

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRAZIELA DE JESUS

**CULTURA ORGANIZACIONAL E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: FACES E
INTERFACES A PARTIR DA ANÁLISE DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS**

Marília -2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRAZIELA DE JESUS

**CULTURA ORGANIZACIONAL E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: FACES E
INTERFACES A PARTIR DA ANÁLISE DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia em Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, *Campus* de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Graziela Zambão Abdian.

Marília -2013

Jesus, Graziela de.

Cultura organizacional e avaliação em larga escala: faces e interfaces a partir da análise de escolas públicas municipais / Graziela de Jesus. – Marília, 2013.

139 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

Bibliografia: f. 131-134

Orientador: Graziela Zambão Abdian.

1. Escolas públicas - Organização e administração. 2. Cultura organizacional. 3. Escolas - Avaliação. I. Autor. II. Título.

CDD 371.2

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRAZIELA DE JESUS

**CULTURA ORGANIZACIONAL E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: FACES E
INTERFACES A PARTIR DA ANÁLISE DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS**

BANCA EXAMINADORA

**Prof.^a. Dr.^a Graziela Zambão Abdian
UNESP – FFC – Campus de Marília**

**Prof.^a. Dr.^a Yoshie Ussami Ferrari Leite
UNESP - “Faculdade de Ciências e Tecnologia” –
Campus Presidente Prudente**

**Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes
UNESP - “Faculdade de Ciências e Tecnologia” –
Campus Presidente Prudente**

Marília -2013



O QUE TEM MAIS
IMPORTÂNCIA...



Aos que muito me ensinaram:
Meu pai Jerônimo, à minha mãe Fátima.
A minha querida mãe Alice e a Deus
pela amor, compreensão e incentivo.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta e indireta de muitas pessoas. Manifesto meu agradecimento a todas e de forma particular:

Aos meus irmãos Talles Martins e Tassio Martins pela amizade e momentos de diversão.

Aos meus avós Benedito e Gabriela, pelo incentivo e por todo carinho.

A minha amiga e irmã Maria Luiza Bacelar de Oliveira, pela amizade, amor e incentivo.

As minhas amigas e companheiras Aline Manfio, Maíra Vieira, Haiane Reis, Elisangela G. Krause pelo apoio, incentivo, por estarem em todos os momentos bons e ruins e por acreditarem ser possível a realização desta pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Graziela Zambão Abdian, pela gentileza em oferecer seus conhecimentos, seu apoio, orientação e por me provocar e causar incertezas que me possibilitaram repensar possíveis “certezas” a cerca da educação.

Aos colegas do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), em especial à Maria Eliza Nogueira, companheira de muitas discussões e busca de respostas, mesmo que momentâneas de incertezas.

Aos membros das Escolas Públicas Municipais participantes da pesquisa. Sem a colaboração destes profissionais, não seria possível construir a pesquisa apresentada.

As professoras, Dr^a Elianeth Dias Kanthack Hernandez e Yoshie Ussami Ferrari Leite, por contribuírem no momento de qualificação desta pesquisa com discussões pertinentes que possibilitaram o termino deste texto.

Ao professor Dr. Alberto Albuquerque Gomes, por aceitar o convite e participar da banca de defesa.

Ao auxílio financeiro recebido pelo Observatório de Educação – CAPES/INEP.

RESUMO

A temática da avaliação em larga escala tem se tornado nos últimos anos alvo de inúmeras discussões, entretanto, percebe-se que boa parte das pesquisas realizadas não possui a escola como *locus* de estudo, ou seja, discute-se as avaliações sem compreender como elas são implementadas e compreendidas por aqueles que vivenciam cotidianamente as repercussões que tal política traz para organização do trabalho na escola. A partir desta constatação, questiono: como e se a política de avaliação em larga escala repercute na cultura organizacional de escolas municipais de sistemas municipais diferentes? Para isso foram realizados: levantamento bibliográfico sobre a temática da avaliação em larga escala e cultura organizacional, levantamento dos dados na base do INEP das escolas que tiveram um salto significativo entre 2007 e 2009, observação nas escolas participantes e entrevistas semi estruturadas com dois integrantes de cada segmento das escolas participantes (pais, professores, equipe diretiva, funcionários, alunos,). O projeto é parte de pesquisa integrada que tem como objetivo analisar as repercussões dos indicadores de desempenho na gestão escolar e na qualidade de ensino de escolas públicas do ensino fundamental. Temos como referencial teórico a especificidade da gestão escolar e a importância dos estudos sobre a escola. A análise dos dados me leva a inferir que a política de avaliação em larga escala vem interferindo diretamente na organização do trabalho pedagógico das duas escolas participantes, independentemente destas escolas pertencerem a sistemas municipais distintos com orientações educacionais e características específicas.

Palavras- chave: Cultura organizacional da escola; Política de Avaliação em larga escala; Gestão Escolar.

ABSTRACT

The theme of large-scale evaluation has become in recent years the subject of numerous discussions, however, it is clear that much of the research conducted does not have the school as a place of study, ie, discusses assessments without understanding how they are implemented and understood by those who experience daily the impact that such a policy brings to the organization of work in school. From this finding, question: how and if the policy of large-scale assessment affects the organizational culture of schools of different municipal systems? For that were performed: literature on the subject of large-scale evaluation and organizational culture, survey data on the basis of INEP schools that have had a significant jump between 2007 and 2009, observing the participating schools and semi-structured interviews with two members of each segment of the participating schools (parents, teachers, management team, staff, students). The project is part of integrated research that aims to analyze the impact of performance indicators on school management and the quality of teaching in public schools of the school. We as a theoretical specificity of the school management and the importance of studies on school. Data analysis leads me to conclude that the policy of large-scale assessment comes directly interfering in the organization of the educational work of the two participating schools, regardless of these schools belong to municipal systems with different orientations and educational characteristics.

Keywords: Organizational culture school; Policy Evaluation scale; School Management.

LISTA DE ABREVIATURAS

BAAE – Bolsa de Apoio Acadêmico e de Extensão I

C – Coordenadora

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

D – Diretora

DIR. – Diretor de gestão

D1 – Diretora 1

D2 – Diretora 2

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEIF- Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAPESP – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo

F1 – Funcionário 1

F2 – Funcionário 2

IDEB – Índice de desenvolvimento da educação básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LM – Licença médica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PDEI - Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo

PPP – Projeto político pedagógico

PROEX – Pró- Reitoria de Extensão

P1 – Pai 1

P2- Pai 2

PR1 – Professor 1

PR2 – Professor 2

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEC – Secretária municipal de educação

SME- Secretaria municipal de educação

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNISINOS - Universidade Vale do Rio dos Sinos

UPF- Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

Introdução-----	10
1- Cultura escolar e cultura organizacional da escola-----	24
1.1 - A forma e a cultura escolar-----	28
1.2 - Cultura organizacional da escola-----	34
2 – Política de Avaliação em larga escala, gestão escolar e qualidade de ensino-----	40
2.1 – Gestão Escolar e qualidade de ensino-----	52
3 – EMEF Violeta-----	59
3.1- Secretária Municipal de Educação-----	61
3.2 – Pais/Responsáveis-----	66
3.3- Funcionários-----	69
3.4 - Professores-----	72
3.5 - Equipe de Gestão -----	78
4 - EMEIF Crisântemo-----	88
4.1- Alunos-----	91
4.2- Pais/Responsáveis-----	92
4.3- Funcionários-----	95
4.4- Professores-----	99
4.5- Equipe de Gestão-----	108
Considerações finais-----	123
Referencias-----	131
Apêndice-----	135
Roteiro das entrevistas-----	136
Entrevistas transcritas-----	139

INTRODUÇÃO

Frequentemente, deparamo-nos com vários livros, artigos e relatórios de pesquisas, sobre os problemas do cotidiano escolar. Destes trabalhos, é possível destacar vários que dizem respeito desde a ausência de material até os problemas de violência e indisciplina que atingem o âmbito escolar. No decorrer da minha formação inicial, participei de inúmeras discussões sobre essa problemática e acabei me interessando pelo tema da indisciplina escolar.

