entender a organização como uma alternativa aos métodos convencionais de investigar o fenômeno da ordem social [...] uma exploração das metáforas organizacionais seria uma abordagem interessante para trazer a luz as suposições subjacentes à cultura das escolas (OWENS e STEINHOFF, 1989, p. 13)

Uma dessas acepções ocultas, no caso da organização vista como máquina, é que os administradores tenham uma concepção do corpo humano como uma máquina, atrelando o bom desempenho da organização à melhorar afeição do corpo à atividade produtiva a que se destina. Pode-se até inferir que os administradores

que compartilham dessa visão tenham, inconscientemente, uma forma semelhante de ver o trabalhador a que os chefes militares têm em relação ao seu pelotão de guerra. A crença na eficiência mecanicista e na domesticação de corpos afeitos a ela é a estrada escolhida para que se alcance a performance esperada.

Trazendo o uso das metáforas, ou seja, o processo de imaginização, para o plano da vida organizacional de uma escola, seria possível, portanto, identificar as metáforas que servem de orientação, que dão suporte às ações administrativas e pedagógicas, sejam elas ações de criação, inovação, reprodução, resistência à mudança, ruptura ou conflito.

Já na década de 1980, podemos encontrar em Firestone essa opção pela imaginização da organização escolar:

Imagens oferecem figuras sintéticas de como as escolas funcionam as quais provêem alguns vislumbres das maneiras que as combinações de características interagem e as propriedades emergentes que resultam dessas combinações (FIRESTONE, 1980, p. 461)

Para ele, a imaginização, embora não universalmente, é usada por alguns agentes de mudanças para planejar e levar a cabo projetos inovadores na escola. A crítica que se faz, no entanto, é que as imagens organizacionais podem ser usadas para confeccionar projetos que levam em consideração objetivos específicos, deixando de lado outros problemas que as mesmas imagens possam apontar.

Por exemplo, se determinada organização é concebida como uma burocracia, os agentes podem muito bem elaborar e implementar projetos que visem minimizar os obstáculos que a estrutura burocrática possa impor às mudanças propostas.

Nesse caso, algo maior e mais subjacente pode ser desconsiderado, ou seja, a concepção de ser humano e sociedade que faz parte do ideário daquela instituição.

Além da metáfora da máquina de que tratamos acima, Morgan continua sua análise ao longo de várias outras metáforas que possam representar aspectos estruturais e funcionais das organizações.

Ao assumir as organizações como seres vivos, ele considera que a vida organizacional apresenta uma série de necessidades semelhantes às dos organismos vivos. A dinâmica da organização passa a ser vista como um conjunto de esforços para a busca da satisfação dessas necessidades, envolvendo, assim, processos de nutrição, regeneração e ciclos de crescimento e retração. Aqui entram com especial força os conceitos de sistemas abertos e homeostase. Um sistema aberto está em constante troca com o ambiente que o cerca, e vale-se do processo de homeostase para garantir o estabelecimento de um equilíbrio interno frente às variações externas. Segundo Morgan, esse processo adaptativo está relacionado à teoria contingencial, que leva em conta a adaptação do modelo organizacional à situação ambiental do momento.

Na metáfora do cérebro, as organizações são vistas como sistemas cognitivos, capazes de corporificar estruturas de pensamentos. Os padrões de ações são baseados em análises das informações em termos de *sim* ou *não*. Tal característica binária, própria dos sistemas cibernéticos, produz um sistema de auto-regulação que elimina uma informação em detrimento de outra, e o ajuste organizacional é feito com base numa cadeia de decisões caracterizada pela detecção antecipada de falhas e sua conseqüente correção.

Ao tomar as organizações como fenômeno cultural, apontando seus rituais e crenças peculiares, Morgan aborda a metáfora da cultura por meio da qual aponta alguns fatores estruturais e funcionais das organizações que são oriundos de uma

cultura da sociedade industrial. Fica em evidência aqui as diferenças entre países e seus traços comuns mais importantes que norteiam a forma como se dá a vida organizacional, bem como a presença de subculturas e de contraculturas organizacionais.

Ao focar as ações políticas dos integrantes de uma organização, algumas metáforas políticas como a autocracia, a burocracia e a tecnocracia, por exemplo, podem aparecer como imagens que alinhavam os interesses, os conflitos e os círculos de poder em torno dos quais se estruturam as organizações, que passam a contar com ações muito semelhantes aos sistemas de governo.

Uma abordagem psicanalítica das organizações leva Morgan a explorar a metáfora da prisão psíquica, em que as forças primitivas e agressivas de vida e morte e as formas de erotismo são elementos levados em conta ao analisar a forma como os seres humanos criam a sua própria realidade organizacional. Usando do mito da caverna de Platão, ele coloca as organizações no rol de criações humanas que servem como armadilhas, onde, por exemplo, encontra-se uma justificativa que explique o aprisionamento à acomodação e aos processos grupais.

Ao conceber as organizações como fluxo de informação, Morgan busca em Heráclito e na sua proximidade com alguns dos elementos do Taoísmo para configurar a ordem implícita que gera, organiza e governa a ordem explícita. Por essa visão, a realidade organizacional seria a exteriorização de potencialidades ocultas e que a interação que ocorre entre essas duas ordens se dá por meio dos fenômenos da projeção, injeção e reprojeção. O ponto importante aqui é reconhecer que, embora a ordem explícita goze de uma certa dose de autonomia, ela está dependente visceralmente de uma ordem mais profunda e permanente.

Por fim, Morgan analisa as organizações concebidas como instrumento de dominação social, caracterizada pela exploração humana para a glorificação de

alguns poucos privilegiados. Encontra em Weber as formas sutis de dominação social: carismática, em que ocorre a influência das qualidades pessoais do dominador; tradicional, calcada no poder da tradição e do passado; e racional-legal, em que se observa o poder das regras e procedimentos atando os indivíduos a uma estrutura de exploração legitimada por leis.

No presente estudo, pretendemos nos centrar na atividade docente, no fazer pedagógico que ele os professores são capazes de operar dentro da vida institucional, mas precisamente, sob um enfoque administrativo. Parece-nos de vital importância a prospecção das imagens que ele faz da escola em que trabalha, das metáforas que ele atribui –mesmo que inconscientemente - ao universo cultural particular daquela organização, e a forma como ela é administrada, bem como a análise de como e quanto tais imagens influenciam e determinam suas ações. No caso em questão, a pedagogia que ele acredita ser possível e imperiosa dentro do universo simbólico que a metáfora representa.

Nesse sentido, apresenta-se como uma importante contribuição o trabalho realizado por Costa (1996), em que, valendo-se da análise metafórica proposta por Morgan (1996), ele foca essa análise na organização escolar especificamente. Atribui à escola seis imagens – empresa, burocracia, arena política, anarquia e cultura – e as toma como enquadramentos diferentes que lhe possibilitam focar a realidade por meio de pontos de vistas diversos.

A utilização de diferentes imagens organizacionais no estudo da escola, a partir do momento em que possibilita encarar esta organização segundo diferentes pontos de vista, permitirá, conseqüentemente, uma análise organizacional multifacetada

evitando-se, portanto, o esparrilho conceptual de um determinado enquadramento teórico (COSTA, 1996, p. 16)

Ao focar a escola enquanto empresa, o autor busca no *taylorismo*, os mesmos princípios norteadores da estrutura e funcionamento das organizações que Morgan utiliza para retratá-las como máquina. Além disso, considera a retomada desses mesmos princípios na década de 1950, no que ficou conhecida como *abordagem neoclássica da administração*, a qual deu subsídios à administração por objetivos (COSTA, 1996). Tal abordagem originou o movimento da pedagogia por objetivos, uma herança da mentalidade industrial agindo não só sobre o processo ensino-aprendizagem, mas também ditando uma forma típica de organizar a escola para atender tais objetivos pautados na eficiência e rentabilidade.

Ao realizar suas análises da organização escolar tendo como “lente” a imagem burocrática da instituição, busca em Weber tal razão de ser quando este afirma ser a organização burocrática um fator incondicional para a existência do Estado Moderno, pois tal ordem burocrática garantiria o controle sobre os processos, o que resultaria, por sua vez, numa “regularidade abstrata da execução da autoridade, que por sua vez resulta da procura de ‘igualdade perante a lei’ no sentido pessoal e funcional” (WEBER, 1979).

Características como hierarquia, divisão de trabalho, regulamentação excessiva, arquivomania, especialização de cargos, normatização, entre outras, são traços fortes com os quais se desenha a organização burocrática e que, ao se tornarem elementos constitutivos da organização escolar, afetam diretamente o fazer docente, uma vez que a prática do professor é direcionada ao atendimento das exigências burocráticas. Essa concepção do docente como função burocrática atende ao princípio da racionalidade:

Esta racionalidade traduz-se, designadamente, na previsibilidade e na certeza face ao futuro, na consensualidade sobre os objectivos, na correta adequação dos meios aos fins, nas tecnologias claras, nos processos de decisão e de planeamento estáveis [...] (COSTA, 1996, p. 44)

Anteriormente discorremos sobre as diversificadas propostas de ensino que foram elaboradas ao longo do século XX e as confrontamos com a inércia da vida institucional e a quase inexistência inovação pedagógica que marcaram, e ainda marcam, o fazer docente. Talvez a análise das metáforas de organização venha esclarecer os motivos dessa inércia, apontando-nos os elementos da estrutura organizacional das escolas que impõem obstáculos à adoção de novas propostas de ensino. Esperamos, também, através de tal análise, encontrar caminhos dentro das vigentes estruturas organizacionais que possam ser usados para facilitar a mudança na prática docente.

1.4 As imagens organizacionais da escola e as políticas públicas

Quando tratamos do universo cultural local e sua criação efervescente de novos significados, destacamos tanto o processo endógeno de criação, na qual as reelaborações conceituais do grupo tomam grande força, quanto às influências externas que imprimem novos significados e reestruturações no modo de pensar e ver seu universo cultural local.

Com Perez Gómez (2001), vimos que a cultura local não representa hoje somente a herança social do grupo, mas que também se encontra impregnada de

traços recebidos de fontes externas a ela, principalmente pelos meios telemáticos, cuja força se faz sentir no processo atual de globalização. Temos que o processo de imaginização das organizações, e no nosso caso, o processo de imaginização da escola, encontra-se influenciado pelos elementos exógenos à própria cultura da organização escolar.

Desta feita, não poderíamos deixar de levar em consideração o papel das políticas públicas, ou seja, os conceitos e prescrições que fazem parte do pacote político-administrativo destinado à Educação, e que têm orientado a forma de organização das escolas, em especial as escolas públicas, objetivando o alcance de determinadas metas colocadas pela *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990, pela *Declaração de Nova Delhi*, de 1993, e pelas *Prioridades e Estratégias para a Educação* do Banco Mundial, de 1995, que trouxeram prescrições para “uma ação política para a mudança social tendo como elementos que fundam essas mudanças a economia e o trabalho nos países emergentes” (SILVA Jr, 2002, p. 76).

Se por um lado tais prescrições têm modificado a forma do Estado orientar suas ações em relação ao seu compromisso social com a Educação, têm também trazido, para dentro dos muros das escolas – seja por meio de documentos oficiais tais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ou por meio de capacitações como as do programa *Progestão*⁵ -, elementos conceituais com os quais se constrói, no processo de imaginização, todo um ideário do que a escola deve e pode ser, não só administrativamente, mas pedagogicamente.

Um exemplo disso se vê na famigerada busca pela equidade e pela base comum pedagógica que encontramos nas orientações dos organismos

⁵ Programa de Capacitação a Distância de Gestores Escolares, iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a qual se consorciaram Secretarias de Educação de alguns estados da Federação.

internacionais, e que coloca a escola pública como uma instituição cuja função seria prover o indivíduo com o mínimo necessário à sua sobrevivência nas atuais Condições Gerais de Produção (CGP), que caracterizam a atual fase do capitalismo. Assim, as diretrizes curriculares que se pautam nessa tábula rasa do que se considera como bem estar social vão se preocupar com o desenvolvimento de habilidades básicas e das chamadas competências que interessam às demandas das CGP.

Aos olhos de muitos educadores, a preocupação com habilidades básicas é um sinal de uma visão estreita de educação, uma concepção que considera artes, artesanato, educação física, estudos sociais (e, certamente, todos os estudos integradores) como ornamentos que podem ser descartados sem qualquer sentido de perda. Os estudiosos, integrados na principal corrente da filosofia pedagógica ocidental, também suspeitarão que uma ênfase nas habilidades cognitivas básicas pode facilitar a complacência com um estilo de ensino no qual os alunos são recipientes passivos de um conhecimento disciplinar que os professores doam (LAUGLO, 1997, p. 17)

Esta idéia de ornamentos de que fala Lauglo pode servir como elemento de construção no processo de imaginização da escola. Uma escola vista como um kit emergencial de inserção sócio-econômica é a imagem organizacional que muitos gestores e educadores poderão assumir em relação ao que sua escola pode ser. Toda a organização desse espaço educativo pode estar comprometida com tal visão contingente.

Numa abordagem mais ampla, as políticas públicas voltadas para a educação podem assumir determinadas imagens organizacionais da escola como sendo as

mais concernentes ao cumprimento das metas prescritas. Toda uma política educacional, por assim dizer, estaria a serviço dessa visão contingente.

Analisar o contexto no qual vem se estabelecendo as políticas públicas para a Educação no Brasil, a partir dos anos 90, é uma tarefa que nos coloca em contato direto com essas concepções contingentes que fazem parte da nova agenda de desenvolvimento capitalista – as políticas neoliberais.

Se o período de desenvolvimentismo, durante o pós-guerra, foi baseado no fordismo, como estratégia para aquela fase de acumulação capitalista, e no consenso keynesiano, que gerou as políticas do *welfare state*, temos depois disso que, a grave crise econômica dos anos 70 mobilizou os interesses do capital em torno da urdidura de uma nova agenda político-econômica que deixou de lado as estratégias e consensos anteriores, e concentrou-se no monetarismo e nas leis de mercado como forças regentes de praticamente todas as esferas da sociedade ocidental. Como afirma MELO:

Se o Keynesianismo tinha como uma de suas premissas econômicas básicas para a manutenção do crescimento da acumulação capitalista: a necessidade de aumento do nível de emprego e salários, regulada e intensificada por um poder estatal centralizador e planejador, que acarretaria em novas demandas e investimentos nos mercados internos o que, ao mesmo tempo, faria crescer o desenvolvimento capitalista e aumentar os níveis de justiça social; o novo liberalismo, retomando argumentos do liberalismo clássico, reafirma que: a anarquia do mercado, realizada nos preços das mercadorias é, paradoxalmente, a ordem racional mais complexa e completa, a única capaz de dar conta de uma multiplicidade de conhecimentos dispersos, é a própria base do sistema capitalista (MELO, 2002, p. 66)

Essa nova ordem racional assentada na lógica do mercado global atacou impiedosamente a aparelhagem do Estado Social em praticamente todas as suas esferas, sendo que os efeitos se fazem sentir mais agudamente nas áreas que envolvem gastos sociais. Como mostra claramente Pérez Gómez:

A conseqüência inevitável desta política de capitalismo mundial, de liberalização ilimitada dos intercâmbios mundiais regidos pela busca do benefício econômico imediato, é a deterioração acelerada do denominado estado de bem-estar social que as políticas social-democratas perseguiram sempre, de maneira relativamente decidida e conseqüente. As grandes conquistas sociais dos estados democráticos ocidentais, que sempre se propuseram como modelo de civilização – ensino público e gratuito, proteção social ao desemprego e aposentadoria, regulação dos intercâmbios trabalhistas, cobertura sanitária para toda a população, moradias acessíveis... -, se encontram severamente ameaçadas pela política mundial de liberalização de mercados e desregulação de serviços sociais. A justiça social desaparece como objetivo político, arrasada pela impiedosa necessidade econômica de competir na busca insaciável e inquestionável do benefício (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 88-89)

Vale ressaltar que o Estado de bem-estar social europeu não chegou até nós, dadas as características do fordismo brasileiro, no qual se viu a convivência pacífica entre novas e velhas formas de tecnologia e de gestão da produção e do trabalho, e devido a um Estado que não conseguiu desvencilhar-se do patrimonialismo, mantendo um cunho eminentemente privatista e práticas corruptas. Foi o Estado de mal-estar social, segundo avaliação de Eduardo Galeano (1982), que minimizou a esfera dos direitos sociais, mediante a dilapidação do fundo público (OLIVEIRA, 1998).

É nesse contexto amplo das reformulações do capitalismo mundial e da Reforma do Estado brasileiro que as políticas públicas vão ser definidas, orientadas e postas em marcha. E isso se faz sentir dentro da organização escolar, e mais especificamente, na pedagogia que se acredita ser possível realizar nessas condições de organização. Daí decorre que, as imagens que o docente criará sobre a organização escolar em que atua estarão, de certa forma, impregnadas de elementos neoliberais que vão seguramente influenciar sua prática pedagógica, tanto no sentido de aceitar e por em execução as mudanças propostas, quanto resistir a elas.

Como discutimos anteriormente, a própria cultura local da escola contém elementos de resistência, seja contra um corpo de crenças tidas como certas e que compõem a tradição grupo, seja pelas novas inserções que visam trazer inovações àquela instituição. De certa forma, as escolhas explícitas e implícitas de que nos fala Erickson (1987), e que estão ligadas ao que o grupo entende como realidade, trarão reações diferentes em relação, por exemplo, a pedagogia pragmática do neoliberalismo.

Temos um exemplo dessa situação num estudo realizado por Popkewitz (1982) e seus colegas, e comentado por Bates (1987), no qual analisou-se a resposta de seis escolas elementares dos Estados Unidos à aplicação de um programa de reforma educacional, criado na Universidade de Wisconsin em 1960 e batizado de *Individually Guided Education* (IGE). Esperava-se que o estudo revelasse como e em que grau o IGE operaria uma reorganização das práticas escolares no sentido de cumprir suas prescrições. No entanto, os resultados do estudo evidenciaram respostas bastante distintas por parte das escolas.

A conclusão a que Popkewitz e seus colegas chegaram apontou para a forte influência sobre as autoridades escolares - responsáveis por articular e gerir a reorganização da escola – exercida pela cultura dos professores, pela forma como

interpretavam as práticas educacionais prescritas pelo IGE, e pelo modo como interagiam com a cultura de seus alunos. Isso tudo levou a diferentes arranjos e resultados atingidos em cada escola, o que levantou a questão de como a cultura das organizações escolares se relaciona com a cultura externa da sociedade e, também até que ponto a aplicação de um programa educacional é subvertida pelos administradores escolares ao buscarem a manutenção de uma cultura escolar que esteja de acordo com a cultura externa da sociedade.

Tanto a resistência por parte dos professores quanto, a manipulação dos preceitos da reforma educativa, a fim de encaixarem-se no que os gestores concebiam ser a escola, parecem apontar para a força que a imaginização tem sobre a aplicação novas metodologias.

Assim, devemos considerar como e se as diretrizes da atual política educacional vem sendo absorvidas pelos docentes e gestores por estarem em consonância com uma ou mais imagens organizacionais da escola que traduzem melhor aquilo que concebem como instituição educacional, bem como buscar identificar que imagens organizacionais são estas. Por outro lado, também é igualmente importante detectar se e como ocorre a resistência às mudanças propostas pelas políticas neoliberais para a educação dentro da escola, e que imagens organizacionais fornecem elementos para tal resistência.