Em 2010, desenvolvi juntamente com a professora Dr^a Graziela Zambão Abdian, o projeto de pesquisa de iniciação científica denominado: “Indisciplina escolar: um estudo comparado da percepção da direção e dos docentes de uma escola particular e uma escola pública municipal das primeiras séries do ensino fundamental”, com auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

No momento em que iniciei a pesquisa, desconhecia a trajetória da Administração escolar, isso porque a matriz curricular na qual fui formada, não trouxe disciplinas que abordassem a especificidade do tema, e, como bolsista numa orientação anterior¹, de natureza distinta, realizava estudos e pesquisas cujo foco era o aluno e o professor, sem articulação com a escola como instituição e/ou organização constituída a partir de inúmeras relações entre o sistema educacional, as políticas públicas e seus diferentes integrantes.

Ao iniciar as leituras e discussões em grupo, dos textos sobre indisciplina e Administração escolar, deparei-me com diversas nuances da escola que eu simplesmente não havia observado. As referências iniciadas com alguns autores portugueses, entre eles, Nóvoa (1995), Canário (1996) e Lima (1996), culminando-se nos estudos sobre o cotidiano escolar, representado por Duarte (2007), Alves (2003) e Certeau (1994), evidenciaram a necessidade

¹ Bolsista BAAE e PROEX – Professora Dr^a Regina Keiko Kato Miura

de se compreender a escola como um todo, ou seja, como as escolas se constituíam, como elas se organizavam e a maneira na qual compreendiam os seus problemas. Imbuída por este referencial, visitei as escolas para obter dados que me possibilitassem analisar, como os seus integrantes compreendiam a indisciplina escolar e como essas concepções se refletem no modo de organização das instituições.

As observações e os dados coletados foram de extrema importância, pois me moveram à construção do atual projeto de pesquisa de mestrado.

Ao realizar as visitas, chamou-me atenção o fato das escolas, tanto pública quanto particular - pertencentes á um mesmo contexto cultural, mas em sistemas educacionais distintos - apresentarem problemáticas semelhantes, mas que não ás categoriza como iguais, por seus indivíduos, objetivos e funções serem de um âmbito completamente diferente.

Este momento inicial me fez repensar e tentar compreender alguns questionamentos lançados no/pelo grupo de pesquisa, em particular, pela orientadora do projeto de pesquisa: Afinal, qual a função da escola pública? Qual a escola que nós queremos?

Concomitantemente a esse processo de análise dos dados da pesquisa de iniciação científica, as professoras Dr^a Graziela Zambão Abdian e Dr^a Elianeth Dias Kanthack Hernandez, passaram a realizar em um município do interior paulista, um projeto de extensão junto às escolas públicas municipais, cujo objetivo era buscar o fortalecimento do conselho escolar dessas escolas, trabalhando inicialmente com os diretores, ampliando posteriormente a discussão com a participação de toda a comunidade.

As reuniões nas escolas participantes do projeto foram muito interessantes, principalmente, porque nelas pude observar os mesmos traços das escolas que visitei na pesquisa de iniciação científica, também pude constatar, que as escolas são instituições que

partilham de uma mesma cultura escolar mesmo sendo espaços de relações interpessoais, com concepções de educação e de valores, objetivos, ideais e utopias completamente diferentes.

E é neste contexto que me propus a realizar em perspectiva qualitativa, a análise de duas escolas públicas municipais de dois municípios distintos que tiveram um salto considerado de qualidade pelo Ministério da Educação na avaliação realizada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A pesquisa integra-se ao subprojeto “Indicadores de desempenho, gestão e qualidade de ensino”, coordenado pela Dr^a Graziela Zambão Abdian, que está vinculado ao projeto “Indicadores de qualidade e gestão democrática”, coordenado pela Dr^a Flávia Obino Corrêa Werle e com apoio financeiro do Observatório de Educação CAPES/INEP.

O projeto principal propõe o desenvolvimento de pesquisas que possibilitem compreender as práticas e os modos de organização das escolas brasileiras diante de políticas públicas, especificamente a de avaliação em larga escala. O projeto está articulado em três eixos: Educação Básica, Formação Continuada e Ensino Superior. É dividido em oito subprojetos desenvolvidos por quatro universidades: Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Universidade de Passo Fundo – UPF, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/ Foz do Iguaçu e Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Marília.

O subprojeto ao qual esta pesquisa se vincula objetiva analisar as concepções de educação, gestão escolar e qualidade de ensino, veiculadas nos âmbitos dos governos (federal, estadual de São Paulo e dos municípios integrantes da pesquisa) após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da mídia (com prioridade à Revista Nova Escola entre os anos 2005-2010), dos periódicos qualificados (2000-2010) e das concepções vivenciadas pelos integrantes das escolas públicas do ensino fundamental (pais, alunos, funcionários, professores e equipe de gestão).

Este subprojeto foi delineado com subsídios da reflexão e discussão de seus integrantes. O grupo procurou construir um objetivo que ao final possibilitasse a articulação e o diálogo entre as diversas pesquisas desenvolvidas de modo que estas possibilitassem não só à universidade, mas às próprias escolas, compreenderem e buscarem esforços em prol da melhoria da qualidade de ensino das escolas públicas. E é com o objetivo de contribuir com essa discussão que esta pesquisa de mestrado foi desenvolvida.²

E esta pesquisa objetivou compreender como e se a política de avaliação em larga escala repercute na cultura organizacional de escolas municipais de sistemas municipais diferentes.

As pesquisas integradas ao subprojeto possuem como *lôcus* de pesquisas em sua maioria as escolas públicas. Para realização desta pesquisa, optou-se por realizar a coleta de dados em dois municípios. A escolha do município deu-se pelo tipo de diálogo que eles mantêm com a universidade.

Um dos municípios escolhidos tem uma média relativamente boa na avaliação do IDEB e um diálogo aberto com a universidade, procurando de forma conjunta a partir de pesquisas de extensão e de grupos de discussões, construir e/ou buscar a melhoria da qualidade de ensino.

O segundo município participante possui uma das maiores médias do IDEB em termos nacionais, sendo considerado um município que oferece educação de qualidade de acordo com os parâmetros governamentais. Possui um diálogo restrito com a universidade e uma administração centralizadora.

² No ano de 2012, além de mim, integram o subprojeto com bolsas específicas: Viviani Fernanda Hojas (professora de educação básica e doutoranda em Educação); Aline Manfio (professora de educação básica e mestre em educação); Fábio Ortega (graduando de Pedagogia); Paulo Nascimento (graduando de Pedagogia); Carla A. Dacol (formanda em Pedagogia); Maria Eliza Nogueira Oliveira (doutoranda em educação) e Tiago Bittencourt (mestrando em educação).

Estes aspectos foram constatados por diferentes integrantes do grupo de pesquisa em estudos específicos, cujos resultados foram partilhados no transcorrer de nossas reuniões.³

Utilizei como critério para seleção das escolas os dados publicados pelo INEP, buscando as escolas que tiveram um salto significativo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos de 2007 e 2009. As escolas escolhidas, denominadas nessa pesquisa como sendo EMEF Violeta e EMEIF Crisântemo, foram as que tiveram o segundo maior salto no índice, optando-se por convidá-las a participarem da pesquisa, pela abertura das escolas e por seus integrantes se mostrarem interessados e dispostos a colaborar.