CAPÍTULO II

AS IMAGENS ORGANIZACIONAIS APLICADAS À ESCOLA

Quando um mestre espiritual e seus discípulos começavam sua meditação do anoitecer, o gato que vivia no monastério fazia tanto barulho que os distraía. Então o professor ordenou que o gato fosse amordaçado durante a prática noturna. Anos depois, quando o mestre morreu, o gato continuou a ser amarrado durante a meditação. E quando o gato eventualmente morreu, outro gato foi trazido para o Monastério e amarrado. Séculos depois, quando todos os fatos do evento estavam perdidos no passado, praticantes intelectuais que estudavam os ensinamentos daquele mestre espiritual escreveram longos tratados escolásticos sobre a significância de se amordaçar um gato durante a prática da meditação...

(O Gato Ritual – Conto Zen Budista)

2.1 Padrões de mudanças nas organizações escolares.

A palavra padrão quase sempre nos remete à outra: tradição. Na cultura organizacional ela aparece no que Schein (1985) denomina como corpo de soluções para os problemas internos e externos da organização, e que é posto em prática pelos membros antigos e ensinada aos novos membros como sendo a maneira correta de perceber, pensar sobre, e de sentir em relação a esses problemas (Owens e Steinhoff, 1989). São as respostas aceitas tacitamente como pertinentes àquele modo de organizar-se e que, portanto, criam padrões de ação característicos de cada forma de organização, revelando os pressupostos básicos da sua cultura local, que estão subjacentes às outras duas dimensões: os artefatos e os valores.

Quando falamos em aplicação de novas metodologias de ensino e, portanto, entendemos que isso, em muitos casos, implica em mudanças na estrutura organizacional da escola, é possível que a própria mudança se faça por meio de

ritos, de procedimentos que visem não só tentar transferir para a nova forma de organização algumas características que fazem parte da tradição, como também o próprio modo de proceder venha fazer uso de fórmulas tidas como certas e que garantam alguma segurança e estabilidade no decorrer do processo. “As pessoas tendem ver o que elas acreditam ou ao menos o que elas estão preparadas para encontrar” (FIRESTONE, 1980, p. 460). E isso, de certa forma, pode conduzir algumas pessoas a fazer as coisas sempre da mesma velha maneira já conhecida, sem muitas vezes questionar seu significado ou imaginar maneiras alternativas para agir, ao mesmo tempo em que outras já apontam para novos caminhos. Mesmo em situações inusitadas, que pedem novas formas de ação, os adeptos da velha maneira tendem a buscar um meio de por em marcha os procedimentos tradicionais. É o gato ritual da história zen-budista que transcrevemos acima.

Dependendo da imagem que se faça da escola, e das suposições – tradições - que dão sustentação a essa imagem, a mudança, caso ocorra, se fará de formas diversas, e atingirá níveis diferentes dentro organização escolar.

Diferentes padrões de mudança são associados com cada imagem da escola. Antes de examinar o processo associado com cada imagem, um conjunto de temas e questões é identificado por comparação. Por exemplo, diferentes imagens são sujeitas a mudar em diferentes níveis. Algumas mudanças atingem a escola como um todo. Elas originam-se de um programa de decisões e envolvem a iniciação de um novo projeto. Outras mudanças são fundamentadas no professor. Elas envolvem a adoção de novas técnicas instrucionais ou materiais numa única sala de aula, apesar da técnica poder espalhar-se através da escola (FIRESTONE, 1980, p. 474, tradução nossa)

Por exemplo, numa escola em que os elementos que lhe configuram a imagem de anarquia ou sistema debilmente acoplado irão orientar as ações mais no sentido de manutenção da autonomia dos profissionais do que no alcance de metas conjuntas, como acontece no caso da escola vista como burocracia. A mudança pedagógica, no caso da anarquia, seria levada a cabo pelo professor que a considerasse relevante, sem se preocupar se os demais a aceitam ou a colocam em prática e como o fazem. Ao passo que na escola representada melhor pela imagem burocrática, os objetivos e práticas serão comumente selecionados, adotados ou rechaçados, via análise centralizada, com pouco espaço para o exercício da autonomia pedagógica do professor.

A fim de entender o processo de mudança nas escolas, Firestone (1980) selecionou cinco imagens organizacionais – burocracia, seita, legislatura, hospital e anarquia – e buscou caracterizar o processo de mudanças em cada uma dessas formas de organização da escola.

Em comparação com a tipologia adotada por Costa (1996), duas diferentes imagens são analisadas: a escola enquanto seita e a escola enquanto hospital. Uma terceira imagem aparece denominada como legislatura, porém, suas características são praticamente as mesmas da imagem que Costa denomina Arena Política, uma vez que ambas tratam da negociação e barganha entre grupos com diferentes pontos de vista e graus de poder. A tabela 01 nos revela tais características:

TABELA 01: Padrões de Mudanças⁶

Estágios	Burocracia	Seita	Legislatura	Hospital	Anarquia
Adoção					
Nível	A Escola como um todo	Escola como um todo	Grupo de professores com interesses afins	Professor específico	Individual
Orientação	Resolução de problemas	Resolução de problemas	Oportunista	Resolução de problemas Melhorias na prática	Oportunista
Processo	Análise centralizada	Análise doutrinal Inspiração	Negociação	Difusão	Processo "caixote do lixo"
Tipo de conhecimento	Conhecimento científico	Evangelho recebido	Conhecimento fundamentado na integridade pessoal	Conhecimento científico e conhecimento profissional	Conhecimento disponível
Decisor chave	Alto escalão administrativo	Líder carismático	Grupos poderosos e decisores autorizados	Profissional cosmopolita	Pessoa com tempo
Iniciação					
Planejamento	Diretriz sistemática	Filosófico Construção de laços pessoais	Codificação do acordo encontrado	Gerencial e Consultivo	Não ocorre. Alto grau de improvisação
Forma de participação do estafe	Comunicação, discussão e persuasão	Discussão da ortodoxia	Barganha	Liderança profissional Apoio administrativo	Intermitente
Obtenção de recursos	Busca abrangente pelo alto escalão	Levantamento de fundos Busca de fontes endossadas pelos líderes	Busca pelos grupos líderes	Busca abrangente pelo administrador	Doação, busca ao acaso por pessoas com tempo para tal
Implementação					
Formas de resistência	Trabalho vagaroso, abstenção	Saída Difusão de heresia	Oposição entre grupos de influência, conflito	Rejeição sobre os fundamentos do julgamento profissional	Desobediência passiva
Estratégia de enfrentamento	Sanções	Demonstração de ortodoxia Excomunhão	Oferecimento de incentivos e compartilhando influência (cooptação)	Demonstração Persuasão	Compartimentalização
Mecanismos de feedback	Sistema de avaliação da gerência	Comunicação pessoal com o líder ou confessor	Negociação	Discussão colegiada	Nenhum
Incorporação					
Critério	Análise custo-benefício	Contribuição à missão	Vinculado aos interesses do grupo	Análise custo-benefício	Oposição eventual ou negligência

⁶ FIRESTONE, 1980, p. 476, tradução nossa.

Ele assume que o processo de mudança ocorre em quatro níveis: adoção, iniciação, implementação e incorporação (FIRESTONE, 1980, p.474). Para cada um desses estágios temos que as diferentes imagens organizacionais tenderão responder às mudanças em níveis e formas diferentes.

Durante a adoção, leva-se em consideração se a mudança atinge a escola como um todo ou se ela particulariza-se em algum setor específico, as motivações que originam a idéia de mudança, os procedimentos para adotá-la, o tipo de conhecimento ao qual se recorre para analisar a proposta de mudança e a fonte de onde ele vem, e quem decide a adoção da mudança após o processo de análise.

Na etapa da iniciação centra-se especial atenção na forma como se planeja as ações que irão implementar a mudança, se é garantida a participação do estafe e como ela se dá, e os meios de que se lança mão a escola para buscar recursos que viabilizem a implementação da mudança.

Durante a implementação, dependendo da mudança adotada e planejada, o tempo ocupado para tal pode ser um período considerável – o ano letivo todo, por exemplo -, e muitas coisas ocorrem principalmente com as pessoas diretamente envolvidas na tarefa de colocar em ação aquilo que foi decidido e planejado. Aqui, revela-se como algo de grande importância as reações do estafe, como por exemplo, as formas de resistência à mudança. É quando constatamos o poder dos indivíduos, isoladamente ou em grupos, de elaborar novos significados frente às suposições tidas como certas. O *gato ritual* passa a ser questionado por aqueles que escolheram entender sua realidade através de outro ponto de vista que foge à tradição, enquanto outros gastam suas energias na criação de normas, procedimentos, na tentativa de buscar as melhores formas de se manter o gato amarrado.

De outro lado, as formas de enfrentamento usadas pela administração da escola – e também por alguns professores - em relação àqueles que são resistentes,

forneem elementos cruciais para se entender as relaões hierárquicas e de poder que se encerram na instituição. O que irá contribuir com dados que fundamentem as metáforas que podem representar a escola. Essas relaões hierárquicas também são perceptíveis no momento em que se analisam as formas usadas pela escola para avaliar o processo de mudança, e como os resultados dessa avaliação podem ser usados não só no replanejamento, mas no enfrentamento da resistência.

E por fim, o último estágio é orientado pelos valores do grupo que mais estão relacionados ao conjunto de idéias sobre o que sua escola é e poder vir a ser. É daí que emerge o critério de incorporação da mudança. Após uma avaliação com resultados positivos e a sedimentação de uma estratégia para driblar a resistência, a escola irá buscar no conjunto de valores da sua cultura local aqueles que vão ao encontro dos resultados obtidos com a mudança. É quando a escola muda e, possivelmente, sua imagem organizacional vê-se alterada. Ou então, nenhuma mudança ocorre, e aquilo que foi incorporado na verdade sofreu um processo de assimilação. Na incorporação, a estrutura organizacional da escola tem de ser alterada para abrigar o novo, tomar um novo corpo. Já na assimilação, o novo é reconfigurado nos moldes que forjam a estrutura organizativa a fim de caber nela sem criar alterações significativas.

2.2 As imagens organizacionais da escola e seus respectivos padrões de mudança.

No presente estudo vamos nos preocupar em caracterizar uma escola pública em uma ou mais imagens organizacionais sendo que, para tal, fizemos um recorte no qual escolhemos cinco imagens das seis analisadas por Costa (1996). A saber: empresa, burocracia, democracia, arena política e anarquia.

Buscando nesse referencial teórico os elementos fundamentais que caracterizam cada uma das cinco imagens, nos preocupamos em definir as ações próprias de cada imagem nos quatro estágios de mudança organizacional estudados por Firestone. Como o presente estudo se presta a entender um pouco mais sobre a relação entre as imagens organizacionais da escola e a prática docente, assumimos que qualquer mudança na prática pedagógica que a escola venha a por em ação, ou que um professor se interesse mesmo que isoladamente executar, terá de passar por esses quatro estágios.

A forma como a mudança ocorre, e se ocorre, parece ser um bom indicador das características fundamentais que esclarecem sobre como a organização está estruturada e funciona. Assim, tais informações nos forneceriam elementos com os quais buscaremos aproximar a escola de uma ou mais dentre as cinco imagens escolhidas.

A tabela 02 é uma adaptação da apresentada por Firestone (1980), ajustada às cinco imagens que empregaremos neste estudo, e traz informações que permitem caracterizar como se dá o processo de mudança em cada uma delas, de acordo com a caracterização de Costa (1996).

TABELA D2: Padrões de mudanças nas diferentes imagens organizacionais da escola

Imagens	Empresa	Burocracia	Democracia	Aréna Política (legislativa)	Anarquia
Estágios					
Nível	A Escola como um todo	A Escola como um todo	Representantes do(s) grupo(s) interessados	Grupo de professores com interesses afins	Individual
Motivação para a adoção de mudanças	Aumento da eficiência e dos lucros	Resolução de problemas	Busca de um acordo	Oportunista	Oportunista
Como se dá o processo de adoção	Análise centralizada	Análise centralizada	Análise Jurídica, discussão e encaminhamento para votação	Negociação	Processo "caixote do lixo"
Fonte na qual se baseia a adoção	One Best Way	Conhecimento científico	Regimento Escolar e Projeto Pedagógico	Conhecimento fundamentado na integridade pessoal	Conhecimento disponível
Quem decide a adoção	Administrador	Alto escalão administrativo	Representantes que constituem uma maioria	Grupos poderosos e decisores autorizados	Pessoa com tempo
Como se dá o planejamento da mudança	Racionalização tecnocrática (objetivos)	Diretriz sistemática	Normalização	Codificação do acordo encontrado	Não ocorre. Alto grau de improvisação
Como se dá a participação do estafe	Execução individualizada do trabalho	Comunicação, discussão e persuasão	Cooperação	Barganha	Intermitente
Obtenção de recursos	Mantenedor	Busca abrangente pelo alto escalão	Busca direcionada ao cumprimento do acordo	Busca pelos grupos líderes	Doação, busca ao acaso por pessoas com tempo para tal
Formas de resistência à mudança	Quando ocorre, é por desobediência escamoteada	Trabalho vagaroso, abstenção	Encaminhamento de contra-projetos	Oposição entre grupos de influência, conflito	Desobediência passiva
Estratégia de enfrentamento à resistência	Sanções, demissão	Sanções	Persuasão e busca de apoio da maioria	Oferimento de incentivos e compartilhando influência (cooptação)	Compartimentação
Mecanismos de feedback	Sistema de avaliação da gerência	Sistema de avaliação da gerência	Medição do grau de satisfação	Negociação	Nenhum
Critério	Análise custo-benefício	Análise custo-benefício	Aprovação da maioria	Vinculado aos interesses do grupo	Pouco explícito. Está vinculado à permanência das pessoas envolvidas

2.2.1 A escola vista como empresa

Segundo Costa (1996), a concepção de escola como empresa está associada às práticas utilizadas na área da produção industrial, as quais, no início do século XX, foram orientadas e se desenvolveram pelas teorias administrativas clássicas de Frederick Taylor e Henri Fayol. A partir dessa concepção, as mudanças introduzidas na estrutura organizacional da escola, vista como empresa, devem seguir um padrão fundamentado no mecanicismo, no controle dos processos produtivos e no aumento da produtividade com menores custos o que exige as seguintes características organizacionais:

- estrutura organizacional hierárquica, centralizada (com base na unidade de comando) e devidamente formalizada;
- divisão do trabalho e especialização através da definição precisa de cargos e funções;
- ênfase na eficiência e na produtividade organizacional (máximo rendimento pelo menos custo);
- planificação e identificação rigorosa e pormenorizada dos objetivos a alcançar;
- identificação da melhor maneira de executar cada tarefa (*one best way*) e conseqüente padronização;
- uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos;
- individualização do trabalho (a cada indivíduo, sua tarefa e seu espaço próprio de atividade; o grupo é menos eficiente) (COSTA, 1996, p. 25)

A imagem da escola como empresa possui elementos que a aproximam da imagem das organizações como máquina proposta por Morgan e engendram outros elementos que a associam também com a imagem burocrática.

Raramente as organizações são propostas como um fim em si mesmas. São instrumentos criados para se atingirem outros fins [...] Caso se examinem as mudanças pelas quais passaram as organizações na Revolução Industrial, descobre-se crescente tendência no sentido da burocratização e rotinização da vida em geral (MORGAN, 1996, p. 24-25).

Tais características propostas pelos dois autores acima citados explicam a natureza das ações empregadas pela escola como empresa durante o processo de mudança, desde a adoção até a incorporação.

Na Tabela 02, podemos observar que a uma mudança pedagógica na escola vista como empresa tende a ser global, busca atingir a escola como um todo, de modo que todo o seu mecanismo esteja direcionado a dar conta da mudança. Ela vale-se da rotinização, que se revela na forma de adoção de normas e práticas comuns e rigidamente fixadas, às quais todo o estafe deve estar ciente e apto a dar conta. O que motiva a escola a implementar mudanças é a obtenção de melhores margens de lucro, que na escola privada revela-se em maiores ganhos financeiros, e na pública na obtenção de melhores recursos (financeiros, pedagógicos, humanos, etc) em função da conquista de um desempenho esperado pela política pública posta em execução no momento. Em termos pedagógicos o lucro corresponderia, em essência, a uma melhoria no nível de aprendizagem, mas que de fato, acaba por ser visto e entendido como melhoria nos índices de aprovação e evasão escolar.

Por meio da planificação e do apontamento de objetivos específicos a ser atingidos, o setor administrativo - no caso a direção e, em algumas situações, a coordenação pedagógica – fazem uma análise das propostas de mudanças e buscam formas de reorientar toda a organização escolar no sentido do cumprimento dos objetivos pedagógicos traçados. Essas formas, decididas pelo grupo gestor,

fundamentam-se no *one best way*, ou seja, encontrada a melhor maneira de se por em marcha a mudança, ela será o padrão de ação prescrito e cobrado do estafe. Até aqui temos o estágio da adoção.

No estágio seguinte, a iniciação, temos a racionalização tecnocrática que prescreverá uma uniformização dos processos de avaliação e recuperação de alunos em defasagem, das tecnologias empregadas nas atividades de ensino, na utilização de espaços (como laboratórios, salas ambiente, etc), e do tempo (horários de aulas de reforço, calendário de atividades comum a todos, etc)

Apesar das ações serem prescritas a todo o estafe, sua execução será viabilizada de modo que se faça no nível individual. Individual também será a cobrança e a responsabilização por eventuais fracassos no cumprimento das metas estabelecidas. Ao passo que os ganhos serão mérito da organização como um todo.

Numa empresa, a obtenção de recursos se dá pelo investimento do mantenedor naquilo que ele julga como essencial ao alcance das metas propostas, e isso fica evidente quando tratamos da escola privada. Mas a lógica é a mesma em relação à escola pública, pois a liberação dos recursos necessários para se implementar a mudança está ligada diretamente ao grau de aproximação com que a mudança proposta está dos princípios que regem a política pública em vigor, e também dos interesses que orbitam a esfera do poder público responsável.

É durante o estágio de implementação que as formas de resistência à mudança vão passar a operar de forma menos difusa e abstrata, centrando-se nas questões divergentes que possam aparecer no decorrer das alterações propostas. No caso da escola vista como empresa, a resistência ocorre de modo um tanto escamoteado, valendo-se de atitudes por meio das quais os indivíduos possam negar seu envolvimento com a mudança ou até mesmo contesta-la, porém de forma que isso não fique tão explícito. Devido a tal modo de proceder a resistência, muitas

vezes ela passa despercebida e se considera que na escola tipo empresa não existem resistências.

A forma de prevenir e de enfrentar a resistência também fornece essa sensação de que ela é fácil de ser contornada, ou ainda, débil demais. Normalmente, é por meio de incentivos salariais que se tenta resolver a questão da resistência. Essa estratégia está em consonância, no caso da escola empresa, com a concepção de ser humano de Taylor. Para ele o homem é naturalmente preguiçoso e se vê incentivado a abandonar a preguiça quando se lhe oferece maiores ganhos pecuniários por sua maior e melhor dedicação ao trabalho. No caso das estratégias de prevenção à resistência falharem, lança-se mão de sanções (normalmente salariais) e da demissão como últimos recursos.