Para a escolha dessas duas escolas e seus respectivos municípios, pressupus que houvesse diferenças na participação, na organização do trabalho escolar e conseqüentemente na cultura interna de cada escola. Suposição que se deu, após aprofundamento teórico nas categorias de cultura organizacional escolar e avaliação em larga escala, seguido de levantamento de dados das escolas e municípios.

Essa suposição me levou no início da pesquisa a construir a hipótese de que, em relação a escola- EMEIF Crisântemo- pertencente ao sistema de ensino que se abre ao diálogo com a universidade, a escola- EMEF Violeta- pertencente ao sistema de ensino centralizador possuía uma maior influência da política de avaliação em larga escala em sua cultura organizacional.

Após eleição das instituições que fariam parte da presente pesquisa, em visita junto à orientadora, foi feito o convite à participação voluntária.

A coleta de dados foi obtida em forma de entrevistas e observações.

³ Neste ano de 2013 com a troca de prefeito e secretária municipal de educação, foi iniciado um movimento contrário, com a primeira parceria firmada entre Secretaria Municipal de Educação e as duas docentes da universidade no sentido de construir Encontro de educadores dos dois âmbitos – universidade (docentes e discentes) e escola (equipe de gestão).

As entrevistas foram realizadas, com dois integrantes de cada segmento das escolas participantes (pais, professores, equipe diretiva, funcionários e alunos) considerando-se como “um encontro entre duas pessoas, cujo principal objetivo é o de se obter informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema” (MARCONI; LAKATOS, 1996). As entrevistas foram gravadas, transcritas e foram analisadas a partir de cada segmento, entretanto, em uma das escolas os seguintes segmentos não quiseram/puderam participar, sendo: os alunos (por não obter o consentimento dos pais), a equipe de gestão, assim como a assistente de direção e a coordenadora escolar.

A observação foi realizada em diferentes momentos - nos grupos de discussão entre professores e a universidade, horários de estudo coletivo, reuniões do conselho com a APM (Associação de Pais e Mestres), e em momentos de planejamento escolar - seguindo a proposta de Ludke e André(1986, p. 25) onde afirmam que a observação deve ser “[...] controlada e sistemática [...], procurando sempre planejar “o quê” e “o como” observar”.

O registro das observações deu-se por gravações em áudio. Recorri a todos os registros em áudios para tecer anotações sobre as características, as opiniões e os comportamentos dos grupos participantes. As observações foram realizadas semanalmente por um período de dois meses nos momentos em que a direção da escola me permitiu participar.

Objetivei com a análise das entrevistas e observações, evidenciar características, problemas, regras, rituais, valores etc, de cada escola, com a finalidade de proporcionar a caracterização da cultura organizacional de cada escola e de compreender se a avaliação em larga escala repercute ou não em sua constituição.

Ao optar por esses critérios de seleção dos municípios e das escolas participantes, comecei a delinear os princípios que utilizaria para compreender as duas instituições

escolhidas, sendo assim, retomei os estudos sobre a escola, os quais ganharam força nos anos de 1990.

Um dos seus precursores, Canário (1996), propõe que antes de começar a estudá-la, construamos a nossa concepção do que vem a ser a escola, o que requer a compreensão do sentido do termo propriamente dito, pois o mesmo pode ser dono de uma conceituação em uma determinada situação e não em outra. O autor aponta que o termo designa duas conceituações simultaneamente: ora a escola aparece como algo que advém do “mundo das coisas materiais” (as escolas concretas), ora a escola aparece como realidade conceitual, pertencente ao “mundo do produto humano”, cuja perspectiva, cabe-se compreender a escola como um produto deliberado das nossas atividades intelectuais.

Essas duas concepções do que vem a ser a escola causam certa ambiguidade nas investigações “da” e “na” escola e, segundo o autor, é necessário que haja uma “sobreposição entre escola como objecto social e a escola como objecto científico” (CANARIO, 1996, p.126), sendo que tal sobreposição proporcionará às investigações, a separação das percepções do investigador, do mundo material da escola e do mundo conceitual construído pelo investigador por meio de suas inferências.

As preocupações com a fidedignidade na maneira como os dados são obtidos nas organizações escolares, devem-se à forma de conceber a investigação da escola, pois esse processo é visto como a transformação de objetos sociais em objetos científicos. Partindo desse pressuposto, Canário (1996, p.127) afirma que “a escola enquanto objecto de estudo não corresponde a “uma escolha”, nem a uma “descoberta”, nem sequer a uma “emergência”, mas sim a um processo de construção realizado pelo investigador”.

O autor pontua que, nos últimos anos, a vivência no ambiente escolar está marcada por inúmeros fenômenos que são verdadeiros entraves ao processo educacional,

contudo, tais fenômenos, apesar de em alguns casos serem semelhantes, ocorrem em diversas situações na realidade escolar.

A singularidade com a qual os fenômenos ocorrem, levam o autor a dizer que a “escola aparece não como um “dado” natural, mas sim como um “construído” social, marcado por “intrínsecas contingências”. Contingências essas decorrentes das interações interpessoais entre os sujeitos que compõem o ambiente escolar e das interações que os sujeitos estabelecem com o meio externo à escola.” (CANARIO, 1996, p.132).

Canário (1996, p.140) esclarece que a necessidade de pensar a escola como uma totalidade e transformá-la em um objeto de estudo das Ciências Sociais parte da preocupação com as práticas pedagógicas, ou seja, busca-se articular “num único processo as dimensões, tradicionalmente hierarquizadas, compartimentadas e sequenciais, da inovação, da investigação e da formação”.

Nóvoa (1995), assim como Canário (1996), indica que as investigações que priorizam a escola como objeto de estudo, buscam “escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção *micro* e um olhar *macro*, privilegiando um nível *meso* de compreensão e de intervenção”. O autor complementa ainda dizendo que esse tipo de investigação possibilita às instituições escolares adquirirem “uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas.” (NÓVOA, 1992, p.15 destaques do autor).

Nóvoa (1995, p.16) concebe as escolas, como sendo instituições de características muito particulares, “que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina”, pois “a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta”.

A escola como objeto de estudo, vem a ser então, um instrumento de investigação da realidade escolar que não nega a especificidade da educação, ao contrário, potencializa essa especificidade no sentido de possibilitar sua própria transformação.

Segundo Nóvoa (1995, p.16), a identificação das possíveis mudanças que podem vir a ocorrer nas escolas, implica uma “contextualização social e política das instituições escolares, bem como a apropriação *ad intra* dos seus mecanismos de tomada de decisão e das suas relações de poder”, pois não basta aos pesquisadores, adentrarem os muros da escola e trabalharem com o aparente. As investigações, que envolvem a escola como objeto de estudo, requerem do pesquisador uma profunda investigação das diversas variáveis e dos diversos membros do ambiente escolar, isto porque, “as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos.”

O autor adverte, no entanto, que as investigações realizadas na escola não devem servir para excluir, mas sim, para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no ato educativo e, ainda, que tais investigações necessitam ser permeadas de um olhar que abranja o *micro* e o *macro*, possibilitando um olhar sobre sua totalidade.

Essa necessidade de compreender a escola como um todo, segundo Nóvoa (1995, p. 20), surge do princípio de que as escolas são instituições que possuem características e especificidades que “não se limitam a reproduzir as normas e os valores do *macro-sistema*, mas que também não podem ser exclusivamente investida como um *micro-universo* dependente do jogo dos actores sociais em presença”.

Partindo da mesma necessidade de investigar a escola, Lima (1996, p. 82), indica que “a escola revela-se um objecto de estudo complexo e polifacetado, construído sobre variadas influencias teóricas e tradições disciplinares”, com isso, a investigação deve ir além do aparente. Segundo Lima (1996, p. 83 destaque do autor), é preciso olhar a escola não

“simplesmente como um dado, uma realidade empírica de *primeira ordem* que seja passível de “captação” imediata, sem a mediação de teorias e conceitos, implícitos ou explícitos”. O autor considera que para compreender, analisar, ou até mesmo deduzir o que é a escola, é necessário interpretar o contexto disciplinar, a partir da focalização teórica adotada.

Para Lima (1996), as preocupações de Canário (1996) e Nóvoa (1995) são pertinentes, pois o que está visível nos últimos tempos é que muitos teorizam e propõem soluções para a escola, mas, na verdade, poucos conhecem as relações cotidianas da escola. Para o autor, isso se deve às inúmeras pesquisas que de certa forma atribuem à escola certa invisibilidade. É como se falássemos de um problema que ocorre em um determinado local, mas não descrevêssemos o local e não observássemos atentamente as possíveis variáveis que interferem nos comportamentos, nas tomadas de decisões e nas relações interpessoais.

Essa invisibilidade, para Lima (1996, p.20), contribui para que representemos a escola como “um fenômeno omnipresente e constante, por vezes mesmo hegemônico, na investigação em educação”. O autor indica, neste sentido, que se faz necessário realizar pesquisas que busquem um nível *meso* de análise.

Entretanto, Lima (1996) aponta que construir a escola como objeto de estudo a um nível *meso* não indica que devemos deixar de realizar investigações que priorizem o nível *macro* ou *micro*, ao contrário, tais pesquisas corroboram com as pesquisas de nível *meso*, já que as mesmas se atêm a detalhes que podem ser perdidos de vista.

Estabelecer um nível *meso* de pesquisa significa potencializar as informações intermediárias ou mediadoras, ou seja, busca-se um “meio – campo” em que se reconstrói e se globaliza o “*puzzle*” resultante das perspectivas essenciais, mas ainda assim parcelares, das visões *macro* e *micro* sobre os fenômenos educativos. O autor complementa dizendo que essa

busca irá valorizar a triangulação entre os três níveis de abordagem, proporcionando assim um olhar centrado na escola.

Neste sentido, os estudos sobre cultura organizacional escolar, são de suma importância, pois eles buscam compreender a escola e sua cultura, a partir da análise do seu cotidiano escolar, das suas “formas de organização e funcionamento [...] e dos determinantes históricos de sua constituição” (TEIXEIRA, 2000, p.8), ou seja, é necessário estudar as organizações escolares para compreender o que de fato lhe confere o título de uma escola de qualidade.

Para Teixeira (2000, p.8), é possível dizer que nos últimos anos, muito se tem falado sobre estudos que envolvem a organização escolar, mas poucos realmente têm feito uma leitura da escola de modo total, levando em conta todas as variáveis, tipos de relações, etc. E é nessa perspectiva que o estudo da cultura das organizações escolares, torna-se pertinente, pois o mesmo possibilita “sem desconsiderar a importância das discussões relativas aos fatores econômicos e sociais presentes na constituição histórica da unidade escolar”, conhecer o estabelecimento de ensino ao propor “visão mais humana e integrada da escola, valorizando as relações informais que perpassam o arcabouço formal de sua constituição”.

Compactuando com Teixeira (2000), Nóvoa (1995, p.28) diz que os estudos circunscritos à organização escolar surgiram da “crítica a uma visão reificada das organizações”. Buscou-se por meio destas críticas, “um olhar mais plural e dinâmico, obrigando pesquisadores a recorrerem aos factores políticos e ideológicos para compreender o cotidiano e os processos organizacionais”, essa mudança fez com que passássemos de uma racionalidade técnica, e mesmo de uma racionalidade organizacional, para uma racionalidade político – cultural.

Segundo Nóvoa (1995, p.29), o estudo da cultura escolar, nos possibilita visualizar a gama de subculturas presentes no espaço educacional, o que nos proporciona distinguir a “cultura interna” da “cultura externa” da escola. A “cultura externa”, diz respeito “às variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na definição da sua própria identidade”, já a “cultura interna”, indica o “conjunto de significações e quadros de referencia partilhados pelos membros de uma organização”.

E é com base nesses pressupostos, que os objetivos desta pesquisa foram delineados. Constituíram-se, portanto, como objetivos desta pesquisa: caracterizar a cultura organizacional das escolas a partir de sua gestão escolar, entendida como a materialidade da ação pedagógica (MACHADO, 2000) e investigar como e se a política de avaliação em larga escala influencia em sua constituição. Para atingir esse objetivo investiguei como os sujeitos escolares vivenciam, consomem e reproduzem a política de avaliação em larga escala e como utilizam os resultados das avaliações em seu cotidiano.

Parto do princípio, de que buscar respostas a esses objetivos propostos, é essencial para aqueles que pretendem compreender as configurações que a escola vem assumindo e, ao mesmo tempo, como ela se relaciona com as políticas educacionais que são construídas longe de suas realidades, mas que são interpretadas, vivenciadas e reproduzidas e/ou reinventadas pela coletividade que faz o cotidiano escolar. De certa forma, há o pressuposto de que as políticas educacionais, especificamente a de avaliação em larga escala, interferem nas relações cotidianas e na construção da cultura de cada escola.

Analisar o cotidiano escolar é complexo, pois implica envolvimento com os diversos integrantes da escola, atenção aos detalhes, discursos, ações dos atores escolares e uma concepção de cotidiano.

Duarte (2007, p.39) considera a escola como o local em que ocorre a mediação da “esfera cotidiana e as esferas não cotidianas da objetivação do gênero humano”. O autor considera que a esfera cotidiana limita-se a todas as atividades em que haja a reprodução apenas do indivíduo e que as esferas não cotidianas referem-se a todas as atividades que contribuam com a reprodução e desenvolvimento da sociedade, das relações sociais.

Ele parte do princípio de que cabe à educação escolar, trabalhar e desenvolver nos alunos “carecimentos não-cotidianos”, isto significa, que a escola deve oferecer subsídios e conhecimentos aos alunos que lhes possibilitem, adentrar ao mundo do trabalho e exercê-lo de forma consciente e ativa.

Portanto, Duarte (2007) confere ao trabalho educativo a possibilidade de humanização do ser humano, assim como a possibilidade que os sujeitos possuem de manter a reprodução do gênero humano.

Por outro lado, Alves (2003) considera o cotidiano como sendo o produto de todas as informações, relações, contingências, etc., em que somos expostos e que construímos e fabricamos no nosso contexto cultural. Alves (2003) parte das considerações sobre cotidiano tecidas por Certeau (1994) que visa compreender como os sujeitos consomem, constroem, apropriam-se e esquivam-se de táticas e estratégias, às quais são expostos e que constroem o cotidiano. Estes dois autores procuram captar o sentido para as ações dos sujeitos, e como eles conseguem utilizar de sua autonomia para construir sua individualidade.

Transpondo esses princípios para realidade escolar, faz-se necessário que a universidade e a própria escola compreendam como os sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar, consomem, apropriam-se das informações e diretrizes, estratégias das políticas públicas para educação, para assim construírem suas próprias táticas, estratégias e formas de se esquivar, para utilizarem de sua autonomia relativa.

É neste sentido que desenvolvo o trabalho ora apresentado. O trabalho contempla os pressupostos de Duarte (2007) sobre a importância da educação na humanidade, mas move-se alimentado pelas preocupações de Certeau (1994) e Alves (2003)

Para contemplar as temáticas integradas à pesquisa e cumprir com o objetivo proposto, o texto foi organizado em: introdução, quatro capítulos, e considerações finais. No primeiro e no segundo capítulos, trabalho com o referencial teórico sobre cultura organizacional escolar e reflexões sobre a política de avaliação em larga escala. Nestes capítulos iniciais, construí subsídios que me possibilitaram realizar a análise das informações obtidas nas duas escolas.