Muito do comportamento de resistência está ligado às formas de *feedback* que a escola empresa utiliza a fim de avaliar a mudança. Principalmente por estar nas mãos do grupo gestor os meios de avaliação e os encaminhamentos que serão dados aos eventuais resultados desta. Nesse tipo de organização escolar, os critérios de avaliação são definidos por quem faz parte do grupo gestor ou, no caso da escola pública, o grupo gestor aplica os critérios definidos pelas instâncias superiores, no cumprimento automático das prerrogativas de seus cargos de confiança.

Por fim, no estágio da incorporação, a escola empresa buscará na análise custo-benefício as vantagens e desvantagens da implementação da mudança. Como o objetivo é o lucro, a mudança será incorporada ou não, de acordo com a margem de lucro que ela foi capaz de garantir. Em termos pedagógicos, serão analisados os índices de aprovação e evasão escolar e, caso tenha havido uma melhora significativa, a mudança passa a fazer parte da estrutura organizacional da escola.

2.2.2 A escola vista como burocracia

A adoção de mudanças na escola vista como burocracia segue, em parte, as mesmas orientações mecânicas e de controle da organização como máquina e, portanto, assim como na escola como empresa, as mudanças tenderão atingir o corpo total da escola, cujas características organizacionais, por meio da “lente” da organização burocrática seriam:

- centralização das decisões nos órgão de cúpula dos ministérios da educação, traduzida na ausência de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas;
- regulamentação pormenorizada de todas as actividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão de trabalho;
- previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização;
- formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal);
- obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, *arquivomania*);
- actuação rotineira (comportamentos estandardizados) com base no cumprimento de normas escritas e estáveis;
- uniformidade e impessoalidade nas relações humanas;
- pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações;
- concepção burocrática da função docente (COSTA, 1996, p. 39)

O autor faz uma análise da organização burocrática a partir da perspectiva sociológica de Max Weber que, por sua vez, nos fala sobre a dependência incondicional que o Estado Moderno tem de uma base burocrática, impedindo o exercício do privilégio, dando concreção às demandas da representação política e

buscando uma regularidade administrativa cujo preceito pétreo   a igualdade perante a lei. Todo esse controle sobre os processos acaba por caracterizar a t nica do funcionamento das organiza es burocráticas, sejam elas privadas ou estatais.

A fase de ado o de mudanças, como exposto na tabela 02, ocorre na escola burocrática por meio da análise centralizada por parte dos gestores ou dos órgãos públicos que têm ingerência sobre a escola, o que deixa pouca margem de autonomia aos professores.

A burocracia   mais compatível com processos de mudanças sobre a escola como um todo, uma vez que a grande parte do controle sobre as decisões está centralizado no topo, e o estafe passa a possuir pouca autonomia [...] A decisão burocrática pela ado o   feita racionalmente (FIRESTONE, 1980, p. 475, tradu o nossa).

Como essa análise   eminentemente racional, o tipo de conhecimento que se busca para fundamentar a mudança   o conhecimento científico calcado na previsibilidade e eficiência, ou seja, elementos teóricos comprovadamente efetivos no passado e que com o qual se possa estimar com certa margem de segurança os resultados pretendidos. A perspectiva racional e controle de processos exigem a regulamenta o e a formaliza o de uma cadeia de comando, de modo que as decisões se restringem ao topo da cadeia.

Desta forma, o planejamento, durante o estágio de inicia o, d -se por diretrizes que buscam sistematizar o trabalho ao longo da cadeia de comando e na atribui o de responsabilidades, sendo que o estafe   chamado a participar do processo nos momentos em que tais diretrizes serão comunicadas e, em especial, na sistematiza o da mudança por meio da execu o de tarefas previamente estabelecidas e sujeitas às práticas documentais de certifica o e duplica o. Para

tanto, sessões grupais são arranjadas com o propósito de persuasão, de modo que a ênfase de tais reuniões está em garantir o compromisso do grupo e não no compartilhamento de influências (FIRESTONE, 1980). Nessa fase a busca por recursos é abrangente por parte dos administradores e os mesmos são divididos e centralizados em questões específicas, de forma rígida, a fim de levarem a um máximo de benefícios com custo mínimo.

As formas de resistência que aparecem comumente na escola burocrática, durante o processo de implementação, são o absenteísmo e o trabalho vagaroso. Normalmente a oposição direta às diretrizes administrativas não acontece, de modo que o indivíduo busca formas não tão explícitas de resistir à mudança implementada pelo alto escalão. Num sistema hierarquizado, em que a responsabilização acontece em cascata, as sanções administrativas são formalmente regulamentadas e usadas como forma de enfrentamento àqueles que resistem à mudança. Ao final da fase de implementação, os processos de avaliação custo-benefício entram em ação, de forma muito semelhante a que ocorre na escola empresa. Pela mesma lógica do *feedback* mecanicista, a escola burocrática assumirá a mudança como parte integrante de sua estrutura organizacional quando se constatar que, a maior parte dos esforços empregados surtiu os efeitos esperados, segundo os critérios de avaliação do alto escalão.

2.2.3 A escola vista como democracia

A imagem da escola democrática ganhou espaço no discurso educacional brasileiro a partir da redemocratização das instituições que decorreu do fim do regime autoritário. Entretanto, as diferentes concepções de democracia institucional e as práticas que se atribui a tal estado organizacional formam um leque amplo ao qual

também concorrem as diferentes interpretações do que uma organização democrática deve ser em termos de estrutura e funcionamento, e do tipo de orientação político-administrativa a que deve se pautar para ser entendida como democrática.

Aqui esbarramos na questão da gestão democrática, tão exaustivamente discutida por teóricos de diferentes correntes de pensamento, e usada como bandeira político-administrativa nos projetos neoliberais que fundamentam as ações das diferentes esferas de governo no Brasil. Infelizmente, tanto a concepção jurídica quanto a discussão política da gestão democrática, devido a sua profundidade, extensão, diversidade e implicações, transcende o recorte que fizemos para o presente estudo, o qual se centra na relação entre as imagens organizacionais da escola e a prática docente. É nessa relação que nos interessa situar a questão da gestão democrática.

Em termos organizacionais, podemos dizer que, num primeiro momento a imagem da escola como democracia difere das duas anteriores:

Concentrando todas as suas potencialidades na problemática dos indivíduos nas organizações, este modelo organizacional vai, contrariamente às imagens anteriormente abordadas (*empresa e burocracia*), prestar menos atenção à dimensão formal e estrutural das organizações. O estudo das tarefas e das normas, dos cargos e das funções, do homem individualmente considerado é, agora, substituído pela investigação sobre o comportamento das pessoas em grupo: o homem não é uma máquina, mas um ser social (COSTA, 1996, p. 57).

Essa mudança de enfoque teve sua origem no estudo realizado, em 1927, por Elton Mayo, professor da Universidade de Harvard, na unidade de equipamentos

telefônicos da Western Electric, o que ficou conhecido como caso Hawthorne⁷, no qual evidenciou-se que as condições físicas de trabalho não eram as únicas variáveis que exerciam influência direta sobre a produtividade. Foi o início da aplicação dos conhecimentos sociológicos e psicológicos aplicados à administração (MOTTA, 1996), e que inaugurou a Escola de Relações Humanas em confronto com a Escola da Administração Científica.

Ao fazer a crítica implacável do “homo economicus” como modelo de natureza humana, a Escola de Relações Humanas sugeriu para substituí-lo o modelo do “homo social”

Três são as principais características desse modelo:

- a) o homem é apresentado como um ser cujo comportamento não pode ser reduzido a esquemas simples e mecanicistas;
- b) o homem é, a um só tempo, condicionado pelo sistema social e pelas demandas de ordem biológica;
- c) em que pesem as diferenças individuais, todo homem possui necessidades de segurança, afeto, aprovação social, prestígio e auto-realização (MOTTA, 1996, p. 23)

O novo modelo trouxe para a análise organizacional elementos antes não aplicados às organizações, tais como os fatores sociais e psicológicos, o que remeteu as teorias administrativas para a busca de novos campos de pesquisa e intervenção.

A introdução do fator humano no contexto organizacional (acompanhada pelo reconhecimento da sua importância e pelas expectativas criadas à sua volta) trouxe para o mundo empresarial novos técnicos – especialistas em psicologia e sociologia das organizações -, novos espaços de intervenção – o comportamento humano nas organizações – e as novas áreas de investigação: as

⁷ Bairro de Chicago onde se situava a unidade de componentes eletrônicos estudada por Mayo

estruturas informais na organização, as necessidades, motivações e satisfação individual e grupal a liderança, a dinâmica de grupos, a participação nos processos de decisão, para citar algumas das mais significativas (COSTA, 1996, p. 59)

Entretanto, esse modelo institucional pregado por Elton Mayo vê a participação nos processos de decisão como uma simples e pacífica aderência ao consenso proposto pela administração. Dessa forma, a Teoria das Relações Humanas⁸, apesar de trazer para o campo organizacional algumas reflexões de caráter humanista, mantém a visão harmônica entre capital e trabalho, sustentada pela teoria clássica.

A ideologia da *harmonia administrativa* iniciada por Taylor, reafirmada por Fayol, é continuada por Mayo, na sua preocupação em evitar os conflitos e promover o equilíbrio ou um estado de *colaboração* definido como *saúde social* [...] a Escola das Relações Humanas é behaviorista, procura por intermédio de estímulos adaptar o indivíduo ao meio sem transformar o meio (TRAGTENBERG, 1992, p. 83-85)

Pedagogicamente, a concepção da escola enquanto democracia tem um desenvolvimento significativo nas idéias de John Dewey (1859 – 1952) que, ao preocupar-se com a integração social do indivíduo - por meio do desenvolvimento das habilidades necessárias para a vida em comunidade, muito mais do que a aquisição de conhecimentos acabados - apontou para alguns elementos da estrutura organizacional da escola que deveriam ser reexaminados, com intuito de que ela se tornasse um laboratório onde se vivenciasse a democracia.

⁸ Teoria Administrativa cuja paternidade é atribuída a Elton Mayo, fundamentada na inclusão do fator humano no contexto organizacional e que se afasta da visão taylorista do empregado individualizado, prescrevendo, assim, a gestão de pessoas, ou seja, do homem enquanto socializado em seu ambiente e de suas necessidades relacionais.

A escola como democracia contempla em sua estrutura organizacional passar os seguintes elementos:

- desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões;
- utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados;
- incremento do estudo do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança) e defesa da utilização de técnicos para a “correção” dos desvios (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas comportamentais);
- visão harmoniosa e consensual da organização;
- desenvolvimento de uma pedagogia personalizada (COSTA, 1996, p. 55-57)

Ao levarmos em conta tais características organizacionais da escola democrática na identificação dos padrões de mudança (tabela 02), temos que a adoção não se faz globalmente e de forma imposta como no caso da empresa e da burocracia, mas sim, busca o consenso da maioria, por meio do sistema de representatividade. Ou seja, a mudança não será adotada pela escola como um todo, mas sim por uma maioria interessada, e que estenderá o convite à participação àqueles ainda não convencidos de que o caminho escolhido é o melhor para a organização. O objetivo da escola democrática é a busca do consenso que possa ser partilhado, discutido e ajustado às necessidades gerais dos implicados na mudança. A legalidade é a preocupação principal com que se revestem as ações, as quais devem estar em observância aos direitos conquistados, ao mesmo tempo em que se valem dos deveres e atribuições definidos no consenso da maioria. No caso da escola, temos o Regimento Escolar e o Projeto Pedagógico, por exemplo, como as

fontes onde essa legalidade se faz concreta. A decisão sobre a mudança é feita por meio dos órgãos colegiados, os quais legitimam a vontade da maioria.

Durante a iniciação, as atividades de planejamento ocorrem por meio de discussões onde é aberta, incentivada, e garantida por mecanismos legais, a participação das diferentes correntes de pensamento sobre a mudança, permitindo que esta seja planejada abrangendo o máximo possível das aspirações que se encontram no grupo. O estafe é chamado a participar por meio da contribuição com idéias, em princípio, e numa fase ulterior do planejamento, espera-se pela contribuição de todos na urdidura final daquilo que resultou do consenso partilhado. É a partir desse acordo que se dará a busca por recursos, uma vez que estes terão de suprir aquilo que a maioria decidiu como gastos necessários e imprescindíveis à efetivação da mudança.

Como se espera de um regime democrático, o papel da oposição é de crucial importância na elaboração do consenso partilhado e, ao contrário da empresa e burocracia em que a resistência é tida como força inimiga a ser debelada, na escola democrática, durante o estágio da implementação, se espera e se cobra dos opositores o encaminhamento de contra-projetos em relação à mudança planejada pela maioria. A persuasão é a forma usual de enfrentar a oposição, por meio do debate franco e aberto, durante o qual cada parte envolvida intensifica sua ação em busca de apoio à sua causa no intuito de formar uma maioria e de um novo consenso. Os mecanismos de avaliação buscam levantar dados que comprovem ou não que a mudança não só cumpriu com os objetivos propostos, bem como, assegurou que o processo democrático foi vivenciado e executado dentro da esfera da legalidade, e que a satisfação da maioria foi atingida.

Uma vez aprovada pela maioria como sendo pertinente e eficaz, a mudança passa a ser incorporada, sem a preocupação de ser universal, convivendo assim com a sempre presente oposição.

2.2.4 A escola vista como arena política

Contrariamente à visão racional e mecanicista das imagens da escola como empresa e como burocracia, e também fugindo da vivência de consensos partilhados, a escola enquanto arena política assume uma imagem da organização escolar como um microcosmo político, onde se evidencia a luta entre grupos com diferenças de poder e não apenas de opinião. As relações de poder e os conflitos advindos dessas relações fazem com se destaquem as seguintes características organizacionais:

- a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais;
- os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados;
- a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder;
- os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a actividade organizacional;
- as decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação;

- interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional (COSTA, 1996, p. 73)

Firestone também analisa esse tipo de organização escolar, a qual chama de legislatura, em que podemos constatar semelhanças com as características citadas acima, emergentes da luta política e do lobby exercido pelos diferentes grupos.

A imagem legislativa realça o conflito e a troca, assim se espera que o processo de mudança nesse tipo de escola seja caracterizado pela competição entre grupos buscando formatar a inovação de acordo com seus próprios fins. Esses grupos identificarão diferentes problemas, apoiarão diferentes inovações, e, uma vez que um projeto tenha sido aceito, buscarão redefini-lo para alcançar diferentes fins (FIRESTONE, 1980, p. 479, tradução nossa).

Num processo de mudança caracterizado pela conflitualidade e competição entre grupos, a fase da adoção se faz em nível dos grupos cujos interesses sejam afins, mesmo que temporariamente, e, a ação destes será engrossar o número de indivíduos que lutem ao seu lado pelos fins que perseguem. Os objetivos que norteiam as ações são casuísticos, seguindo os interesses daquele momento político específico que vive a organização. A cada período, dependendo das demandas políticas da escola, surgem novas oportunidades de se buscar mudanças em nível administrativo e pedagógico que melhor dêem condições para que os grupos dominantes possam exercer seu poder e implementar seus programas. O que é bom hoje para o grupo pode, amanhã, já não ser o mais acertado e os que defendiam a primeira idéia podem não mais contar com o poder e a influência que anteriormente possuía.

Alguns grupos são mais efetivos em determinar decisões porque eles têm mais influência que outros grupos. A imagem da legislatura realça questões como quem decide, quem influencia as decisões, e como a influência é ganha ou perdida (FIRESTONE, 1980, p. 467, tradução nossa).

Essa volatilidade do processo de mudança faz com que se lance mão dos mecanismos de negociação a fim de que a idéia defendida por um determinado grupo seja aceita e adotada pelos outros grupos, com intuito não de formar uma maioria precisamente, mas de criar um bloco poderoso cuja influência seja hegemônica na instituição. Em relação à fonte de onde se busca inspiração para a mudança, o que é levado mais em consideração é a integridade da pessoa que propõem a mudança, seus interesses, e suas capacidades em relação ao que foi proposto, muito mais que os procedimentos científicos em si (FIRESTONE, 1980). Por meio desse critério, o grupo hegemônico escolhe aqueles que serão os decisores-chave da mudança, os quais operarão como guardiões e defensores dos interesses em questão.

Durante o estágio de iniciação, o processo de planejamento direciona-se rumo à urdidura de um acordo, porém não calcado no consenso compartilhado e universal, mas na codificação de normas a serem institucionalizadas, que garantam a “governabilidade” do grupo hegemônico e a satisfação dos interesses dominantes. Esse acordo não se faz pela persuasão como na escola democrática, mas por meio de barganha, troca de favores e interesses, momento em que a estratégia do lobby se faz preponderante. A obtenção de recursos fica a cargo do grupo dominante, bem como a definição do seu emprego.

Como o objetivo não é o consenso da escola democrática, na escola como arena política encontramos uma resistência muito mais contundente, que não se

limitará a apenas defender outros pontos de vista, mas sim de usar de meios efetivos para derrubar o grupo dominante e desinstitucionalizar os mecanismos criados para dar conta de seus interesses. A formação de grupos contrários e a luta aberta que se fará na defesa dos interesses de ambas as partes é a tônica da resistência à mudança nesse tipo de organização. E, como estratégia para debelar o grupo opositor, são utilizados mecanismos de cooptação. Quanto mais indivíduos um grupo conseguir fazer com que migrem para a sua causa, maiores as chances de ganho ou manutenção da hegemonia. A negociação é o mecanismo de feedback, pois por meio do conflito entre dois projetos diferentes é que são testadas as limitações, fraquezas e impropriedades dos mesmos. Isso faz com que, muitas vezes sejam retiradas as propostas cujos pontos fracos foram encontrados e atacados. Após um tempo de replanejamento, volta-se ao campo de disputa política, munido de elementos mais sólidos que defendam os flancos anteriormente atingidos.

Uma vez vencida a guerra política por um grupo, a incorporação da mudança se fará na instituição no mesmo grau em que ela atenda aos interesses do grupo dominante.

2.2.5. A escola vista como anarquia

A metáfora da anarquia, empregada aqui na caracterização de um tipo de organização escolar, está fundamentada num conceito de organização oposto às estruturas organizacionais alicerçadas na racionalidade e no mecanicismo.

A anarquia é o pólo oposto da burocracia. O controle não é centralizado nessa imagem, e os objetivos têm relevância limitada. Cada indivíduo é um ator autônomo. Professores ensinam, conselheiros aconselham, e diretores lidam com tarefas

administrativas. Relativamente, poucas ocasiões para decisões ocorrem, e lidam-se com os problemas mais se esquivando deles do que se empregando esforços para resolvê-los (FIRESTONE, 1980, p. 472, tradução nossa)

Tal modelo anárquico de organização, além de se colocar em oposição às imagens da escola como empresa e como burocracia, também minimizam o poder dos grupos em tecer consensos, como no caso da escola democrática, e em aparelhar-se para a disputa política que vimos na escola como arena política (legislatura), uma vez que a tônica se dá na imprevisibilidade e incerteza do funcionamento das propostas emergentes de acordos ou de vitórias políticas. Desta feita, as características que se aponta para a escola anárquica são:

- a escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogênea, problemática e ambígua;
- o seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida;
- a tomada de decisões não surge a partir de uma seqüência lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias;
- um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados;
- as organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo (governo, administração, autoridades locais, pais, instituições, grupos e organizações profissionais) que sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e a ambigüidade organizacionais;
- diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola (planificação, tomada de decisões, avaliação, certificação), mais

do que tecnologias decorrentes de pressupostos de eficiência ou de eficácia organizacionais, assumem um caráter essencialmente simbólico (COSTA, 1996, p. 89-90)

Na escola anárquica, a adoção de inovações se faz de forma individual, ou seja, cada professor encerra-se em sua sala de aula e adota os métodos que melhor lhe interessarem. Não lhe é cobrado a execução de programas pré-estabelecidos, como acontece nos modelos burocrático e empresarial, da mesma forma que não se sente impelido a aderir a consensos partilhados. Como sua prática se dá isoladamente, sem o intuito de influenciar, persuadir ou cooptar os demais, o indivíduo também não se vê desafiado a enfrentar batalhas políticas por suas idéias. Ele simplesmente as põe em prática, sem qualquer controle externo à sala de aula. O que leva o indivíduo a adotar inovações é simplesmente o aparecimento de uma oportunidade para tal, sendo que a escolha fica basicamente em suas mãos. Uma vez feita a escolha, sem controles, ingerências e restrições externas, o indivíduo tomará suas decisões, dali para diante, valendo-se do processo conhecido como modelo de caixote do lixo.