É importante frisar que a temática da avaliação em larga escala possui um espaço privilegiado nesta pesquisa por ser nas últimas décadas alvo de inúmeras discussões, reflexões acadêmicas, e por estar sendo vivenciada de forma pouco clara pelos integrantes das escolas públicas.

No terceiro e quarto capítulos, realizo a análise descritiva das entrevistas e observações das escolas públicas municipais. A análise dos dados teve como objetivo a apropriação e a compreensão das dinâmicas existentes dentro das escolas, buscando captar, como os sujeitos se apropriam das estratégias da política de avaliação em larga escala. Durante esse processo, considerei a “historicidade” da organização escolar, como “unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de políticas e objetivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didáticos, de estrutura de controle e de coordenação do trabalho docente e do trabalho discente, etc” (LIMA, 2006, p.18).

Finalizei, estabelecendo diálogo entre o referencial da cultura organizacional escolar, as reflexões sobre a política de avaliação em larga escala e as características e culturas organizacionais das escolas participantes.

1. CULTURA ESCOLAR E CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

Desde pequenos, aprendemos que se quisermos “ser alguém na vida” ou “termos um futuro promissor, com um trabalho digno”, precisamos estudar e ir à escola, pois esta instituição é considerada a responsável pela ascensão social dos sujeitos, na medida em que oferece conhecimentos que lhes possibilitam melhorar suas condições de vida e buscar novas formas de (re) organização da sociedade. Passamos longos anos das nossas vidas dentro de uma escola de educação básica, para logo em seguida, sermos avaliados e inseridos (ainda que poucos) na educação superior sem, muitas vezes, nos questionarmos sobre o que realmente é a escola, e principalmente, o que nos faz sustentar a hipótese e/ou afirmativa, de que a escola é o lugar específico para humanizar os homens e mulheres a partir dos conhecimentos produzidos e reproduzidos pela sociedade.

Estas constatações, muitas vezes vistas como simples, conduzem-nos a inúmeras respostas e discussões. Entretanto, apesar da escola historicamente construir a sua cultura escolar, e de cada sujeito e/ou grupo social construir sua imagem e concepção sobre a escola, a maioria destes olhares *sobre a e para a* escola não estão pautados em informações de “dentro para fora”, mas de “fora para dentro”, publicadas pelo governo via mídia e que possibilitam à sociedade aplaudir ou criticar os fracassos e conquistas das escolas.

E são essas imagens produzidas *sobre a e para a* escola, que com um referencial diferente do governo, estão presentes em muitos cursos de formação de professores, que durante quatro (às vezes cinco) longos anos informam, moldam e formam os novos profissionais da escola (como eu!), que adentram às salas de aula arraigados de discursos teóricos que não são problematizados a partir do cotidiano escolar.

A ausência de diálogo entre a universidade e a escola vem construindo um abismo entre estas duas instituições. Por um lado, a universidade critica a passividade da escola diante das inúmeras políticas públicas que são construídas para imporem um modo de organização do trabalho; por outro, a escola acusa a universidade de não empreender esforços que possam, de alguma forma, auxiliá-los no seu cotidiano escolar.

A vivência na escola e a participação em projetos de pesquisa, possibilitaram-me ouvir e compreender a posição da escola, em que a respeito do assunto, afirma que a universidade apresenta-se apenas para a obtenção de dados para pesquisas que, muitas vezes, são pautadas apenas em críticas. Ainda, os profissionais que vivenciam cotidianamente a escola, afirmam que os professores formados nesta e com esta visão, chegam às escolas com uma imagem utópica dos alunos, da organização do trabalho pedagógico e da disponibilização de materiais, ou seja, são profissionais que desconhecem a realidade escolar.

Conhecer a vida da escola, não significa apenas realizar o estágio obrigatório de 20 horas/aulas por série/ano ou ficar um ou dois meses obtendo dados para pesquisa, significa estar vivenciando, discutindo e refletindo com os profissionais que estão na universidade, e na escola pública de educação básica. A escola e a universidade (que também é uma escola!), precisam desta troca de informações e reflexões pautadas no diálogo, pois ambas se beneficiam e há uma maior possibilidade de se formar profissionais que problematizem a teoria para construir e reconstruir a sua prática em sala de aula.

Essa preocupação com a vida da escola ou com o chão da escola, vem incomodando e instigando o grupo de estudos e pesquisa⁴ no qual faço parte. Tal grupo vem, nos últimos anos, empreendendo esforços que nos possibilitam discutir a especificidade da

⁴ CEPAAE – Centro de Estudos e Pesquisa em Administração da Educação, com sede na Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (FFC, Unesp).

escola, e ao mesmo tempo, estabelecer um diálogo (com projetos de intervenção) com aqueles que vivenciam e constroem o cotidiano escolar.

E é neste contexto, que venho após realizar pesquisa de iniciação científica e de começar a trabalhar na rede pública de ensino, preocupando-me com algumas problemáticas: o que é específico da escola, ou seja, qual a função da escola? Como as unidades escolares constroem a sua identidade ou quais as estratégias que as escolas utilizam que não nos permite afirmar que as escolas constituídas pelas mesmas políticas que direcionam todo um sistema educacional não sejam homogêneas?⁵

Estes questionamentos me conduziram aos estudos sobre cultura escolar e cultura organizacional da escola, que ao possibilitarem a reflexão sobre concepções de educação, os objetivos educacionais e principalmente, sobre o que é e como foi constituída a instituição escolar, assumem importância real.

Os estudos sobre cultura escolar e cultura organizacional, exigem que nos lancemos à árdua tarefa de estabelecermos uma reflexão a respeito do conceito de cultura.

Quando utilizo o termo árduo, parto do princípio de que a cultura é subjetiva, mas ao mesmo tempo, é capaz de (re) organizar toda uma sociedade. As faces da cultura permitem inferir que seu estudo é muito complexo, pois requer do pesquisador a busca, ainda que de forma fragmentada, da compreensão de como se constrói a relação subjetiva e, ao mesmo tempo, materialista da cultura com os sujeitos.

A cultura vem, nas últimas décadas, sendo considerada parte necessária em todos os âmbitos das ações sociais, pois sua influência e/ou papel na sociedade está além de apenas armazenar a memória de um povo ou do acúmulo de práticas não comprovadas cientificamente. A cultura vem sendo compreendida como “um dos elementos mais dinâmicos

⁵ É importante frisar que os questionamentos apresentados, não são objeto desta pesquisa.

e mais – imprevisíveis - da mudança histórica” e pode ser descrita como “conjunto diferenciado de significados” (HALL, 1997, p. 1) que sustentam e dão credibilidade e sentido as nossas ações sociais que, por conseguinte, constroem e moldam a nossa identidade social e os nossos valores.

Hall (1997, p.2), buscou compreender como a cultura tornou-se parte central das nossas vidas e dividiu essa discussão em dois polos: a cultura em sua forma substantiva e a cultura em sua forma epistemológica.

A cultura em sua forma substantiva vem reorganizando “a estrutura e a organização da sociedade”, na medida em que ela abre a possibilidade de troca de informações e da comunicação via mídia (movimento de globalização) de toda a população. A mídia passa a ser um veículo de mão dupla, já que contribui com a massificação das informações e culturas, mas também abre a possibilidade de “circulação das ideias e imagens vigentes nas sociedades” (HALL, 1997, p.2).

Essa instabilidade e mobilidade com que as informações e mudanças na cultura vêm sofrendo no convívio de nosso cotidiano, modificam o nosso ritmo e modo de compreender/olhar o mundo, o que para Hall (1997), acaba homogeneizando e extinguindo alguns hábitos, costumes, valores, etc.. No entanto, para este pesquisador, as incessantes trocas de informações favorecem a construção de uma cultura global, que permite que os povos conheçam novas formas de organização de sociedade e estabeleçam laços de amizade. Hall (1997) salienta ainda, que por mais que haja essa massificação, a cultura global não tem a intenção de homogeneizar os povos, isto porque ela necessita da diferença para prosperar, assim como as sociedades necessitam de novas informações para resignificar e recriar o seu cotidiano.

Como consequência, todas essas transformações acabam influenciando na formação da identidade individual dos sujeitos ou na cultura em sua forma epistemológica/subjetiva. A cultura vista sob esta perspectiva diz respeito à nossa formação individual e coletiva e indica algumas questões: como nós nos formamos? Como construímos nossos valores, rituais e representações?

Hall (1997, p.8), afirma que, construímos nossa identidade não só de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições” a que somos expostos todos os dias, que são mantidos e “representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente e inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados”, ou seja, a nossa identidade é formada pela junção das representações que pairam na nossa cultura e pelos nossos desejos que acabam culminando na construção de sentidos e significados para as nossas vidas e para as nossas ações.

As reflexões realizadas permitem inferir que os estudos sobre cultura escolar e cultura organizacional escolar, buscam de uma forma geral compreender como as escolas constroem a sua identidade e, para isso, é de suma importância investigar o contexto em que as escolas foram criadas e o contexto em que elas estão vivenciando o seu cotidiano (cultura em sua forma substantiva), para apreender as ações que os sujeitos constroem para vivenciar, recriar e até mesmo burlar as imposições decorrentes do seu meio externo que interferem na sua organização e nas suas relações internas.

1.1 A forma e a cultura escolar

Quando embrenhamos nos estudos de cultura escolar ou nos estudos das culturas organizacionais escolares, emerge uma dúvida pouco discutida nos cursos de formação de

professores e que, quando colocada em pauta, raramente abre a possibilidade de questionar a sua veracidade ou a forma natural com a qual nos apropriamos destas ideias: como e/ou quais os instrumentos que as instituições escolares utilizam para manter comportamentos, rituais, valores, etc., desde a sua institucionalização? Ou mais precisamente: como a escola mantém a sua “forma escolar”?

Raros são os estudos que se lançaram no desafio desta análise, pois caracterizar ou até mesmo definir o que vem a ser a “forma escolar”, é um exercício muito complexo e ao mesmo tempo sutil, já que carecemos de detalhes importantes que estão obscuros no cotidiano escolar.

Vincent (2001) evidencia que a compreensão da forma escolar perpassa pelo movimento de “pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais em certa época” e, ao mesmo tempo, compreender como estas se relacionam com as transformações do contexto.

Portanto, busca-se analisar, como estas unidades ou práticas vão sendo incorporadas e como seus sentidos e significados vão sendo construídos e mantidos, pela e na instituição escolar que sofre e transforma (ou deveria) o contexto no qual está inserida.

A leitura da definição de forma escolar presente no texto de Vincent (2001), evoca a discussão em torno da facilidade e mobilidade pelas quais tais práticas ou unidades disseminam-se por todas as organizações escolares, revestidas com diversas roupagens, mas com o mesmo propósito. Elas podem ser visualizadas, por exemplo, na disciplina imposta, na divisão do tempo escolar, etc.

Vincent (2001) enfatiza, que apesar de a forma escolar estar visível em alguns momentos e ser socializada, sua compreensão ou a apreensão de sua dinâmica, não serão tão

fáceis. O caráter complexo deste estudo está na perspicácia com que essas práticas são dissolvidas, ao mesmo tempo, em que permanecem vivas no cotidiano escolar.

Com base nestas averiguações, o autor propõe que as pesquisas se abram para as análises sócio- históricas, pois estas nos possibilitam refletir e compreender como as unidades que estão presentes na “forma escolar”, conseguiram resistir aos diversos empecilhos vivenciados historicamente pela escola e que nos “permitem definir essa forma, quer dizer perceber a unidade (a da forma)”, em outras palavras, nos permitem pensar na unidade e/ou praticas dentro de um conjunto amplo de saberes que a instituição escolar se apropria e (re)constrói de forma impositiva ou não para construir a sua cultura.

O estudo da forma escolar, conseqüentemente, conduz aos estudos a respeito da cultura escolar e nos força a sermos atentos aos detalhes mínimos, mas que podem nos auxiliar a compreender o nosso objeto de estudo: a escola.

Partilhando de intenções semelhantes às de Vincent (2001), Julia (2001) realiza a análise da cultura escolar enquanto objeto de estudo e tece em suas considerações finais diversos questionamentos que causam certo desconforto, mas que, ao mesmo tempo, possibilitam repensar a função da escola diante das inúmeras transformações em que a sociedade como um todo vem sofrendo.

Dentre os questionamentos realizados, em linhas gerais, destaco: o que sobra da escola, após a escola? E quais as reais transformações que ela traz para a vida dos indivíduos de uma sociedade que requer profissionais cada dia mais capacitados, mas que ao mesmo tempo possuem a mídia que oferece as informações em tempo real?

A leitura do texto, do referido pesquisador, possibilita inferir que as respostas a estes questionamentos e a muitos outros se encontram dentro da escola, e é com base nesse pressuposto que Julia (2001) critica as pesquisas “externalistas”, que traçam explicações e

buscam a origem do problema da escola, mas, ao mesmo tempo, negam as relações que dão “corpus”, “vida” à escola, ou seja, as relações internas.

Julia (2001, p.10) concebe a cultura escolar, como sendo um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de praticas que permitem a transmissão desses comportamentos e a incorporação desses comportamentos”.

Os conhecimentos a ensinar, as condutas a inculcar e a forma como a escola molda o comportamento dos sujeitos que passam pelos bancos da sala de aula são, para Julia (2001), resultantes da historia que a escola traz consigo e da relação que esta estabelece com os contextos nos quais ela está inserida, sendo assim, o seu estudo requer que o pesquisador capte “as relações conflituosas ou pacificas” da escola com a sociedade, pois esta instituição não é um local isolado, tão pouco se constitui e reconstitui sem as interferências do meio externo.

Indica ainda que esse “saber” presente nas escolas é resultante ora dos “dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação” (disciplina), ora são compostos de táticas, estratégias construídas por professores, alunos, etc., para apreender, transmitir o conhecimento produzido pela sociedade ou burlar a disciplina imposta pela escola.

A partir dessa indefinição que propicia a abertura de inúmeras possibilidades para se compreender a cultura escolar, Julia (2001) propõe que seu estudo seja com base em três pontos: “espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico”.

Ao tratar escola como lugar específico do conhecimento cientificamente produzido, Julia (2001) enfatiza a análise das normas e finalidades que a regem e afirma que “não existe estudo mais tradicional que o das normas que regem as escolas ou os colégios”,

isto porque, a possibilidade de acesso aos “textos reguladores e aos projetos pedagógicos” é maior do que o acesso às próprias realidades. Neste aspecto, Julia (2001, p.19) retoma a sua preocupação inicial e deixa claro que é a partir da análise da relação institucional histórica que a escola faz com o contexto no qual está inserida, que podemos apreender e compreender “o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola”.

As finalidades atribuídas à escola, de certa forma balizam as diretrizes para que as escolas formem o seu corpo profissional específico e, portanto, pressupõe-se que estas influenciem nos cursos de formação de professores. Faz-se necessário, desta forma, reconstituir a cada momento histórico as relações entre esses três elementos e como estes influenciam nas disciplinas escolares, ou seja, nos conteúdos selecionados para serem transmitidos em sala de aula, conhecimentos estes, que dão credibilidade à escola como lugar específico da formação e da transmissão do conhecimento científico.