O processo caixote do lixo é aquele no qual os problemas, as soluções e os participantes saltam de uma oportunidade de escolha para a outra, de tal modo que a natureza da escolha, o tempo que demora e os problemas que resolve dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada. Estes incluem a mistura dos problemas que irrompem na organização, a mistura de soluções em busca de problemas e as exigências externas sobre os decisores (COHEN; MARCH; OLSEN; 1972 apud COSTA, 1996, p. 94).

Essa característica oportunista que se constata na organização anárquica leva a busca de fontes de conhecimento que estejam à mão do indivíduo. Sem uma análise criteriosa e sistematizada, o indivíduo abraça o conhecimento disponível e tenta fazer uso dele por meio da tentativa e do erro. Uma vez que a autoridade é difusa, qualquer pessoa com tempo e disposição pode tomar decisões (FIRESTONE, 1980).

A improvisação marca o processo de iniciação das mudanças, uma vez que a busca de conhecimento para tal fica a cargo e a critério de qualquer um, e os modos de por em prática a mudança se fazem de forma independente e desvinculada de qualquer orientação geral. Enquanto o indivíduo tiver tempo e disposição para executar a mudança, ele estará envolvido. Com isso, a participação fica intermitente, marcada por adesões e deserções contínuas por parte de uns e outros. Coisas começam e podem não terminar, pessoas vêm e vão, sem que isso esteja sujeito a qualquer controle ou reprimenda. Da mesma forma, a obtenção de recursos fica a cargo do interessado, de modo que a organização anárquica não se vê obrigada a criar um plano orçamentário rígido e fiscalizado. Se não há recursos disponíveis, os interessados que saiam em busca deles.

Como os indivíduos não se sentem afetados por decisões que foram impostas a eles pelos mecanismos que vimos na escola empresa e na escola burocrática, nem estão sujeitos a referendar e observar acordos, e nem desafiados a lutar pelo poder na instituição, a resistência é mínima, limitando-se à desobediência passiva (FIRESTONE, 1980), em que a apatia e a recusa tácita em se inteirar sobre o que outros profissionais estão fazendo são as formas cotidianas com que a mudança é encarada na organização anárquica. Essa apatia é enfrentada por meio da escassez de canais de comunicação entre os envolvidos e os apartados, de modo a impedir que esse tipo de resistência silenciosa se espalhe. Isso leva a uma

compartimentação da instituição, na qual ocorre um mútuo distanciamento entre os envolvidos e os apáticos, sem que aja confronto ou rompimento formal. O estágio da implementação termina sem qualquer meio identificável de avaliação, uma vez que, não havendo na organização anárquica um projeto único para todos, torna-se desnecessário um processo de retro-alimentação por meio de resultados aferidos.

Também é pouco explícito o critério para a incorporação da mudança, uma vez que sua manutenção depende da permanência na instituição das pessoas envolvidas com o processo de mudança.

Ainda dentro dessa visão anárquica da escola, destacam-se duas conceituações bastante significativas: a escola como sistema debilmente articulado e a escola como sistema caótico.

A primeira delas está fundamentada na concepção de sistemas debilmente articulados que Karl Weick publicou em 1976. Ele sugere que, em alguns casos, as diferentes unidades de uma organização reagem umas as outras, porém sem perderem sua identidade e autonomia. Aplicado à organização escolar, temos que:

São várias as situações escolares que podemos apelidar de “loosely coupled”, designadamente a débil conexão existente entre a intenção e a acção, os meios e os fins, o ontem e o amanhã ou, tomando por base a estrutura hierárquica da organização, a fraca articulação entre o topo e a base, a linha e o *staff*, os professores e os administradores [...] (COSTA, 1996, p. 98)

No campo pedagógico, enxergando a escola pela lente da desarticulação organizacional, é possível se buscar elementos adicionais para se entender porque as orientações da coordenação pedagógica, por exemplo, não se tornam prática efetiva em sala de aula, enquanto, ao mesmo tempo, tais orientações são recebidas

pela direção que pode não contestá-las e nem referendá-las, limitando-se às suas tarefas administrativas.

A segunda conceituação da escola anárquica está fundamentada na Teoria do Caos, e revela-se bastante recente. É de 1990 o artigo de Sungalaia, no qual a Teoria do Caos é utilizada para sistematizar uma imagem da escola que busque dar conta da volatilidade e ambigüidade da escola anárquica. A esta imagem estão associados elementos tais como o *efeito borboleta*, em que acontecimentos aparentemente insignificantes podem influenciar a estrutura organizacional da escola, o *ataque de turbulência* durante o qual a ordem na escola se vê ameaçada por períodos repentinos de instabilidade organizacional pouco explicável, as *estruturas dissipativas* que vez ou outra tomam corpo na organização e que causam desperdícios, os *choques do acaso* em que a organização sofre os efeitos de eventos aleatórios e retroativos, as *forças de atração estranhas* criando eventos que funcionam como centros integradores temporários para depois se dissiparem, e os mecanismos de feedback em que dados finais voltam à estrutura organizacional como elementos iniciais.

O estudo da escola como caos ainda é incipiente e promete trazer novas abordagens organizacionais que ajudem a compreender principalmente a dinâmica escolar.

Uma vez caracterizadas as imagens organizacionais (empresa, burocracia, democracia, arena política e anarquia) e os padrões de ação durante a adoção, a iniciação, a implementação e a incorporação de mudanças, nos lançaremos à análise da estrutura organizacional de uma escola pública com o objetivo de, primeiro, categorizá-la em uma ou mais imagens organizacionais adotadas por Costa (1996) e, segundo, identificar obstáculos e facilitadores oferecidos pela estrutura organizacional à adoção de novas práticas pedagógicas por parte dos professores.

CAPÍTULO III

BUSCANDO IMAGENS PARA ENTENDER A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Do mesmo modo que as coisas visíveis são iluminadas pelo sol, as idéias o são por uma idéia suprema.

PLATÃO

3.1. As imagens organizacionais de uma escola pública

Platão, em *A República*, nos fala do poder que determinadas idéias têm sobre o modo de pensar das pessoas. Como na alegoria da caverna, em que prevê a libertação do homem de idéias dominantes, muitas vezes falsas, simulacros do real. Certas idéias ganham hegemonia e se materializam em ações comuns que, muitas vezes, carecem de questionamentos, e são movidas mais pelo condicionamento do que pelo senso crítico, gerando os assim chamados padrões.

No capítulo anterior tratamos de alguns desses padrões ao analisarmos o processo de mudança na organização escolar, e identificamos as idéias hegemônicas que fundamentam algumas imagens organizacionais, e que influenciam grandemente o modo de se pensar a escola.

Uma vez definido o campo de pesquisa, circunscrito pelas imagens organizacionais da escola propostas por Costa (1996) e preenchido pela análise dos padrões de mudanças que podem ser identificados durante os estágios de adoção, iniciação, implementação e incorporação, demarcados por Firestone (1980), chegou o momento de transferirmos essa análise para a escola eleita como objeto de estudo, visando os seguintes objetivos:

- 1- Analisar a cultura organizacional de uma escola pública.
- 2- Categorizar a organização administrativa da escola em questão em uma ou mais imagens organizacionais.
- 3- Refletir sobre os padrões que caracterizam o processo de mudança organizacional.

Assim, a escolha recaiu sobre uma escola pública de Ensino Médio, localizada na região central do município de Rio Claro, Estado de São Paulo, e o critério para sua seleção pautou-se no valor tradicional e histórico da referida escola junto à comunidade. Os sujeitos da pesquisa foram seis professores e a diretora dessa escola de Ensino Médio, entendendo cada um deles como uma fonte rica de informações que pudessem permitir a categorização da escola em uma ou mais imagens organizacionais.

Em função disso, o estudo foi embasado numa abordagem qualitativa, compreendendo essa abordagem como a mais congruente e compatível com os objetivos da pesquisa, pois, segundo Ludke e André (1986), este tipo de abordagem permite reconhecer no ambiente natural, e nos sujeitos, a fonte direta de dados e no pesquisador o principal instrumento para esta investigação.

Por meio das observações das reuniões pedagógicas – os HTPC's (hora de trabalho pedagógico coletivo) - durante o primeiro semestre letivo de 2006, buscou-se identificar elementos que pudessem contribuir para a elaboração de imagens que representem como se dá o relacionamento entre o grupo gestor e os professores, e o tipo de discussão e encaminhamentos pedagógicos que são realizados durante essas reuniões.

A partir daí, seleccionou-se os seis professores, privilegiando-se os mais antigos e assíduos aos HTPC's, para serem entrevistados.

As questões utilizadas nas entrevistas aos professores e gestores basearam-se na tabela 02 - *Padrões de Mudanças em Diferentes Imagens Organizacionais* -, resultante de uma adaptação da tabela criada por Firestone (1980), e que sistematiza e descreve os diferentes estágios da mudança na escola para cada imagem organizacional. Foram elaboradas questões que abordam as quatro etapas de mudança na escola adotadas por Firestone (1980): adoção, iniciação, implementação e incorporação. Buscou-se, por meio delas, confrontar o exposto pelos professores e pelo grupo gestor com os padrões de mudanças nas diferentes imagens organizacionais usadas por Costa (1996), identificar qual imagem organizacional se aproxima mais ao que foi exposto pelos professores e gestores, e detectar alguns obstáculos e algumas formas de resistência à mudança, bem como facilitadores e apoios à mesma.

No Apêndice A apresentamos as questões às quais foram submetidas aos sujeitos da pesquisa.

O conteúdo das entrevistas semi-estruturadas e as anotações do diário de campo referentes à estrutura e funcionamento da escola e às comunicações significativas de seus atores passaram por um processo de análise em que as categorias foram previamente definidas, segundo o que Bardin (2000) chama de procedimento por *caixas*.

As categorias, no estudo em questão, correspondem a cada uma das imagens organizacionais adotadas por Costa (1996), e que foram caracterizadas anteriormente: empresa, burocracia, democracia, arena política e anarquia. Não se pretendeu, entretanto, rotular a escola com uma imagem organizacional específica,

mas, em vez disso, encontrar elementos que demonstrem que ela pode ser todas ao mesmo tempo.

Qualquer abordagem realista da análise organizacional deve ser iniciada a partir da premissa de que organizações podem ser muitas ao mesmo tempo. [...] Caso alguém deseje compreender as organizações, seria muito mais inteligente começar a partir da premissa de que organizações são complexas, ambíguas e paradoxais (MORGAN, 1996, p. 327-28)

Levando em conta o exposto por Morgan, mantivemos aberta a busca por outras imagens alternativas, na medida em que os dados fornecessem embasamento forte o suficiente para tal.

3.2 A Escola Joaquim Ribeiro - o “Ribeiro”

O “Ribeiro” nasceu em 02 de março de 1926 como uma fundação, pelas mãos do casal presbiteriano coronel Joaquim Ribeiro dos Santos e Augusta Balbina dos Santos, e foi nomeado Instituto “Joaquim Ribeiro”, época em que ocupou o prédio situado à Rua 7, número 84, onde hoje se encontra o Museu Histórico Pedagógico Amador Bueno da Veiga, na cidade de Rio Claro.



FIGURA 01: Foto do Museu Histórico e Pedagógico Amador Bueno da Veiga

Naquela época, o Instituto mantinha os cursos *Propedêutico* (3 anos), *Peritos Contadores* (3 anos), *Auxiliares do Comércio*, *Escola Primária* (4 anos), *Preparatório*, além de cursos livres de taquigrafia e datilografia. Sob grande expectativa por parte da comunidade rioclareense, oficializou-se a abertura do curso ginásial em 1935, o Ginásio Municipal “Joaquim Ribeiro”, por meio de um processo de municipalização da escola. Foram transferidos para a Prefeitura de Rio Claro o edifício, o mobiliário, o acervo da biblioteca, os livros oficiais, as documentações dos alunos e os laboratórios. Após uma campanha liderada pelo professor Themistocles C. da Silva Rocha, que se tornara vice-diretor do Ginásio Municipal, o “Ribeiro” passou a funcionar, em 1943, como colégio estadual, abrigando os cursos Clássico e Científico e, em 1947, iniciou-se o curso Normal. Suas instalações transferiram-se, em 1949, para o prédio situado à Rua 6, número 437, local em que se encontra até hoje. Transformado em Instituto de Educação, em 1957, manteve os seguintes cursos: pré-primário, primário, ginásial e normal. (CAMARGO, 2000, p.26-50).



FIGURA 02: Edifício onde encontra-se hoje o “Ribeiro”

Atualmente, o “Ribeiro” é a Escola Estadual Joaquim Ribeiro, que mantém matriculados 1362 alunos, de acordo com os dados fornecidos ao Censo Escolar 2006 do Ministério da Educação (MEC/INEP). Os alunos estão agrupados em 32 classes de Ensino Médio, como mostra a tabela 03:

TABELA 03: Número de classes para cada ano do Ensino Médio.

Períodos/Classes	1º ano	2º ano	3º ano	Total/Período
Manhã	05	04	04	13
Tarde	03	02	01	06
Noite	04	04	05	13

O quadro de professores é composto por 44 docentes, sendo que 35 deles são efetivos. Fazem parte do grupo gestor a diretora, que atua na escola desde 1985; o vice-diretor, com 16 anos de casa; e a coordenadora pedagógica, atuante há 10 anos. No início do período de coleta de dados, havia duas coordenadoras, uma do período diurno, e outra do noturno. Entretanto, com a vacância do cargo de coordenador do período diurno, este foi assumido pela coordenadora do noturno. Até o final do período de coleta, a escola encontra-se sem coordenador do período noturno.

Ao todo, a escola conta com 10 funcionários: 5 ocupam funções na secretaria, 3 deles são inspetores, e 2 exercem a função de servente. Um dos serventes é o zelador da escola.

O prédio é uma construção imponente de dois pisos, em bom estado de conservação, e que ocupa toda a quadra limitada ao norte pela Avenida Treze, ao sul pela Avenida Quinze, à oeste pela Rua Sete, e à leste pela Rua Seis, onde se encontra a portaria.



FIGURA 03: Entrada principal do "Ribeiro"

No seu interior percorrem-se por largos corredores, encontram-se salas amplas e escadarias de dois lances, que unem o térreo ao piso superior. Apresenta grandes janelas que se abrem tanto para as ruas quanto para o pátio espaçoso, e que é dividido em duas alas pela construção central que abriga o salão nobre. Este último é ornado por altos vitrais que ladeiam o conjunto de poltronas de madeira alinhadas de frente ao palco. A escola também possui laboratórios de Química, Biologia e Física, além de uma biblioteca, cujo acervo estima-se em torno de 20000 volumes.



FIGURA 04: Salão Nobre



FIGURA 05: Entrada do Salão Nobre

A Associação de Pais e Mestres (APM) está estruturada de acordo com as regulamentações da Secretaria de Estado da Educação. Obrigatoriamente, a presidência da APM é ocupada pela diretora da escola, e os demais membros são três professores, quatro pais, dois alunos maiores de dezoito anos, e um sócio admitido.

Em maio de 2006, uma nova chapa assumiu o grêmio estudantil, onde atuam, em sua maioria, alunos do período diurno.

A Escola Estadual Joaquim Ribeiro participa efetivamente de dois projetos da Secretaria de Estado da Educação: o projeto *Progestão*, no qual está envolvido todo o grupo gestor; e o *Ensino Médio em Rede*⁹, ao qual estão vinculados 27 professores que recebem capacitações durante os HTPC's. Desde 2004, foram destacados dois professores de cada área de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.), para acompanharem os assistentes técnico-pedagógicos (ATP), os supervisores de ensino e os coordenadores nas atividades desenvolvidas na Diretoria de Ensino de Limeira – SP, e nos ambientes da *Rede do Saber*¹⁰. Também há quatro professores vinculados ao projeto *Interaction Teachers*, uma parceria entre a Secretaria de Educação e a rede *Cultura Inglesa*, destinado a capacitar professores de língua estrangeira.

Como projetos extracurriculares destacam-se as Atividades Interdisciplinares, elaboradas durante os HTPC's, quando os professores são divididos em três grupos correspondentes às três áreas de conhecimento citadas acima; o projeto "80 Anos do

⁹ Programa de formação continuada para assistentes técnico-pedagógicos, professores coordenadores e professores de Educação Básica nível II de todas as escolas estaduais de Ensino Médio Regular, financiado pelo PROMED, voltado para o desenvolvimento curricular desta modalidade de ensino.

¹⁰ A Rede do Saber é uma rede gestora de formação continuada para agentes educacionais, com capacidade para atender, ao mesmo tempo 12 mil pessoas por dia, utilizando vários ambientes e abrangendo todas as 89 Diretorias de Educação do Estado. Está sob a responsabilidade da FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação e da FCAV - Fundação Carlos Alberto Vanzolini.

Ribeiro”, o qual apresentou atividades com o objetivo de se resgatar a história da escola, e que culminou com uma comemoração no salão nobre no dia 19 de maio de 2006; o projeto “Copa do Mundo; o projeto “Eleições-2006”; e a semana das Olimpíadas Estudantis, que se realiza sempre na semana do feriado de 12 de outubro.

Em 1995 o “Ribeiro” ainda abrigava classes de Ensino Fundamental I e II, que foram extintas com a reformulação da rede que ocorreu durante o primeiro governo de Mario Covas no Estado de São Paulo. Em 1996, a escola manteve suas últimas classes de 8ª série do Ensino Fundamental para que os alunos não tivessem que se deslocar para outra escola durante um ano letivo e depois retornar para o “Ribeiro” ao ingressarem no Ensino Médio. A tabela 04 mostra a número de classes e o número de alunos matriculados durante o decênio 1995-2005.

TABELA 04: Número de classes e de alunos efetivamente matriculados durante o decênio 1995-2005

ANO	Nº de Classes	Nº de Alunos Matriculados
1995*	56	1914
1996	58	2012
1997	56	2088
1998	69	2699
1999	66	2495
2000	66	2328
2001	60	2106
2002	55	2040
2003	49	1924

2004	47	1686
2005	45	1696

* Nesse ano, 295 alunos estavam matriculados em classes de Ensino Fundamental I e 406, em classes de Ensino Fundamental II.

A redução do número de alunos matriculados a partir de 1999 deu-se, primeiramente, em função da abertura de classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), como disposto pelo Parecer 05/97 do Conselho Nacional de Educação, em escolas mais periféricas da cidade, permitindo com que uma parte da clientela não precisasse mais se deslocar para estudar numa escola da região central. Esse processo acelerou-se com a abertura de classes de Ensino Médio em escolas periféricas a partir de 2004.



FIGURA 06: Sala dos professores



FIGURA 07: Saguão Principal com busto do Cel. Joaquim Ribeiro

Numa conversa informal com um professor atuante na escola há mais de vinte anos, pudemos verificar a apreensão com que tal redução nas matrículas vem atingindo o “Ribeiro”:

Nossa clientela vem principalmente do Délcio Baccaro¹¹ e, se abrirem classes de Ensino Médio lá, o “Ribeiro” fecha. Isso aqui

¹¹ Escola Estadual Délcio Baccaro, situada à Rua 1, nº 303, bairro INOCOOP, que atende à população dos bairros periféricos INOCOOP, Jardim Guanabara, Jardim Brasília e Jardim Novo I.

vai se tornar um museu, ou então, como aconteceu com o Irineu Penteadó¹², vai virar um prédio administrativo da Secretaria de Educação.

Foi sob esse augúrio que encontramos a Escola Estadual Joaquim Ribeiro, e a primeira imagem que se formou em nossa mente foi a de uma escola em que atuam profissionais com diferentes estados de ânimos. De um lado, um grupo gestor empolgado na tentativa de pôr em prática os princípios do *Progestão*, e que conta com o apoio de alguns professores, os quais, apesar das vicissitudes por que passa e passou o “Ribeiro”, ainda mantém a esperança em seus ideais de educação, e seguem acreditando que a escola deve esforçar-se para fazer a diferença. Do outro lado, um grupo formado por professores desencantados, que foram tantas vezes convocados a encampar as mudanças que as políticas públicas engendraram na escola, e que se sentem, hoje, duplamente desmerecidos, uma vez que nenhum dos projetos, por mais bem sucedidos que tenham sido, tiveram continuidade, e nenhum valor – salarial, moral, social - fora agregado a contento à sua condição de profissional da Educação.

Somado a isso, encontra-se o universo dos alunos. Adolescentes, a maioria oriunda de bairros periféricos, que se dividem em diversas “tribos” e diferenciam-se uns dos outros pelos seus cortes de cabelos, vestimentas e adornos. Percorrem aos bandos por aqueles corredores e salas, impregnados de informações codificadas. Um código que diz respeito a um passado no qual brilha sobranceiro o mito do velho Instituto de Educação. Um código que por vezes ainda se expressa em alguns rituais, dizeres e procedimentos, mas que é inacessível aos alunos. Como o busto do coronel Joaquim Ribeiro, o fundador do estabelecimento de ensino, postado à

¹² Escola Estadual Irineu Penteadó, situada à rua 1, nº 1982, Centro. A partir de 1998 passou a abrigar o Núcleo Regional de Tecnologia Educacional (NRTE) jurisdicionado à Diretoria de Ensino da Região de Limeira, passando então a funcionar como Pólo de Capacitação Pedagógica.

entrada principal, num local de destaque, mas ignorado pelos alunos transeuntes. Afinal, a maioria deles não é dali. Simplesmente passam por ali. Não moram nas cercanias da escola e, portanto, o “Ribeiro”, para a maioria deles, não passa de mais um ponto intermediário, e sem significado, entre uma existência com poucos recursos e um futuro carente de perspectivas.

O contato inicial com o “Joaquim Ribeiro” foi imensamente facilitado pela cordialidade do grupo gestor e seu interesse em prestar contas do papel que acreditam exercer na comunidade rioclareense. Evidencia-se um forte orgulho pela história da instituição e pelo fato do “Ribeiro” ainda lutar para manter a aura do antigo Instituto de Educação.

Foi absolutamente necessário um certo distanciamento emocional, uma vez que este pesquisador estudou no “Ribeiro” da alfabetização até o término do 2º grau. Voltar ali foi como visitar a pequena cidade natal e reencontrar velhos parentes, que na ânsia de sua cordialidade, buscaram colocar à mesa tudo o que fosse possível oferecer de mais valioso.

3.3 As imagens organizacionais do “Ribeiro”

Nossas primeiras observações, durante as reuniões de HTPC, em que os professores são divididos em três grupos, de acordo com as três áreas de conhecimento do Ensino Médio, revelam a constituição de três grupos com reações bastante distintas ao que é proposto pela coordenação pedagógica e pela direção.

O primeiro grupo – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – constitui-se de professores que se mostram engajados na elaboração de atividades em consonância com as orientações dadas pela coordenação e pelas capacitações no Ensino Médio em Rede. A troca de informações entre os professores flui tranquilamente, no sentido

de se buscar novas estratégias para trabalhar os conteúdos em sala de aula. Nas conversas entre os professores há uma preocupação com os resultados do SARESP¹³ e com a vontade do grupo de que a escola faça diferença em relação às demais.

O segundo grupo – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias – mostra-se bastante apático, desinteressado nas orientações dadas pela coordenação. Os professores não apresentam nenhuma forma explícita de resistência, o que não significa que ela não exista. Ela manifesta-se na omissão em participar do processo e, a essa altura, podemos levantar a hipótese de que tal resistência muda seja fruto de anos de desencanto e frustração, pois não viram seus esforços, no passado, serem devidamente respaldados e nem mesmo gratificados, da mesma forma que não sentiram melhoria nas condições gerais da educação pública. É o que esperamos comprovar na análise das entrevistas.

O terceiro grupo – Ciências Humanas e suas Tecnologias – diferencia-se por uma flagrante resistência verbal. No entanto, essa resistência não se manifesta na elaboração dos trabalhos orientados pela coordenação. Enquanto realizam a atividade proposta pelo grupo gestor, trocam experiências, em geral negativas, que tiveram com os alunos durante as aulas. Em suas conversas, esses profissionais demonstram quanto se sentem agredidos, pessoal e profissionalmente, pelo comportamento indisciplinado de alguns alunos. Embora não tenhamos observado isso nos outros dois grupos, não significa que não compartilhem dos mesmos sentimentos e idéias. Apenas não observamos esse tipo de conversa ocorrendo naquele momento específico da observação. Esse é um ponto que pretendemos esclarecer na análise das entrevistas. Outro dado que nos chamou a atenção foi que,

¹³ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo realizado desde 1996 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, com o objetivo de verificar o rendimento escolar dos alunos de diferentes séries e períodos e identificar os fatores que interferem nesse rendimento.

nessas conversas do terceiro grupo, não observamos qualquer avaliação da indisciplina que saísse de uma noção puramente relacionada à natureza humana do aluno, visto como essencialmente indisposto à escola. Da mesma forma não observamos nenhuma consideração que buscasse motivos para esse fenômeno dentro da própria escola e, mais especificamente, na sala de aula.

Curiosamente, os três tipos diferentes de comportamento foram observados cada um dentro de um grupo específico de trabalho. Isso desperta algumas questões instigantes. Será que essa diferenciação foi meramente circunstancial, ou seja, será que se reuniram ao acaso pessoas com comportamentos e idéias afins? Ou será que as áreas já haviam consagrado ao longo do tempo uma forma própria de se posicionar diante da escola, e os professores assumiram esse comportamento na medida em que foram chegando e se incorporando às reuniões por área? Ou ainda, será que a própria área de conhecimento em que atua o professor fornece elementos que o fazem construir uma forma própria de ver a escola e que fundamenta seu comportamento em relação a ela?

Acreditamos que caberia aqui um estudo que buscasse identificar as imagens da escola que os professores de cada área de conhecimento são capazes de formular, o que seria um recorte do presente estudo que visa identificar as imagens da escola em professores genéricos dentro de uma escola específica. Afinal, podemos ser levados a acreditar que um professor de matemática tem uma visão mais racional e pragmática da escola, pensamento muito próximo de alguns pressupostos da escola vista como empresa e como burocracia. O que pode não ser verdadeiro. Da mesma forma que poderíamos achar que um professor de história traria para o seu imaginário de escola as lutas políticas, o que tenderia para uma visão pelo prisma da arena política. Não acreditamos que seja assim. Tudo isso pede um estudo aprofundado e destituído de preconceitos, sobre a construção dos

saberes em cada área de conhecimento, e como isso influencia a maneira com que o professor enxerga as organizações nas quais põem em prática esses saberes. Infelizmente, um estudo de tal magnitude foge ao escopo do presente trabalho. Mas tais questões servem para mostrar o quão complexa e inexplorada é ainda a temática das imagens organizacionais da escola, e encaminham sugestões para análises futuras.

Em relação ao grupo gestor, pudemos estar presentes em uma das reuniões que ocorrem semanalmente, às segundas-feiras, prática levada a cabo por longos anos, e que visa planejar o que será trabalhado com os professores nos HTPC's de terça e quarta-feira. Percebemos claramente nessa reunião que o grupo gestor centra seus esforços em pôr em prática os preceitos do programa Progestão. Por exemplo, nessa reunião em que estivemos presentes, em novembro de 2005, a tarefa era organizar as informações, colhidas dos professores durante as reuniões de HTPC's passadas, sobre aquilo que Módulo III do Progestão propõe para que a escola como um todo reflita: 1) a escola que temos; 2) a escola que queremos; 3) a escola que precisamos construir.

Um dado que apareceu de imediato foi a observação feita pelo grupo gestor, quando da análise do teor das respostas dadas às três proposições acima. Segundo uma das coordenadoras, as respostas dos professores, de modo geral, deixavam claro que eles isentavam-se do processo, colocando toda a responsabilidade sobre a Secretaria de Educação pelas condições gerais da escola e da qualidade do ensino. Também creditavam o fracasso escolar ao perfil da clientela, uma vez que grande parte dos professores via os alunos por meio de uma noção de natureza humana que os colocava como seres inaptos àquele ambiente escolar e suas exigências. Isso era mais evidente nos professores mais antigos da casa, que haviam experimentado o

período da década de 1980, em que o “Ribeiro” atendia a uma clientela originária, em sua maior parte, da classe média.

A partir dessas primeiras observações, pudemos identificar quatro grupos bastante distintos, a saber:

- a) Grupo Gestor (GG): afinado às políticas educacionais da Secretaria de Educação, zeloso em relação a tudo que se refere à “boa imagem” que a escola supostamente carrega desde os tempos do Instituto de Educação, e preocupado em que o professor “vista a camisa da escola”.
- b) Professores – Grupo 1 (G1): liderado por professores mais antigos de casa e profissão, cuja reação em relação ao grupo gestor é adesiva
- c) Professores – Grupo 2 (G2): curiosamente, também liderado por professores antigos de casa e profissão, mas que demonstra uma indiferença ao grupo gestor.
- d) Professores – Grupo 3 (G3): aparentemente não há liderança, e o grupo oscila entre a contestação e a adesão às propostas do grupo gestor.

Esses três tipos de reações – adesiva, nula e oscilante – processam-se em grupos que, embora façam parte da mesma instituição, mostram-se destacados quando têm de lidar com o grupo gestor. Mesmo nas reuniões coletivas, em que todos estão presentes na mesma sala, essa divisão é perceptível na forma como os professores se dispõem pelas carteiras, mantendo-se em proximidade indivíduos pertencentes ao mesmo grupo de trabalho.

3.3.1 O “Ribeiro” e a imagem anárquica – de organização debilmente acoplada à Teoria do Caos.

Aqui podemos começar a visualizar uma imagem da escola como *sistema debilmente articulado* que, segundo Costa (1996), alinha-se com a imagem anárquica da escola:

De acordo com esta perspectiva, as escolas são *loosely coupled*, ou seja, são organizações *debilmente acopladas* já que, entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional, mas, antes, uma conexão frouxa ou mesmo uma desarticulação entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria [...](COSTA, 1996, p. 98)

Esse caráter de anarquia organizada, no entanto, manifesta-se especificamente na desarticulação entre os grupos que mantêm identidades próprias, mesmo que temporárias, e reações adversas ao grupo gestor. Outros fatores que caracterizam a escola anárquica como, por exemplo, a tomada de decisões que irrompe de forma desordenada, imprevisível e improvisada, não acontece. Como já tratamos, os princípios norteadores da ação administrativo-pedagógica no “Ribeiro”, têm como fonte direta, as orientações do programa Progestão.

Por outro lado, na medida em que os professores fragmentam-se em possíveis subgrupos e, especificamente, em suas práticas individuais em sala de aula, o caráter anárquico pode se intensificar.

Um dos fatores que parece estar colaborando para essa fragmentação são os projetos multidisciplinares que, ao contrário de promover a troca de idéias e a construção coletiva de atividades didáticas, tem permitido na escola o funcionamento de células desacopladas, que se limitam a fazer sua parte, sem sequer ter um

vislumbre do fim ao qual suas atividades se destinam, como podemos perceber na fala de um dos professores que atua há oito anos no “Ribeiro”:

[...] Normalmente esses projetos eles tem começo, meio e fim. O final geralmente não acontece, que é a avaliação final. Quando tem é simplesmente no papel, senta-se e escreve-se para a coordenação, mas não senta o grupo todo para discutir o que dificultou, o que facilitou o projeto. Eu sento, escrevo o que achei, você senta e escreve o que achou, mas não senta o grupo todo pra discutir, para trocar idéias a respeito das falhas e dos louvores também. E logo vem outro projeto, e a gente faz outro projeto, e outro projeto, mas o finalmente geralmente não acontece com o grupo. Deveria-se escolher um projeto só, e nesse projeto, ter o começo meio e o final. Trabalhar esse projeto bem trabalhado, mas se você tem muitos, já não sabe se está trabalhando um, se está trabalhando outro. Fica perdido, você pensa que está fazendo uma coisa. Os projetos viraram moda, e tem a questão da escola aumentar o bônus também, está ligado com isso aí também, embora eu veja isso como uma moda. Daqui a pouco muda o termo, mas no fundo é a mesma coisa.

Essa situação referente aos projetos serve-nos como mais um exemplo da presença, dentro da organização escolar, de estruturas desconexas, operando sem sentido pré-determinado, vagando numa espécie de limbo apartado da causalidade.

São várias as situações escolares que podemos apelidar de “loosely coupled”, designadamente a débil conexão existente entre a intenção e acção, os meios e os fins, o ontem e o amanhã ou, tomando por base a estrutura hierárquica da organização, a fraca articulação entre o topo e a base, a linha e o staff, os professores e os administradores, podendo a lista continuar[...] (Costa, 1996, p.98).

Curiosamente, os projetos apresentam-se, pelo menos no plano do discurso, como uma meta a ser atingida, o que é característico da imagem empresarial da

escola (Tabela 02, capítulo II), haja vista que o planejamento, na escola empresa se dá por meio da diretriz sistemática. Por outro lado, o desenvolvimento e posterior avaliação dos projetos acontecem pela via burocrática, em que o controle ao longo do processo se faz de forma sistemática e impessoal.

No entanto, quando o alto escalão, no caso a Secretaria de Educação, ou mais proximamente, a Diretoria de Ensino, adotam a meta, cria-se um núcleo repentino, em torno do qual organizam-se temporariamente os diferentes atores escolares. Um núcleo oriundo de forças estranhas ao meio escolar, mas que se impõe de forma direta e inequívoca.

O mesmo fato, quando visto pelo ângulo dos gestores e dos professores, assume diferentes significados. No caso dos projetos, por exemplo, os mesmos são entendidos, aceitos e encaminhados como diretriz sistemática que possui uma certa causalidade, enquanto que é tomado pelos professores como um elemento externo à escola e que seqüestra temporariamente os esforços e as funções organizacionais para a consecução dos seus objetivos – os quais por sua vez são claros para os gestores e sem sentido para os professores.

Exemplo disso foram os *Jogos Regionais do Idoso* (J.O.R.I.) que aconteceram em março de 2006, para o qual o Ribeiro, e outras escolas de Rio Claro vinculadas à Diretoria de Ensino local, serviram de sede, abrigando os atletas e desenvolvendo atividades de recreação. Pudemos perceber que houve uma reorientação das atividades ordinárias da escola para que o evento fosse acolhido e realizado com uso pleno das forças que atuam na escola.

Inclusive, no HTPC realizado em 14 de março, pude registrar em meu diário de campo a reclamação de uma professora que ficou extremamente atarefada com a montagem de painéis para os J.O.R.I., ao mesmo tempo em que tinha de receber as orientações para preencher as planilhas nas quais deveriam constar as ações

planejadas com o fim de atingir as metas propostas pelos demais projetos temáticos. Dentre eles destacavam-se os projetos *Copa do Mundo*, *80 anos da escola*, *Jogos Pan-Americanos* e *Eleições*.

É interessante observar aqui um elemento característico de uma outra imagem associada à escola vista como anarquia que é a escola como sistema caótico. Nele podemos encontrar o conceito de *forças de atração estranhas*:

[...] existência de elementos ou forças ocultas que emergem repetidamente como componentes centrais do sistema, fazendo com que os acontecimentos girem à sua volta (*strange attractors*), introduzindo, desta maneira, alguma ordem nos sistemas caóticos (Costa, 1996, p. 104).

No caso citado acima, os *Jogos Regionais do Idoso* apresentam-se como um *strange attractor*, que surge inesperadamente numa das reuniões pedagógicas, fazendo com que a maioria dos professores deixe de executar as tarefas já anteriormente definidas, para reunirem-se em torno desse evento estranho e, num primeiro momento, tido como fora de contexto pedagógico.

Essa ruptura no planejamento das atividades didáticas nada tem a ver com as possíveis reorientações que um professor possa fazer ao deparar-se com novos elementos em torno dos quais se daria um novo equilíbrio cognitivo, quando levamos em conta, por exemplo, uma abordagem psicogenética. No caso a ruptura não se originou da dinâmica do processo ensino-aprendizagem, mas sim, de uma intervenção direta e extraordinária do grupo gestor sobre o trabalho dos professores.

Aqui podemos perceber uma ligação sutil entre a imagem do caos e a da burocracia. O evento que irrompe, e em torno do qual passa a orbitar

temporariamente a dinâmica escolar, teve sua origem a partir da diretriz sistemática burocrática.

Interessante observar que a maioria dos eventos que podem ser caracterizados como *strange attractors* deve-se às intervenções do alto escalão, e muito pouco – e levando-se em conta o observado nesta pesquisa quase nada – às situações inesperadas que irrompem durante o processo ensino-aprendizagem, e que pediriam reorientações por parte da escola. Pelo contrário mudanças repentinas na rota pré-estabelecida pelos professores e pela escola tendem a ser ignoradas ou contornadas quando essas situações exigem que se deixe de priorizar a intervenção burocrática.

Ou seja, dar conta dos projetos estabelecidos pelo alto escalão é prioritário sobre qualquer outra situação que possa emergir do processo didático.

Foi notório, durante o acompanhamento dos HTPC's, a força com que esses fatores estranhos tiveram sobre o planejamento didático. A preocupação com as atividades pedagógicas ordinárias foi temporariamente esquecida, para que se centrasse esforços no extraordinário. Essa ruptura pedagógica causada pelo extraordinário sobre o ordinário evidentemente traz malefícios ao processo ensino-aprendizagem, uma vez que esse extraordinário nada tem a ver com a didática mas sim, com determinações intervencionistas e autoritárias da política pública. É a essa dimensão que tais fatores extraordinários visa dar conta.