Julia (2001, p.33) salienta ainda, que as disciplinas escolares (e a própria organização escolar) não são determinadas apenas por diretrizes ou por normas, regras que a escola vem carregando desde a sua institucionalização, isto porque “a escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra”, proporcionada por sua autonomia, pelas relações que ela estabelece com o meio. A escola não pode ser considerada como o “lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora”.

A afirmativa de Julia (2001) de que a escola é dotada de uma “ampla liberdade de manobra”, possibilita-me inferir que para além de uma forma escolar e uma cultura escolar composta de regras, rituais, hábitos, etc., cada organização escolar é capaz de construir sua própria cultura interna, que lhe confere uma identidade própria diante do sistema escolar.

Preocupados com a mesma temática de Julia (2001), Silva Jr. e Ferreti (2004) apontam que a compreensão do modo de constituição da cultura escolar pressupõe a análise

da face institucional da escola, face essa constituída em decorrência da institucionalização da escola pelo Estado Moderno.

Os autores afirmam que esta institucionalização conferiu à escola, em sua “forma histórica, objetivos sociais que contribuíram para manutenção e regulação do pacto social” (SILVA JR. E FERRETI, 2004, p.49). Tal pacto seria mantido pelo Estado, com o objetivo de estabelecer normas e valores que propiciassem o desenvolvimento da sociedade e a igualdade de direito de todos.

Para Silva Jr. e Ferreti (2004, p.56), a figura do Estado como mantenedor do pacto social burguês conferiu a este a “origem histórica do institucional de qualquer instituição ou organização da sociedade”. O institucional, afirma os pesquisadores, deriva do caráter político do Estado, que objetiva “orientar as relações sociais, carregando consigo toda a sua densidade histórica, de sua produção pelo ser humano”.

Portanto, é no institucional que estão as “formas e a cultura organizativa que conformaram tais relações, que adquirirão materialidade por meio de processos de apropriação e objetivação”. A escola seria composta pela cultura escolar, resultante das relações estabelecidas entre sua face institucional, organizativa e pelo contexto. Com isso, a cultura escolar pode ser definida como sendo a “materialização da densidade histórica [...] que se faz na pratica escolar, que é por sua vez, a materialidade das relações escolares, portanto, única”. (SILVA JR. E FERRETI, 2004, p. 56).

Apesar de as ideias apresentadas por Julia (2001) e por Silva Jr. e Ferreti (2004) terem bases teóricas diferentes, tais pesquisadores chegam a um ponto comum: por mais que as escolas carreguem consigo uma forma escolar, cultura escolar e/ou sua face institucional, cada organização é capaz de conviver e manter estes aspectos históricos, mas, ao mesmo

tempo, construir novas formas de selecionar, organizar e avaliar os conteúdos, as práticas pedagógicas e a organização do espaço escolar.

E é com o objetivo de compreender como as escolas constroem seu modo específico de se constituir, que os estudos de Administração escolar vêm desenvolvendo pesquisas que buscam compreender a cultura organizacional das escolas.

1.2 Cultura organizacional da escola

Os estudos sobre cultura organizacional escolar conquistaram espaço e voz no cenário educacional, a partir do final dos anos de 1980 com as pesquisas que elencaram e buscaram compreender os seus problemas a partir do estudo das próprias escolas. Os pesquisadores desta perspectiva arriscaram-se e embrenharam-se nos estudos propostos por Julia (2001): compreender o interior das escolas.

Diversos foram os caminhos utilizados para compreender a escola, todavia, Derouet (1996) denuncia que, inicialmente, muitas destas pesquisas evidenciavam apenas a eficiência e eficácia das escolas, diante das atribuições que lhe eram conferidas. A escola passou a ser vista não como uma instituição que forma sujeitos, mas como uma empresa que molda e fabrica indivíduos para realizarem suas funções dentro da sociedade.

As atribuições seriam postas por políticas externas à escola, que definiriam sua função diante da sociedade, assim como, o modo que ela deveria se organizar para atingir os fins determinados. Derouet (1996) adverte que essa perspectiva de estudo não nos permite visualizar a escola, enquanto uma instituição capaz de propor políticas a partir de necessidades, referenciais, do contexto e de saberes presentes em seu interior. Tal perspectiva

toma a escola como uma instituição incapaz de utilizar a sua autonomia, ou construir seus próprios objetivos e finalidades, ou seja, de constituir sua função na sociedade.

O autor propõe que, em nossas pesquisas, não haja a negação da autonomia das escolas, já que apesar de serem parte de um amplo sistema e serem submetidas às inúmeras políticas públicas, podem e tem a possibilidade e a capacidade de (re)criar, se (re)apropriar, de políticas que tenham e/ou propiciem a (re)construção de novos sentidos e significados para o cotidiano escolar e para a prática pedagógica.

A escola, desta forma, passa a ser vista não como um local onde apenas há a reprodução ou a formação, mas como um espaço de possibilidades, de construção de políticas, de práticas pedagógicas, e porque não dizer, de sujeitos políticos e atuantes.

Mas para que seja atribuída à escola essa especificidade, as pesquisas precisam cessar o movimento de fragmentá-la, como se a compreensão de cada parte do quebra-cabeça nos propiciasse o entendimento de seu todo. As escolas, para Derouet (1996), não podem, como já dito anteriormente, ser descritas como uma empresa em que cada setor e cada sujeito têm que exercer uma função determinada sem causar conflito. Ela pode, antes de tudo, ser descrita como um caleidoscópio – com suas várias faces que se encontram e desencontram ou como um camaleão que vai se camuflando e se adaptando ao meio para sobreviver, mas mantendo vivas as suas características. Por isso, a escola, para este autor, é vista como “local da desordem, onde se encontram todas as contradições” que nos impossibilitam ter escolas que transmitam ou se apropriem de conhecimentos do mesmo modo e com a mesma intensidade.

Identificar a escola como “local de desordem”, não significa visualizá-la como o espaço do caos ou como espaço em que se busca o consenso,. Este novo olhar *sobre e para* a escola, nos convida a investigar em seu interior um ponto comum que possibilite que os

sujeitos que as compõem atribuam-na vida, ou seja, convida-nos a compreender a cultura organizacional de cada instituição.

A cultura organizacional é descrita por Teixeira (2000) e tomada como base desta pesquisa, como sendo a forma sob a qual os sujeitos pertencentes a uma organização escolar, interpretam, apropriam e se reapropriam das influências externas da sociedade e dos aspectos históricos que a escola carrega, com a finalidade de construir ações significativas e significados que dotem a escola com um modo de ser específico, ou seja, “a cultura organizacional refere-se ao que a organização é”.

Teixeira (2000, p.9) lembra que a identidade/cultura das organizações escolares, são constituídas principalmente a partir das suas relações internas, decorrentes da interação dos diversos valores, rituais, regras, etc., que os sujeitos que a compõem trazem consigo do meio externo, por esse motivo, a escola para a referida pesquisadora é “*locus*” em que a todo o momento acontecem incessantes trocas “simbólicas, processo de criação e difusão de mensagens, codificação e decodificação de gestos de linguagem”.

Sendo assim, é preciso cuidado ao realizar a análise das influências externas como, por exemplo, as políticas públicas para educação, pois elas se configuram muitas vezes de forma deturpada ou não dentro das organizações em decorrência dos princípios do grupo escolar. Neste aspecto, ratifica a importância já demonstrada por Vincent (2001) e Julia (2001) de se compreender os efeitos entre o exterior e o interior das escolas e entre a estrutura e a ação.