Existem também outros eventos que poderiam ser enquadrados nessa categoria de centro temporário, e que não estão ligados diretamente às políticas públicas. Normalmente correspondem a eventos, tais como festas juninas, olimpíadas estudantis, feiras. Entretanto esses casos não possuem todas as características dos *strange attractors*. Não são inesperados, pois fazem parte do calendário escolar. Não são extraordinários, e nem de origem oculta, pois fazem

parte da tradição escolar ou da comunidade do entorno. Outros ainda são sazonais, bissextos ou únicos. Temos como exemplos os projetos pedagógicos envolvendo os temas Copa do Mundo, Olimpíadas e 80 anos da escola.

Para esses casos acima, a teoria do caos aplicada à organização escolar contempla o conceito de simetrias recorrentes:

[...] noção estreitamente ligada ao conceito anterior de *strange attractors*, significa que mais do que a unidade individual, interessa prestar atenção às formas que se mantêm e permanecem simétricas nos diversos níveis do sistema e que ocorrem de tempos em tempos (COSTA, 1996, p. 104).

Num evento tipo festa junina, essa simetria ocorre anualmente, e mobiliza todos os setores da escola. Seus efeitos transpassam os muros da escola, uma vez que envolve a comunidade do seu entorno, os familiares dos estudantes e, por vezes, os familiares dos profissionais que atuam na escola.

Essa participação abrangente, na qual entram em cena os agentes escolares e extra-escolares, apresenta-se como uma porta aberta na organização escolar por onde podem entrar os elementos exógenos, oriundos tanto da interação com o processo midiático de que fala Pérez Gómez, quanto do compartilhamento de ressignificações culturais de que trata Geertz.

Talvez uma das questões mais relevantes, quando tratamos dos *strange attractors*, e dos demais fatores aleatórios que irrompem na estrutura caótica, seja para dar-lhe ordem temporária, seja para gerar uma mutação estrutural simétrica e recorrente, é quanto eles podem representar elementos culturais novos e qual o seu potencial para tornarem-se estruturas enraizadas na cultura organizacional.

Podemos considerar que os *strange attractors*, sejam eles intervenções autoritárias da ordem burocrática, sejam elementos tradicionais específicos de uma dada comunidade a qual a escola serve, ou ainda, dados oriundos do processo ensino-aprendizagem, eles contêm em si esse potencial para, aos poucos, abandonarem o caráter extraordinário e se incorporarem à cultura organizacional da escola. E, assim sendo, ficam sujeitos ao processo de reelaboração simbólica que vimos em Geertz, o qual, por sua vez, pode gerar novos *strange attractors*.

Encontramos nisso uma certa redenção, uma vez que o caos acaba sofrendo, por último, uma reordenação por meio dos conteúdos que surgem da reelaboração simbólica. Não importa quão autoritária tenha sido a implantação de um *strange attractor*, ou quão vinculado ele esteja aos velhos padrões culturais da comunidade circunvizinha à escola, ou aos interesses da política pública de ocasião. Uma vez que eles tenham invadido o campo da cultura organizacional da escola e determinado a ocorrência de eventos, os frutos de sua intervenção não escapam ao impulso humano de lhes dar novos significados, nova ordem, nova forma (GEERTZ, 1989).

Isso fica claro em alguns depoimentos colhidos durante as entrevistas como o que segue:

Na época da secretária Rose¹⁴, as escolas eram classificadas por cores. Não sei se você se lembra disso. Nós aqui do Ribeiro nunca mentimos sobre dado nenhum, e pagamos um preço por isso. Mas nós éramos laranja. A nossa nota seria regular. O que acontece é que há reuniões de diretores e coordenadores, e cada diretor tem um espaço para falar o que a escola tem feito. Foi contado para nós, há diretores que chegam lá e dizem simplesmente “a minha escola realiza dezoito projetos simultaneamente”. Sinceramente, eu gostaria de ver isso na prática. Então, os relatórios da Secretaria são feitos sobre essas falas. E nós sabemos que isso não aconteceu de

¹⁴ Rose Neubauer, Secretária Estadual da Educação do Estado de São Paulo, entre janeiro de 1995 e abril de 2002

verdade. Uma escola pode realizar dois ou três projetos, mas dezoito! E quando o Ribeiro começa a falar a verdade, ou eles fingem-se de surdos, ou ficam horrorizados. Então quer dizer, as diretrizes educacionais são feitas sobre relatórios que são ficção. Por isso que é uma política educacional de ficção.

Para esse professor, o que motiva a intervenção da Secretaria de Educação na vida da escola são produtos fictícios, *strange attractors* fabricados com base em dados falsos da realidade. É uma interpretação pessoal, que leva a composição de uma nova metáfora: o “Ribeiro” como ficção.

3.3.2. O “Ribeiro” como ficção – ilusionismo e encantamento pedagógico.

Na imagem da escola “Ribeiro” como ficção podemos entender claramente que os agentes cumprem um papel, ou seja, agem de acordo com um *script* no qual se determina o tipo de comportamento e reação esperado para cada personagem. Os professores, então, passam a ser meros atores num palco, gerando um espetáculo que não visa nem o interesse do grupo, nem o projeto pedagógico coletivo, mas sim, cumprir com o projeto estabelecido pelo patrocinador, produtor diretor.

Ao se assumir a escola como ficção, o mais preocupante e assustador disso tudo, é que todos agem sabendo que tudo não passa de uma bela mentira!

TABELA 05: Padrões de mudança na escola vista como ficção.

Imagem	Ficção (Espetáculo)
Estágios	
Nível	A Escola como um todo
Motivação para a adoção de mudanças	Apresentar um cenário idealizado

Como se dá o processo de adoção	Análise empática
Fonte na qual se baseia a adoção	Dados fictícios, pesquisa criativa
Quem decide a adoção	Administrador
Como se dá o planejamento da mudança	Técnicas de ilusionismo
Como se dá a participação do estafe	Assumindo personagens
Obtenção de recursos	Mecenato
Formas de resistência à mudança	Crítica silenciosa e irônica
Estratégia de enfrentamento à resistência	Persuasão carismática
Mecanismos de feedback	Aplausos
Critério	Grau de convencimento

A Tabela 05 é o resultado da aplicação dos padrões de mudança organizacional de Firestone (1980), na qual pontuamos algumas características possíveis de serem detectadas na imagem da escola como ficção. Evidentemente, os elementos integrantes da tabela, de acordo com outras análises, poderiam ser nomeados de forma diferente, ou outros fatores diferentes poderiam ser levados em consideração, por adição ou substituição aos que consideramos.

A Análise do “Ribeiro”, por meio da imagem da ficção, nos faz constatar que o nível da adoção de mudanças abrange a escola toda, quando, durante as reuniões pedagógicas, apresenta-se um cenário ideal, desvinculado da realidade local, e forjado em dados de supostas experiências bem sucedidas ou, em documentos elaborados por teóricos, cujos trabalhos são mal interpretados – quando não pervertidos – para embasarem as propostas a ser implantadas na escola. Isso gera

um mal-estar entre a classe, com efeitos negativos para o trabalho acadêmico, como podemos ver na fala dessa professora efetiva há quinze anos:

Essas pessoas que planejam, não trabalham no ensino público. Então elas não conhecem na prática o ensino; elas conhecem o que veio, o que sabem do trabalho de outros profissionais, de outros professores. Mas trabalhem mesmo como professores, eu acredito que nunca trabalharam no ensino público, pelo menos no atual.

Ou ainda, essa outra professora, com dezoito anos de casa:

Eu trabalho com educação física, então o que eu vejo, às vezes, é a linha de trabalho. O pessoal foi para a universidade, cursou a graduação, e depois foi direto para a pós-graduação. Não teve um período de experiência de sala de aula, aí nos questionamos, o pessoal da UNESP, como você, não vai pra sala de aula, e vai querer colocar como a gente tem de trabalhar.

Essa reserva em relação às sugestões dos acadêmicos é compreensível, quando assumimos a imagem ficcional da escola. A utilização de referenciais teóricos, de forma muitas vezes despropositada, para subsidiar peças de ficção pedagógicas e administrativas, não escapa ao crivo e à resignificação – no caso negativa – do papel das teorias acadêmicas na vida escolar.

Com certeza, aqui reside um dos elementos que fortemente contribuem para a não-adoção de novas práticas por parte dos professores. Cria-se um movimento de resistência a tudo o que possa vir da academia, e reforça-se o equívoco em pensar que o trabalho acadêmico é sempre distante, quando, na verdade, ele pode valer-se de dados da própria realidade que os professores julgam que lhe é desconhecida.

De qualquer forma, é muito triste, além de preocupante, ver o trabalho acadêmico ser tachado de ficção. É um alerta ao qual não devemos fazer ouvidos moucos!

Na visão do “Ribeiro” como ficção, todo o trabalho de motivação se faz pela apresentação de um cenário ideal, o qual pode vir seduzir boa parte dos professores, ao atingir justamente aquela parcela humana, sonhadora, que acalenta intimamente expectativas de melhorias. Também atinge a parte não politizada, destituída de uma visão crítica, seja por não fazer parte da formação dos indivíduos, seja por uma tácita opção pelo alheamento, cujas razões são de difícil exploração no universo pessoal de cada um. Esse é o comportamento que observamos no G1, de postura adesiva às propostas da direção.

A preocupação nossa em relação a esse grupo é o quanto serve a ficção de motivação para que se ponha em prática as inovações, ou até que ponto ela pode servir de ilusão, que os leva a acreditar que estão fazendo algo de novo, quando apenas estão contribuindo para sustentar um falso cenário cuja função primordial é estabilizar as angústias da escola em relação ao cumprimento da agenda político-administrativa. A força da análise empática vem na direção de cooptar os indivíduos justamente para tais fins, como podemos observar na fala da Assistente Técnico-Pedagógica enviada ao “Ribeiro” no dia 10 de fevereiro de 2006, para dirigir uma reunião de coordenadores pedagógicos e que se tratou dos dados do SARESP:

Não devemos ir para o planejamento sem olhar detidamente para esses dados para depois não levar uma bordoadada. É importante usar o SARESP para mostrar. Por exemplo, se ficar diagnosticado que há deficiência em geometria, podemos ganhar geometria na Teia do saber. A Secretaria de Educação irá montar suas ações de acordo com os resultados do SARESP.

Em confronto com a fala da professora, fica claro porque o que julgam como ficção fabricada pela Secretaria da Educação:

Nós sabemos que em muitas escolas tem alguns professores que colocam até as respostas do SARESP na lousa para os alunos copiarem. Então, você entendeu? Não é uma maneira de pressionar? É uma pressão, não é? Indireta, mas ninguém é bobo. Muitos professores entram no esquema. Esse professor que dá resposta pro aluno está entrando no esquema de favorecimento. Ele está pensando apenas no lado financeiro. Ele não quer saber se o aluno. O aluno não tem importância. E nós aqui no Ribeiro podemos dizer de boca cheia, mesmo recebendo críticas, mesmo que a nossa classificação não seja boa, mas é a realidade. É o que realmente está acontecendo na escola. Mesmo que o resultado seja péssimo, nós assumimos isso, e o resultado vai estar lá mesmo.

Se a Secretaria de Educação tem o SARESP como uma fonte de onde emanarão as ações administrativas e pedagógicas, e toda essa manipulação de dados ocorre, tanto pelo interesse das escolas pelo bônus salarial, quanto pelo interesse do alto escalão em justificar certas ações políticas, então estamos de cara com um ato de puro ilusionismo. Na tabela 05, colocamos o ilusionismo como o processo de planejamento da mudança. E foi justamente na reunião de planejamento com as coordenadoras pedagógicas que colhemos esse dado significativo que, ao nosso ver, serve de respaldo ao professor que elabora sua própria visão da política pública.

Embora a professora cuja citação expusemos acima deixa claro que o grupo de professores tem a preocupação em não maquiagem a realidade, é fato que o “Ribeiro” acaba assumindo a imagem de ficção quando os professores são obrigados

a por em marcha todo um planejamento feito em cima de dados que acreditam ser falsos.

Para eles, a participação acaba sendo uma representação. Assumem papéis para a execução de um espetáculo fantasioso. E se ressentem ao ver que os projetos gerados pela própria dinâmica do processo ensino-aprendizagem são desconsiderados, e a eles é negado recurso financeiro.

O mecenato é a forma de obtenção de recursos, quando determinados projetos tornam-se a menina dos olhos das autoridades. Do ponto de vista da escola como ficção, os recursos destinam-se ao apadrinhamento de um ou outro projeto que esteja em consonância com a peça ficcional que se pretende representar à sociedade.

Como existe uma tácita ciência de que tudo é produto de dados ficcionais, a resistência faz-se de forma silenciosa, e foi perceptível a manifestação irônica quanto a isso nas reuniões de HTPC's.

Uma resistência desse tipo não exige grandes esforços em termos de enfrentamento e, o que pudemos observar, é que ela se faz por meio de falas que sustentam toda a história contada, por meio do discurso persuasivo.

Uma vez aferido o grau de satisfação, por meio de pareceres elogiosos, e a obtenção de satisfatórios dividendo políticos, incorpora-se a peça ficcional como elemento organizacional.

A análise que fizemos acima da estrutura organizacional do Ribeiro enquanto sistema caótico e enquanto ficção foi um exercício de exploração de imagens alternativas às que adotamos de Costa (1996), com o intuito de deixar claro o quanto rico é o processo de atribuição de imagens metafóricas a partir de dados da realidade organizacional. Agora nos centraremos na análise por caixas das imagens a que nos propusemos.

3.3.3 A imagem empresarial do “Ribeiro”

Quando tratamos da imagem empresarial da escola, o elemento de sua cultura organizacional que talvez mais influencie diretamente a adoção de novas propostas pedagógicas é a uniformização de processos, principalmente aquele tipo de uniformização que se impõe sobre o que Taylor chama de aperfeiçoamento científico do trabalhador, já que, como discutimos anteriormente, a imagem empresarial ajusta-se em muitos pontos à imagem da máquina analisada por Morgan, na qual identificamos os principais pontos da Administração Científica.

Numa das entrevistas, encontramos o seguinte relato que nos permite identificar essa uniformização:

A gente acaba ficando presa à estrutura. Por exemplo, criou-se uma progressão funcional que tem um determinado número de pontos que eu só vou atingir se eu fizer determinados cursos oferecidos pela Secretaria [de Educação] ou aprovado por lá. Só conta o ponto se tiver o aval reconhecido. Você acaba direcionado pra estrutura. Já fiz vários cursos que contam pra mim como profissional, mas não valem nada do ponto de vista funcional. Eu me sinto privilegiada, pois tenho acesso a livros.

Ao analisarmos essa fala da professora, nos colocamos num ponto além da simples análise dos clássicos elementos da estrutura organizacional científica, tais como a uniformidade curricular e espacial, a formalização disciplinar, a organização hierárquica, ou ainda, falando em termos pedagógicos, a lição magistral e a avaliação descontínua, elementos esses que também pudemos identificar no

“Ribeiro” durante nosso acompanhamento. Mas no caso citado pela professora, a uniformização se manifesta também pela via da qualificação profissional.

Num primeiro vislumbre, podemos ser levados a acreditar que esse oferecimento de qualificação profissional seja uma função da imagem da escola como organismo vivo, num esforço de satisfação de suas necessidades organizacionais onde:

Os empregados deveriam ser vistos como recursos valiosos que poderiam contribuir de maneira rica e variada para as atividades da organização, caso se desse a eles oportunidades apropriadas[...] através das quais os empregados poderiam ser motivados em todos os níveis da hierarquia (MORGAN, 1996, p. 46).

Segundo Morgan, essa ação poderia ser entendida como a busca da satisfação da necessidade organizacional da *auto-estima*, como defende Maslow (1943)¹⁵. No entanto, na própria fala da professora, fica claro que o interesse não está na auto-estima, e o que consideramos ainda pior, nem na qualificação profissional em si.

A desconsideração de cursos que não façam parte do rol de opções oferecidas pela Secretaria de Educação vem justamente no sentido oposto ao de fornecer ao profissional um reconhecimento pelos seus esforços em buscar novos conhecimentos por conta própria.

A imposição de um cardápio de cursos válidos pode ser vista aqui como um elemento que nos remete ao segundo conceito de cultura organizacional de Erickson,

¹⁵ **Abraham Maslow** (1908–1970) foi um psicólogo americano conhecido pelo seu trabalho sobre a hierarquia das necessidades humanas, e considerado o pai do Humanismo na psicologia. Destacou-se por meio de sua publicação “Teoria da motivação Humana”, de 1943.

o de transmissão de estruturas conceituais que, como vimos, embora permita o compartilhamento de informações e a criação individual, tudo isso fica sujeito à dominância dos padrões aceitos pelo grupo.

Na medida que a progressão funcional – que no final das contas reverte-se em ganhos pecuniários – fica atrelada ao cumprimento desse cardápio de qualificações pré-selecionadas, reafirma-se a característica da Administração Científica, a qual vale-se dos incentivos salariais para perpetrar uma intervenção autoritária que direcione o tipo de conhecimento a ser validado dentro da estrutura organizacional.

Esse direcionamento para conhecimentos pré-selecionados pode ser visto como um esforço para a manutenção de estruturas conceituais e de práticas, tanto no campo administrativo quanto no pedagógico, que garantam a reprodução do *habitus* dominante de Bourdieu e Passeron, como discutimos no Capítulo I.

Interessante observarmos que esses cursos validados pelo alto-escalão são os mesmos que, segundo a fala da Assistente Técnico-Pedagógico analisada anteriormente, resultam das supostas necessidades detectadas nos dados do SARESP e outros indicadores da Secretaria da Educação.

Ou seja, se vimos antes que isso é visto como ficção, que os dados são maquiados para forjar uma realidade que interessa aos círculos que orbitam o poder, e que, ao mesmo tempo, essa realidade construída é assumida tacitamente pelos gestores escolares e parte do professorado, fica exposta aqui uma bem orquestrada manipulação da subjetividade.

A questão da educação aparece, com freqüência, ao lado da idéia de aquisição de competências que foram disseminadas pelos esquemas de avaliação individualizadas no âmbito das empresas e de seus novos instrumentos de gestão de pessoas. Essas noções passam a participar dos critérios modernos de avaliação e de manipulação da

subjetividade, que procuram identificar o potencial de “entrega” dos indivíduos aos objetivos organizacionais (HELOANI, 2005, p. 207).

Durante os acompanhamentos dos HTPCs, ficou claro esse direcionamento a um potencial de “entrega”, em especial, na reunião entre coordenadores realizada no dia 10 de fevereiro de 2006, quando uma das coordenadoras se pronunciou da seguinte forma à Assistente Técnico-pedagógica da Diretoria de Ensino de Limeira:

Professores bem treinados para o SARESP pediram remoção ou se aposentaram e isso abriu para a entrada dos novos, muitos dos quais iniciantes na profissão e que não sabiam nada de SARESP, nada de habilidades e competências. Houve a necessidade de inseri-los no plano de ação visando o SARESP.

Podemos depreender dessa fala que pouco importa o que o professor é como profissional. Nada interessa de sua história acadêmica que não esteja vinculada à estrutura da Secretaria de Educação. Os coordenadores pedagógicos não desempenham o papel de aproveitar as diferentes características profissionais dos docentes na tessitura de um projeto pedagógico, mas sim, moldá-lo ao padrão imposto de cima para baixo.

A introdução de mudanças administrativas e pedagógicas, vista pelo prisma da organização empresarial do “Ribeiro”, passa pelos estágios de Firestone, de modo que, essa modelagem do profissional, via manipulação da subjetividade e descarte de sua identidade profissional, constitui a motivação (ou orientação), dentro do estágio da adoção.

Assim, o “Ribeiro” assume as mudanças num nível global, deliberadamente colocando-se como uma célula organizativa da estrutura maior, a Secretaria de Educação. Essa posição departamental cria a esteira onde se assenta o processo de

adoção de mudanças permitindo assim que a análise centralizada realizada pela Secretaria de Educação seja vista como a única batuta possível de reger o movimento do mundo pedagógico da escola. Ao se destituir o professor da sua qualidade de profissional e intelectual transformador, e coloca-lo na posição de alguém que deve ser ajustado à diretriz sistemática da Secretaria de Educação, a escola abre mão de sua própria identidade pedagógica, que poderia ser um ninho rico em possibilidades justamente devido a essa diversidade que não interessa à consecução dos objetivos empresariais. As conseqüências dessa renúncia afetam significativamente a comunidade do entorno, que é desconsiderada na prática e lembrada apenas no discurso.

Nessa fase da adoção, a participação tanto dos gestores do “Ribeiro” quanto dos professores é inexistente. O conhecimento científico no qual se baseiam as mudanças impostas, e os processos de análise e decisão, permanecem numa dimensão a qual o acesso se dá exclusivamente pela via burocrática. Aqui a imagem da escola como empresa e como burocracia se tangenciam.

Nessa fase da adoção de mudanças no “Ribeiro”, marcada pelas orientações de cima para baixo sobre como conduzir o processo pedagógico visando o bom desempenho no SARESP (*One Best Way*) e aplicação do conhecimento científico, no caso as competências e habilidades de Perrenoud e Thuler (1999), mostram uma face da imagem da escola como empresa que é semelhante à imagem das organizações como máquina no que se refere à separação entre a concepção e a execução da mudança:

O princípio de separar o planejamento e organização do trabalho da sua execução é freqüentemente visto como o mais pernicioso e típico elemento do enfoque de Taylor da administração, pois efetivamente “divide” o trabalhador, defendendo a separação entre mãos e cérebro.

Conforme Taylor gostava de dizer aos trabalhadores: “Não se espera que vocês pensem. Há outras pessoas por perto pagas para pensar.” (MORGAN, 1996).

Quando tratamos da possibilidade de adoção de mudanças na prática docente, tudo isso aparece como um obstáculo claro, preciso e pontual. A recusa de qualquer atividade de criação intelectual por parte dos professores vem cristalizar uma crença de que a qualificação profissional destes em nada serve para a elaboração e organização da mudança pedagógica. Somado a isso, a Secretaria de Educação impõe um cardápio de cursos de formação continuada, o que visa confirmar a crença de que o professor seria um trabalhador desaparelhado e que necessitaria ser moldado com o que há de “melhor” para que se torne “pedagogicamente correto”. Evidentemente que por traz disso tudo não está apenas o intuito da Secretaria de Educação em manter o controle da concepção e implantação em suas mãos. Há todo um movimento sutil de minar a auto-estima da classe docente, de desqualificar sua história pessoal e acadêmica, e criar assim, uma predisposição social à desvalorização do professor.

Em termos de cultura organizacional, essa crença ajusta-se a um corpo maior que acaba por definir o ideário que rege o grupo. No “Ribeiro” isso é perceptível quando observamos a segregação sofrida pelos professores “não afeitos” aos moldes predeterminados, pois são considerados profissionais incompetentes e de baixo rendimento. Não incorporaram o *habitus* e, portanto, a eles é negado acesso a algumas dimensões da estrutura e do processo administrativo-pedagógico – os bits de informação de que nos fala Erickson (1987).

Esses professores segregados vivem num limbo administrativo-pedagógico, e constituem parte dos professores que compõem o G3. São evocados a participar de certos momentos, e o fazem com a consciência de que os gestores não o fizeram por

considera-los competentes para tal, mas porque não havia outros elementos dos quais dispor naquele momento. Suas produções são sempre vistas como precárias e, quando possível, a eles são distribuídas tarefas que exigem menos comprometimento com o ideário e que terão menor influência no resultado final.

Alguns desses professores que compõem o G3 são contestadores, mas sua contestação não é vista como uma contribuição a um diferente modo de ver a organização do trabalho pedagógico. Tanto os contestadores quanto os apáticos desse grupo são colocados no mesmo nível, ou seja, daqueles que não possuem a capacidade de entender que a idéia vinda de cima seria a mais acertada. É como se lhes faltasse algo, que se tenta suprir com os cursos de formação e os “sermões” proferidos durante os HTPCs.

Assim após a distante fase de adoção, o que marca fundamentalmente a fase da iniciação de mudanças no “Ribeiro” visto como empresa é essa doutrinação a um sistema de valores que interessa ao modelo político vigente, filho dileto do modelo de produção capitalista.

A implementação tem como ponto focal a segregação e subestimação dos professores não alinhados a esse sistema de valores. Toda a contestação e os casos de apatia formam o movimento de resistência característico dessa fase, e a estratégia de enfrentamento não é a demissão, como acontece nas empresas, mas a desqualificação de tudo aquilo que parte desses professores não alinhados. Se funcionalmente a demissão é mais difícil de acontecer como sanção, de uma certa forma esses professores “deixam” de fazer parte do grupo pela ausência de atribuição de tarefas, ou pela atribuição de tarefas “rebaixadas”. Trataria-se de uma demissão, ou rebaixamento funcional, no nível moral.

O mecanismo de *feed-back* é explicitamente o SARESP. São os seus resultados que norteiam as mudanças administrativo-pedagógicas, como foi exposto numa das falas transcritas anteriormente.

A fase da incorporação tem como critério magno a análise custo-benefício, o que no caso do “Ribeiro” é conquista de um bom enquadramento no sistema de classificação de desempenho, o que se consegue contribuindo com um bom material em termos de dados (aprovação, evasão, número de projetos, etc) para sustentar a política educacional de ficção de que falou um dos professores entrevistados.

Se admitimos e exploramos algumas facetas dessa imagem organizacional do “Ribeiro” como empresa, por mais que nos custe muito aceitar a idéia, não podemos nos desviar da conclusão óbvia e gritante de que tal “empresa” é uma fábrica de ilusões. Todo seu estafe é posto numa linha de produção onde se fabrica ficção educacional a fim de suprir o universo político com elementos que o legitimem como um agenciador do modelo de produção global.

3.3.4 A imagem democrática do “Ribeiro”.

No Capítulo II, tratamos das concepções de escola democrática pelo prisma pedagógico de John Dewey, e pelo prisma administrativo da *Teoria das relações Humanas*, de Elton Mayo, seguindo os passos da reflexão realizada por Costa (1996).

Ao analisarmos o “Ribeiro” sob esses dois aspectos, notamos a freqüência de inúmeros discursos, durante as orientações oferecidas nos HTPC's, os quais faziam uso da expressão *gestão democrática*, vítima de um polissemismo cuja dimensão não pretendo dar conta nesse trabalho. Para efeito deste trabalho, entendemos a gestão democrática como sendo um conjunto de ações administrativo-pedagógicas

que visam organizar e gerenciar as escolas de acordo com o modelo da democracia participativa que, segundo Costa, apóiam-se nos seguintes pontos:

- trata-se de um modelo de gestão suportado por imagem fortemente normativa;
- defende-se a autoridade profissional da classe docente traduzida, nomeadamente, no seu predomínio progressivo na tomada de decisões escolares[...]
- utiliza-se um processo de constituição dos órgãos escolares e de tomada de decisões de tipo electivo-colegial com base no modelo da representatividade formal (COSTA, 1996, p. 69-70)

O que nos interessa é buscar como esse conceito de gestão democrática é entendido pelo grupo de profissionais do “Ribeiro”, uma vez inseridos numa cultura organizacional restrita ao vetusto prédio onde se desenrolam todas as ações administrativo-pedagógicas. A forma como esse conceito é assumido, por gestores e professores, é a substância básica que irá constituir a imagem democrática da escola. É fruto da reelaboração e da experimentação que o grupo têm de sua escola enquanto modelo democrático.

De início, expomos a fala de uma professora, com 18 anos de casa:

As determinações, em geral, são de cima para baixo. O caminho é esse, e você tem de seguir, embora eles coloquem que é democrático, que é uma consulta. Eu já tive a oportunidade de participar dessa tal consulta. Mas a estrutura que eles vão passar para você decidir já está pronta. Eles vão estar só mostrando. Você às vezes até relata contrário aquilo, mas não altera nada.

Podemos ver que, no entender da professora, a participação na elaboração dos processos, via consulta, não é vista da mesma forma que o discurso das políticas públicas propala sua bandeira da gestão democrática. Enquanto se vende a idéia de que a escola é gerenciada em parceria com os professores, e que a comunidade é chamada a participar do processo decisório, temos aqueles indivíduos que, pela experiência que viveram, consideram o processo de consulta como um *mise en scène* da política pública, por meio do qual se busca legitimar as decisões de cima para baixo, apresentando-as como resultados de um processo participativo.

Desta forma, professores, gestores escolares e a comunidade do entorno são chamados a tomar ciência, por antecipação, das decisões. Ou, então, a escolher entre opções já pré-determinadas. Isso gera uma descrença por parte dos comandados e os desmobiliza – e talvez seja esse o objetivo – afinal, a consulta torna-se apenas a tomada de ciência inequívoca de um destino já traçado. E com a informatização das escolas, essa desmobilização aumenta ainda mais, pois já não há a necessidade de congregar os atores do processo num mesmo ambiente físico. Nesse sentido, o ciberespaço e a virtualidade das relações vêm como aditivo à narcose em que se encontra o processo participativo. Portanto, contrariamente ao que se possa fazer crer, esse processo de consulta vem para tamponar a participação, arrefecer a resistência e criar um ilusório estado de transparência na gestão – uma espécie de hipócrita *mea-culpa* pelos anos de autoritarismo e obscuridade política.

Por outro lado, se encontramos no “Ribeiro” esse dado que vai contra a construção de uma imagem democrática da escola, também nos deparamos com algumas tentativas de participação e composição de órgãos colegiados, mas que

carregam no seu entendimento alguns fatores preocupantes, como podemos observar no relato da diretora:

De um tempo recente pra cá, a gente está tentando, talvez, democratizar mais. Antes a coisa era somente no papel. Dizia-se que todos iam ser ouvidos, mas sabemos que não ouvia ninguém, que ninguém tomava parte nas decisões. Por outro lado, não dá pra consultar a não ser isoladamente. Não dá pra ser como eles querem, uma gestão democrática. É inviável. Não tem como. Pra realizar hoje, por exemplo, uma reunião de Conselho de Escola, ou de APM, você não imagina o sacrifício que é encontrar um pai que se disponibilize a vir. Agora de um tempo para cá nós estamos mais democráticos no sentido de ouvirmos mais o que os professores os alunos e a comunidade estão pedindo. O que será que está incomodando? O que será que precisa? O que eles acham? Até então, nós fazíamos pelo nosso senso crítico. De um tempo para cá ouvimos mais e tentamos encaixar no sistema.

Por estar na função há mais de vinte anos, a diretora vivenciou diversas fases do “Joaquim Ribeiro”. Sua experiência ao longo dos anos em esteve em contato direto com as diferentes formas com que as políticas públicas conceberam e gerenciaram a educação, lhe forneceu uma boa dose de jogo de cintura para lidar com as propostas de mudanças. Durante a entrevista mostrou-se aberta a acolher mudanças, mesmo que impostas, pois acredita que pode tirar algo positivo das experiências. Reproduzindo seu lema: “se funciona, é pedagógico”. Porém, ela manifestou seu descrédito na incorporação das mudanças, uma vez que expôs

claramente sua angústia e frustração em ver que as propostas da Secretaria de Educação são efêmeras. Duram apenas até as próximas eleições.

Entretanto, ao analisarmos a fala da diretora, vemos que sua compreensão do processo democrático esbarra na questão gerencial. Para ela, a gestão democrática depende mais de suas capacidades de gerência do que da confiança na autonomia das pessoas em levar a cabo processos decisórios. Ela assume para si a tarefa de congregar as pessoas e direcionar a tomada de decisões. E, talvez por uma falta de hábito no processo democrático, sente-se impotente, e vê poucas chances de que algo prossiga se não contar com sua intervenção. O excesso de zelo pela escola, pautado no comprometimento e numa vida de dedicação ao “Ribeiro”, acentuam essa característica tutelar, matriarcal. Esse tipo de concepção acaba se refletindo nas suas ações e discursos nos HTPC’s e influenciando diferentemente os grupos de professores. O G1, constituído pelos professores mais antigos, compartilham dessa visão distorcida de processo democrático e outorga à direção o poder de uma representatividade que não é fruto de um consenso. Esse grupo acata toda a normativa sem questionamentos e, a ação da direção é vista como abertura democrática em vez de tutela. Ou ainda, essa ação é vista como um meio-de-campo entre a Secretaria e os professores, e que a atuação da direção é acolhida como algo protetor. O G1 espera da direção que faça o processo primeiro – e mais difícil – de metabolização das imposições, tornando-as palatáveis e doces aos ouvidos. Isso gera admiração por parte do grupo afim à direção e cria um espaço psicológico no qual executar as propostas que vem de cima para baixo parece não ser algo tão contrário às suas concepções. No entender desse grupo eles não estão executando as imposições *in natura*, mas sim, uma reelaboração da direção que lhes fez o trabalho de dar a “cara do Ribeiro” a elas.

Já o G3, em seu comportamento oscilante, ora contesta as determinações – especialmente quando percebe que se trata de uma estratégia de persuasão para que assumam tarefas que não partiram deles -, ora adere, na maior parte das vezes quando as determinações implicam num menor comprometimento de sua parte e maior encampamento por parte da direção. O caráter tutelar da direção acaba por desmobilizar o grupo e cria um elemento cultural que acaba reforçando todo um contexto que recai sobre os professores. Primeiramente, sentem-se diminuídos naquilo que deveriam ser - ou seja, intelectuais transformadores -, na medida em que lhes é negada a participação efetiva na elaboração do projeto escolar. Em segundo lugar, quando são chamados a participar, essa participação resume-se a um cumprimento de tarefas pré-determinadas, sendo que as que envolvem maiores riscos são encampadas pela direção, devido ao excesso de zelo. Esse duplo descrédito no professor acaba por gerar frustração, por vezes revolta e, quase sempre, desmobilização.

O ciclo se fecha sobre si mesmo, pois a direção acaba sendo vítima de suas próprias ações ao ter de lidar com um grupo desmotivado e apático. Essa mesma desmotivação vem também da comunidade, que segundo relato da diretora, não responde ao chamamento para participar dos Conselhos de Classe e reunião de APM.

Assim, observamos no “Ribeiro” alguns elementos estruturais da escola democrática, porém o funcionamento desses elementos fica condicionado a ação de duas forças distintas: a intervenção tutelar por parte da diretora, que entra como força motriz do sistema, e a desmobilização dos professores, que aparece como força de resistência. E, nessas condições, podemos aplicar uma análise desse traço da cultura organizacional, aproximando-o do segundo conceito de cultura de Erickson (1987), que nos fala da liberdade de compartilhamento de informação, porém sob

uma forte orientação conservadora manifestada na forma de excesso de zelo pela instituição.

Qualquer proposta de mudança, venha ela da fraca mobilização do grupo, ou da ação impositiva da Secretaria de Educação, será primeiramente vista por parte da direção como um elemento de conturbação da ordem tão cuidadosamente cultivada. Dessa feita, se buscarão meios de introduzir a mudança para o grupo de forma que a proposta agregue os elementos de zelo e vistoria matriarcal.

Ao aplicarmos os estágios de mudança nessa imagem distorcida de escola democrática, vemos que a força conservadora fará de tudo para que a proposta, antes recebida com receio e depois pasteurizada, atinja a escola em nível global.

Já nesse primeiro momento observamos a distorção da imagem democrática que, segundo a análise que fizemos, busca a implementação de mudanças a partir dos representantes dos grupos interessados. Isso não ocorre no “Ribeiro”. A diretriz é global, calcada no discurso de que é fruto da consulta e participação coletiva. A forma de persuasão é justamente devolver aos professores: “você que pediram, agora está posto!”.

Também não é a busca de acordos que motiva a adoção de mudanças, mas sim da conveniência institucional. Se a proposta é boa para o “Ribeiro”, então ela é aceita pela direção, que se move no sentido de fazê-la cumprir da forma como foi concebida. Caso não, alguma responsabilidade extra é lançada para os professores no sentido de que a proposta se cumpra sem causar alterações significativas naquilo que é objeto de zelo para a direção.

Durante a fase da iniciação, o fator da escola democrática de maior predominância é a orientação fortemente normativa. Isso se manifesta no número bastante grande de documentos norteadores de projetos pedagógicos e de

prescrições administrativas. Apresentados como oriundos de anseios do coletivo, eles aparecerem como a fonte a partir da qual a mudança deve ser planejada.

Como o discurso busca persuadir que os executores são partícipes na gestão da proposta, espera-se e cobra-se deles a cooperação. Essa idéia de que o professor sente-se obrigado moralmente a cooperar colocando um tijolo na construção, uma vez que se abrigaria sob esse teto, é a tônica do discurso – bastante perceptível nos HTPC's – mas que não produz os efeitos esperados no grupo de professores. Apenas o G1 compra essa idéia. Os demais recebem isso com apatia ou ironia. E poucos são os que contestam. E é justamente no discurso pela cooperação que a direção apresenta-se como força motriz. É onde ganha espaço e poder. Um poder que faz questão de se apresentar como propiciador das mudanças que todos pediram e, portanto, sente-se com respaldo moral para cobrar a cooperação.

Se na imagem democrática a resistência aparece como encaminhamento de contra-projetos, não é o que vemos no “Ribeiro”. A desmobilização e a apatia de que já falamos não possuem nem força e nem organização suficiente para que a resistência se manifeste na forma de propostas alternativas. Elas até aparecem durante as discussões nos HTPC's, mas são pareceres isolados que emergem entre uma pauta e outra e que, não tomam corpo desfazendo-se com a mesma rapidez com que surgiram.

O mecanismo de *feedback* na imagem democrática deveria ser a medição do grau de satisfação da maioria envolvida com a mudança. No entanto, o que se observa é que o processo de avaliação institucional conta, em primeira mão, com critérios vinculados à visão pessoal que a diretora tem do “Ribeiro” e do que cabe e não cabe no seu universo administrativo-pedagógico. Num segundo momento, entram as avaliações institucionais da Secretaria da Educação, cujos critérios

vinculam-se às orientações assumidas pelas políticas públicas, fortemente neoliberais, como já discutimos no Capítulo I.

A partir dessa análise sobre os elementos da cultura organizacional do “Ribeiro” que poderiam, ou não, constituir a sua imagem democrática, podemos concluir que tal imagem não se sustenta. Poderíamos ser levados a acreditar que a imagem democrática está desfocada, com o foco ajustado na concepção de modelo democrático e organizacional da diretora e do grupo G1. No entanto, também, não é esse o caso. Mesmo numa imagem desfocada há o diapositivo, ou seja, há o fundamento. E não encontramos em nossas observações e entrevistas elementos que pudessem fundamentar uma imagem organizacional democrática do “Joaquim Ribeiro” nos moldes em que esta é concebida teoricamente por Costa (1996). A política pública pode vender essa imagem em que a bandeira principal é a gestão democrática, mas, na prática, o que se vê é que ela não se ajusta apropriadamente ao nosso referencial teórico.

À luz da Teoria da Reprodução, o que se pode dizer do papel da direção, intervindo frontalmente na construção de um modelo de escola democrática que faça valer as diretrizes da Secretaria de Educação e, ao mesmo tempo, corporifique os padrões aceitos pelo grupo mais conservador de professores do “Ribeiro”, trata-se de um exercício de manutenção do *habitus* dominante.

Tudo isso pode caracterizar a escola “Joaquim Ribeiro” como um local onde se pratica e se transmite uma visão particular e distorcida de democracia, em que se detecta o risco de que esse modelo seja tido como a única forma possível de se fazer democracia dentro da escola – ou seja, por meio da intervenção de um poderoso mediador que, com a anuência do grupo mais envolvido, propõe-se a transformar imposições externas em satisfação de anseios internos.

Ainda sob o enfoque da reprodução, pedagogicamente falando, as práticas oriundas dessa concepção particular de democracia transmitem valores capazes de tornar os indivíduos afeitos a um regime de tutela, em que são dissuadidos a participar das decisões ou de se organizar em órgãos colegiados, uma vez que contam com a atuação de um mediador, em muitos casos, líderes carismáticos. Organizações que nutriram esse tipo de concepção posicionaram-se perigosamente sobre a tênue linha que divide a tutela da tirania. A história da humanidade é repleta de exemplos em que se viu essa linha ser brutalmente atravessada.

Nesse processo de análise apresentamos elementos que apontam para as imagens organizacionais do “Ribeiro” como anarquia, ficção, empresa e democracia. Em cada uma dessas imagens pudemos evidenciar características que dão o tom maior à metáfora e que, sem dúvida, interferem com maior força no processo de mudança organizacional.

No caso da imagem anárquica, temos a forte desarticulação entre os grupos de profissionais, cada grupo reagindo a seu modo às determinações do grupo gestor e realizando sua pedagogia particular. Na escola como ficção, todo o processo de mudança está atado à criação de uma realidade esperada pelas autoridades. Já na visão empresarial do “Ribeiro”, pudemos ver como locomotiva maior das mudanças a cobrança pela aquisição de competências que interessam ao modelo de produção capitalista. E, por fim, evidenciamos que a metáfora da democracia aplicada ao “Ribeiro” faz emergir o caráter tutelar com que o grupo concebe o modelo de organização democrática, abrindo mão de sua participação nos processos decisórios e, com isso, permitindo que a bandeira governamental da gestão democrática invada a escola sem enfrentar resistências organizadas e efetivas.

Essa visão quadrifacetada da escola “Joaquim Ribeiro” nos deixa preocupações, anseios, dúvidas e perplexidades. Ao mesmo tempo em que nos

encanta, causa-nos temor. Seguramente, outros desdobramentos poderão e devem vir dessa análise, enriquecendo ainda mais nossa compreensão.

Ao abandonarmos o “Ribeiro”, carregamos conosco a certeza de que, não importa por qual metáfora ele seja analisado, nos depararemos com o encontro de duas águas turvas: a extrema manipulação da subjetividade por parte do sistema dominante e a crescente despolitização e desmobilização dos profissionais da educação que ali atuam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes metáforas da escola que analisamos no presente trabalho contribuíram para que alguns elementos da cultura organizacional pudessem ser tomados como facilitadores ou obstáculos ao processo de mudança organizacional das instituições de ensino.

No caso, o estudo realizado sobre a Escola Estadual “Joaquim Ribeiro” levantou dados bastante curiosos e que merecem uma exploração mais detida a partir de outros enfoques diferentes do que utilizamos neste trabalho.

Nosso campo de reflexões restringiu-se às teorias administrativas que dessem um fundamento para as metáforas utilizadas por Morgan (1996) e por Costa (1996), mas entendemos que desdobramentos riquíssimos poderiam vir de uma análise nos campos da Psicologia, Sociologia e Antropologia, vislumbrando apenas algumas áreas que de pronto nos vem à mente.

Cabe-nos, agora, a partir de tudo o que foi exposto, encaminhar uma resposta para a questão que originou a pesquisa: o que dificulta tanto a escola em mudar e, quando muda, como o faz?

Dento do campo específico a que nos atemos nesta pesquisa, nos sobressai duas respostas.

A primeira delas é o que Erickson (1887) chama de transmissão de estruturas conceituais (Capítulo II). Um conjunto de padrões elaborados a partir das ressignificações do grupo, e que é transmitido livremente como a forma aceita de se conceber e fazer a instituição escolar. Dentre essas estruturas conceituais destaca-se a concepção que a administração escolar e os próprios professores têm de sua função dento da escola e no universo educativo. Transmite-se livremente o conceito

de que o professor é um executor de determinações da política pública e, a partir desse conceito, toda uma série de atitudes se desenrola no cotidiano da escola.

Como vimos na composição dos grupos G1, G2 e G3, há movimentos de aderência ou esquiva. Mas também há movimentos de resistência, que na maioria das vezes caem no vazio ou são tidos como mera rebelião por descontentamento. De um jeito ou de outro, o jogo do poder acontece e se mantém, pois no final das contas, aderindo ou não aderindo às propostas, tanto o professor quanto a administração gastam seus esforços em lidar com as determinações da Secretaria de Educação, quando poderiam estar buscando alternativas.

Essa energia consumida com o envolvimento extremo àquilo que foi elaborado externamente à escola, poderia ser gasta, tanto pelos professores quanto pela administração escolar, caso tomassem para si o papel de protagonistas e não de submetidos a tais injunções externas. Muita energia é gasta reagindo, e muito pouco agindo. O tempo e os esforços gastos em implementar, ou resistir, ou até sabotar as orientações vindas de cima para baixo, poderia ser utilizado na ação de criar um modelo alternativo ao que lhes foi imposto.

Isso foi apontado quando discutimos a imagem democrática do “Ribeiro”, em especial, quando ficou revelada a falta de comprometimento político dos professores em aparelhar órgãos colegiados, deixando o peso das decisões sobre a direção. Esta, por sua vez, enfrenta o dilema incessante de estar na fronteira entre ser braço da Secretaria de Educação e ser solidária aos professores e à comunidade escolar, em geral, no que se refere à concretização de anseios que nem sempre estão em consonância com as determinações das políticas públicas.

Essa estrutura conceitual que é transmitida entre o grupo mostra-se tão poderosa que o processo de contaminação se faz extremamente incisivo sobre os novos profissionais que passam a fazer parte do grupo. A apatia torna-se um modelo

de conduta a ser adotado por aqueles que querem preservar-se dos desgastes de uma estrutura que a eles parece permanentemente imutável. Essa idéia também acompanha aqueles profissionais que por vezes rebelam-se, pois suas atitudes de questionamento não atingem uma massa crítica que venha a criar alterações significativas na organização do trabalho e da própria escola. Por fim, o grupo gestor acaba se acomodando a tudo isso, pois se eventualmente tem de enfrentar o desgaste passageiro de vozes contrárias, sabe que não virá dali nenhuma proposta real de mudança com a qual terá de lidar. Dessa forma, interessa que a crença, de que por mais que se faça barulho nada irá mudar, se propague pelo grupo e contamine os novatos. Se por alguns momentos o grupo gestor reclama dessa apatia – apenas quando tem de contar com a colaboração para a implantação das determinações da Secretaria de Educação – ela é o anestésico que permite que tudo permaneça da forma como está. E o professor segue seus dias, esquecido de quem ele é, e a escola, com isso, deixa de ser o que deveria ser.

Mesmo levando-se em conta todas as históricas mazelas as quais os profissionais da educação estão sujeitos, e a conseqüente desmotivação da classe – que poderia servir de desculpa para a apatia crônica -, ainda sim, não se pode pensar numa estratégia de imobilismo ou de revolta cujo foco se mantenha sobre o que está sendo imposto pelo poder público sem que se apresente um contraposto fundamentado na experiência profissional do grupo e nas necessidades reais da comunidade a qual a escola serve.

Essa forma de reação tem apenas contribuído para uma invisibilidade profissional do professor por parte da sociedade. Ele quase não é mais visto como um profissional, da mesma forma que se entende um médico, advogado ou engenheiro. Porque ele tem-se furtado a colocar em ação aquilo que ele sabe, aquilo que ele entende por educação, e aquilo que ele elabora como ambiente escolar.

Assim, como primeira resposta a nossa questão de pesquisa encontramos essa componente da cultura organizacional da escola, ou seja, a crença de que a escola pública é um aparelho do Estado e não um bem da comunidade, e de que, uma vez fazendo parte dela, nenhum esforço resultaria em mudanças significativas, pois o professor não seria o profissional capacitado (e nem pago para isso) a construir a escola e seu projeto administrativo-pedagógico.

Essa crença só reforça o poder do Estado, e mantém a escola como um aparelho de reprodução. Embora possa parecer matéria requentada, mas não se vê nisso tudo os aspectos que Althusser (1970) chamou a atenção ao tratar a escola como um aparelho ideológico? Qual a ideologia que se reproduz aqui e em que contribui para que a escola não mude?

Quer visualizemos a escola como empresa, burocracia, democracia, anarquia e, principalmente como ficção, o dado comum a todas é de que o professor sempre é visto como um passivo e não ativo no processo. Pelo modo de ver do Estado, é o professor que precisa receber constante formação – daquilo que o Estado decide que deve fazer parte do conhecimento de todos – em vez de ser o professor o agente nutridor de conhecimento no sistema. É o professor que deve adaptar-se às mudanças impostas e não ele a promover mudanças a serem absorvidas pelo sistema. É o professor que deve dar corpo burocrático às idéias impostas de cima para baixo e não ele a elaborar e redigir o projeto global de sua escola. É o professor que deve atingir metas e não ele a estabelecer as metas.

Numa escola em que o professor é destituído de sua posição de intelectual transformador e, no cotidiano de suas mazelas, acaba se esquecendo de quem é e do que é capaz, mergulhando na apatia ou na rebeldia ressentida, só se pode esperar que a instituição escolar venha a ser uma estrutura onde nenhuma das teorias pedagógicas que discutimos na Introdução deste trabalho poderá ser

efetivamente empregada, a não ser quando, por motivos políticos casuais, venham a ser pasteurizadas (e por que não dizer corrompidas) e apresentadas como proposta de trabalho inovadora, mas cujos objetivos estão longe dos que deram origem a tais teorias.

A segunda resposta que podemos colocar como possível contribuição na busca do entendimento dos porquês escola encontra tanta dificuldade em mudar está ligada ao conceito que se transmite entre o grupo sobre o que é democracia, o que deve ser e como devem funcionar as instituições democráticas e, em função disso, o conceito da escola como instituição democrática.

Quando analisamos a escola vista como democracia um elemento bastante preocupante ficou em evidência: a tarefa atribuída pelos professores ao grupo gestor de mediar os conflitos entre as determinações políticas e os anseios locais. Detectamos também a dificuldade e certa desvalorização na composição e colaboração com os órgãos colegiados. Aqui novamente vê-se claramente a apatia que acaba por delegar ao grupo gestor a tarefa de implementar o modelo de gestão democrática proposto pelo poder público. Fica a impressão de que a direção, por ser autoridade, mas não ser governo (pelos menos não em termos eletivos), torna mais palatáveis as determinações vindas de cima para baixo.

Fica claro que a idéia de democracia representativa que o grupo comunga é a de que alguém assuma as ações e suas conseqüências em nome de todos. De preferência quem possui uma cota de poder maior e uma relação estreita com as esferas superiores. Assim, a direção da escola acaba assumindo esse papel, e o conceito que ali reside e se transmite de democracia representativa é o de tutela.

Portanto, mais uma vez, os professores delegam seu poder de por em marcha mudanças, apostando que a direção saberá criar uma solução que, ao mesmo tempo que cumpra com as determinações da Secretaria de Educação, contente os mínimos

anseios da escola, levando a cabo um processo de “adaptação sem traumas” . Tudo fica restrito a esse mínimo, onde não há espaço e nem energia potencial suficiente pra que grandes mudanças estruturais ocorram nos campos administrativo e pedagógico. Esse conceito de democracia representativa está longe de ser a democracia proativa que a Educação tanto necessita para sair do marasmo criado pelas políticas públicas.

Ao refutarem a contenda, preferirem a não-ação, e cumprirem tacitamente o papel de submissos e manipulados, buscando com isso minimizar desgastes, e evitar as frustrações que outras gerações de educadores já viveram, o grupo de professores acaba se protegendo por traz de uma cortina de inércia, extremamente conveniente ao Poder Público que encontra, assim, campo pouco resistente à implantação das atuais políticas públicas, referendadas no modelo neoliberal e nos acordos forjados nos gabinetes do poder econômico global.

Necessita-se de um choque de mobilização para que a escola seja tirada do labirinto onde foi encerrada nos últimos anos. Paredes do neoliberalismo foram erigidas em torno da escola, e hoje ela encontra-se perdida em sua própria inércia e falta de identidade. É preciso que essa identidade seja construída a partir do resgate da autoridade profissional da classe docente e da consolidação dos instrumentos da democracia participativa. Essa é a voz que deve se elevada para além dos muros do neoliberalismo a fim de que a sociedade seja conscientizada e sinta-se motivada a apoiar a escola na sua construção social.

Antes que isso ocorra, será muito difícil, lento, ou até mesmo sem efeito, a tentativa de operar qualquer mudança, seja administrativa ou pedagógica, oriunda dos próprios anseios da escola, enquanto fusão dos anseios dos educadores, alunos e comunidade.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semi-estruturada

<i>ESTÁGIO DA ADOÇÃO:</i>
<p>1) Você considera que seus colegas aderem a mudanças com facilidade? É o núcleo administrativo da escola? O que o leva a dar esta resposta?</p> <p>1) Que objetivo(s) você considera que sua escola busca atingir ao sugerir mudanças no trabalho pedagógico?</p> <p>2) Qual a maneira utilizada para definir o que deve ser mudado na prática pedagógica? Quem participa, que espaços são utilizados para esse tipo de discussão e como é feita?</p> <p>3) O que dificulta a introdução de inovações na prática pedagógica da escola?</p> <p>4) Qual o papel do núcleo gestor da escola no processo de introdução de inovações pedagógicas?</p> <p>5) Qual a fonte na qual se buscam elementos para definir o que deve ser mudado?</p> <p>6) Quem decide o que deve ser mudado?</p>
<i>ESTÁGIO DA INICIAÇÃO:</i>
<p>7) Qual a forma usada para se planejar essas mudanças?</p> <p>8) Qual a forma de participação solicitada aos professores no planejamento da mudança?</p> <p>9) Como se obtém os recursos necessários à implementação da mudança?</p>
<i>ESTÁGIO DA IMPLEMENTAÇÃO:</i>
<p>10) Você considera que há resistência constante a mudanças por parte de seus colegas ou administração?</p> <p>11) Quais são as formas utilizadas para resistir à implementação da mudança?</p> <p>12) Quais são as estratégias usadas para enfrentar a resistência?</p> <p>13) Quais os meios utilizados para avaliar os resultados da implementação de novas propostas de ensino?</p>
<i>ESTÁGIO DA INCORPORAÇÃO:</i>
<p>14) Caso a implementação de uma nova proposta de ensino tenha sido bem avaliada, que critério é o mais fortemente usado em favor de sua incorporação definitiva no projeto pedagógico da escola?</p>

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro, Graal, 1983

ANTUNES, C. **Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas**. Petrópolis; Editora Vozes Ltda. 2001

ARANHA, M. L. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989

BAGGIO, A. **A Crise Conceitual da Educação na Sociedade Globalizada**. In: Dal Ri, N.M. e Alem, S. **Desafios da Educação do Fim do Século**. Marília: UNESP Publicações, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 2000.

BATES, R. J. Corporate culture, schooling, and educational administration. **Educational Administration Quarterly**, v. 23, n.4, p. 79 –115, 1987

BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R. **La escuela capitalista**. México, Siglo Veintiuno, 1975.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.-C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1975.

BOWLES, S. e GINTIS, H. **Schooling in capitalist America**. New York: Basic Books, 1976.

CAMARGO, M. A. J. G. O. **Coisas velhas**: um percurso de investigação sobre cultura escolar. São Paulo: UNESP, 2000.

COSTA, J. A. **Imagens organizacionais da escola**. Lisboa, Portugal: ASA Editores, 1996.

CUCHE, D. **A Noção de Culturas nas Ciências Sociais**. Bauru, SP: EDUSC, 1996

DELORS, Jacques *et al.* (1996) **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Rio Tinto: ASA.

EAGLETON, T. **A Idéia de Cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005

ERICKSON, F. Conceptions of school culture: an overview. **Educational Administration Quarterly**, v. 23, n. 4, p. 11-24, 1987

ESCUADERO J. M. Y BOLÍVAR, A. **Inovação e Formação Centrada na Escola. Uma Perspectiva da Realidade Espanhola**. In: Amiguihno, A e Canario R. (Organiz.). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centro de Formação*. Lisboa: Educa, p. 97-155, 1994.

FIRESTONE, W. A. Images of school and patterns of change. **American Journal of Education**, v. 88, n.4, p. 459-87, 1980

FROST, R. **The poetry of Robert Frost**. New York: Henry Holt and Company LCC, 1967.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo : Atlas, 1991.

HELOANI R. **Organização do trabalho e administração: uma visão multidisciplinar**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

HELOANI R.; PIOLLI E. A falácia da qualificação: dilemas do (des)emprego. **Revista USP**, São Paulo, n. 64, p. 201-210, 2005.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação**. Porto Alegre : Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

LAUGLO, J. Críticas às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 100, p. 11-36, São Paulo, 1997.

LÉVI-STRAUSS, C. **Tristres Tropiques**. Paris: Plon, 1958.

LIBÃNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989

LUCKESI, C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** In: Luckesi, C., Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Editora Cortez, p. 85-101, 1996

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALINOWSKI, B. **Une théorie scientifique de la culture**. Paris: Maspero, 1968.

MARTINEZ, N.; DÁVILA, A. Preguntas e respuestas sobre un espacio vacío de investigación: el estudio de la cultura en instituciones educativas. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 3, n. 6, p. 203-219, 1998.

MELO, A. A. S. Apontamentos para a crítica do projeto neoliberal de sociedade e de educação: a realização (Parte II). **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 55-70, 2002

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996

MOTTA, F. C. P. **Teoria das organizações**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1986.

_____. **Teoria geral da administração: uma introdução**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1996.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 15 – 43, 1992.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000

OLIVEIRA, F. **Os direitos do antivalor**. Petrópolis: Vozes, 1998. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público.

OWENS R. G.; STEINHOFF C. R. Towards a theory of organizational culture. **Journal of Educational Administration**, v. 27, n. 3, p. 6–16, 1989.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PATRÍCIO, Z. M. **Métodos qualitativos de pesquisa**. Florianópolis : Notas de sala de aula – UFSC. 1996

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. e THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**; Porto Alegre; Ed. Artmed, (trad. em português de *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF, 1999)

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PLATÃO, 427-347a.c. **A República**. São Paulo; Difusão Européia do Livro, 1965. 2 v.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, p. 63-91, 1992

_____. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

SCHEIN, E. H. Culture: the missing conception in organization studies. **Administrative Science Quarterly**, v. 41, p. 229 –249, 1996.

SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1992

SILVA Jr. J. R. **A reforma do estado e da educação**: no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002

TEIXEIRA, L. H. G. **Cultura organizacional e projeto de mudanças em escolas públicas**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo, SP: UESP: ANPAE, 2002.

TRAGTENBERG, M. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Editora Ática, 1992

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1982

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.