Considerando que os efeitos da relação interior e exterior das escolas já foram discutidos, torna-se imprescindível compreender como se constrói a relação entre a estrutura e a ação dentro das organizações escolares.

Torres (2006, p.142), ao debater a relação entre a estrutura e a ação dos sujeitos, reforça as afirmativas de Teixeira (2000), que indica que a cultura organizacional não é constituída apenas pela estrutura da instituição, tão pouco pela ação dos sujeitos, ela ganha “*corpus*” a partir da interação destas duas polaridades que podem ser explicadas em decorrência “da acção humana”, que ora estão a mercê “das estruturas que a constroem”, e ora agem como “produtoras de novas lógicas e de novos sentidos que contribuem para sua alteração, redefinição e modificação”.

Neste sentido, é possível afirmar que estrutura e ação são inseparáveis e sua relação confere às escolas uma identidade própria e visível na forma sob a qual os sujeitos usam e vivenciam a sua autonomia relativa no cotidiano escolar.

Segundo Torres (2006, p.142), esta autonomia deve ser compreendida com o desvelamento das “modalidades de apropriação individual e colectiva destes espaços de manobra em grande medida condicionados pela diversidade” dos valores normativos dos sujeitos sociais. Tais modalidades e manobras, possibilitam a apreensão do “caracter dinâmico e dialectico que subjaz ao processo de construção da cultura organizacional”.

As afirmativas de Torres (2006, p.144), ditam a definição de que a cultura organizacional é um “processo dinâmico de mediação” entre os valores, crenças, ideologias, etc., presentes na estrutura imposta pelo sistema e pela bagagem cultural dos sujeitos, portanto, a sua compreensão exige que nos debrucemos na difícil tarefa de compreender as “lógicas de acção que quotidianamente se desenvolvem nas escolas”.

As lógicas que circulam de forma dialética e conflituosa (ou não) o mesmo espaço com as ações e estratégias estabelecidas para a escola, podem ser analisadas, segundo Torres (2006), com base em Lima (1998) a partir de duas categorias: “plano das orientações para acção e plano de acção organizacional”.

A primeira categoria traz consigo, os resquícios “de todo um processo de institucionalização histórica do campo educativo aos níveis cultural e simbólico”, que impõem a toda organização escolar, rituais, valores, crenças, ideologias, normas de conduta, etc. Esta imposição, indica Torres (2006), muitas vezes coage e produz nos sujeitos escolares comportamentos que acabam perpetuando a sua existência, pois as pessoas as vivenciam e as reproduzem sem refletir ou questioná-las.

Nesta primeira categoria, estão presentes muitas características: forma escolar (VINCENT, 2001), cultura escolar (JULIA, 2001) e face institucional (SILVA JR. E FERRETI, 2004).

A análise proposta na segunda categoria aproxima-se dos estudos sobre cultura organizacional escolar, já que parte do pressuposto de que os sujeitos são capazes de conviver com as regras impostas e, ao mesmo tempo, burlar estas mesmas regras (lógicas cotidianas).

Analisar a escola tendo como base estas duas categorias possibilita captar informações pertinentes sobre o modo de funcionamento das escolas, o que conduz a uma possível imagem e/ou uma possível caracterização de um recorte de tempo da cultura organizacional da escola.

A inexatidão ou indeterminação da caracterização da cultura organizacional da escola deve-se ao “movimento contínuo de trocas e de fluxos simbólicos, de partilha e de disputa ideológica, de convergências e divergências culturais”, ou seja, a cultura organizacional escolar está em contínuo movimento, conflito e desordem que configuram a cada dia novas formas de reorganização do espaço escolar.

Evidenciada a importância dos aspectos internos e externos e da estrutura e ação dos sujeitos, Teixeira (2000) chama atenção para os possíveis equívocos que os estudos sobre cultura organizacional trazem consigo. O primeiro refere-se à necessária diferenciação entre a

cultura organizacional e a cultura das diversas categorias presentes no âmbito da escola. Esta confusão acarreta o segundo equívoco, pois é atribuído aos professores, por serem a maior categoria da escola, o papel de determinar a sua cultura, entretanto, este grupo não constitui a escola sozinho, apesar de suas práticas e modos de organização serem aspectos importantes na caracterização da cultura organizacional.

O terceiro equívoco está na compreensão e no modo como as mudanças acontecem no interior das escolas, que se configura como uma das grandes problemáticas nas pesquisas educacionais sob políticas públicas, pois muitos estudos buscam compreender como as inúmeras políticas são implantadas e mudam a realidade da escola, desconsiderando aspectos já apresentados neste tópico: a cultura organizacional é formada no interior das escolas e isso pressupõe que a sua “mudança não se faz por imposição, mas supõe a adoção de novos valores, novas crenças” que só acontecem por meio da ação dos sujeitos.

O estudo das propostas de mudanças que, em muitos casos, são impostas à escola, não pode ser fragmentado, isolado do estudo da cultura organizacional escolar, na medida em que esta influencia a forma e o grau possível das mudanças das pessoas. Subsidiando-me nessas discussões teóricas a respeito da cultura, em seguida trabalharei as principais linhas diretivas da política de avaliação em larga escala. A análise da política de avaliação em larga escala e dos aspectos que permeiam a cultura organizacional, possibilitarão nos próximos capítulos, as relações pretendidas no objetivo da pesquisa.

2. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA , GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE DE ENSINO

No decorrer da história da instituição escolar no Brasil, é possível evidenciar, que a esta instituição ora é atribuída à responsabilidade de formar sujeitos críticos, políticos e qualificados para o mercado de trabalho, ora o próprio Estado e aqueles que teorizam *sobre a e para a escola*, negam e impõem a esta um modo de ser e pensar que acaba por podar a possibilidade da escola construir e vivenciar as suas próprias políticas e modos de organização do seu trabalho.

Há infinitas explicações para esta ambivalência. Se tomados os textos acadêmicos produzidos, tem-se a imagem da escola como um espaço que possui autonomia relativa, mas uma autonomia pouco utilizada em decorrência do vínculo e dos objetivos mantido com seu mantenedor - o Estado.

A relação Estado-Escola, ganhou um espaço muito grande em todos os âmbitos das pesquisas educacionais, isto porque, o Estado brasileiro vem empreendendo esforços que possibilitem demonstrar para toda nação e para a comunidade internacional, que o Brasil é um país que oferece educação de qualidade. Qualidade esta, comprovada neste contexto, com o êxito e com a divulgação dos altos índices de rendimento escolar averiguados em testes padronizados (avaliações em larga escala).

Os estudantes brasileiros, as escolas e seus professores, vêm sendo submetidos á avaliações em larga escala, desde o final da década de 1980, das quais se “caracterizam por serem planejadas, implementadas, e seus dados serem interpretados e divulgados por agências externas” (WERLE, 2010, p. 24), que objetivam com a obtenção desses dados quantitativos,

aos olhos dos órgãos internacionais, normalmente, financiadores de políticas que determinam diretrizes a serem cumpridas, o alcance do que se entende por “qualidade da educação”.

Werle (2010) explicita que, desde o final da década de 1980, o Governo Federal vem empreendendo esforços para construir um sistema de avaliação que possibilitasse mapear a qualidade da educação. É nesse contexto que o Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica (SAEB) é implementado.

O SAEB ou ANEB é realizado pelo Ministério da Educação, de dois em dois anos, sendo aplicado em uma amostra de alunos de escolas públicas e particulares de todo o território nacional.

Ao instituir o SAEB, o Ministério da Educação (MEC) objetivava buscar e, ao mesmo tempo, oferecer aos entes federados “subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro” (HADDAD, 2008, p.9), todavia, esta avaliação levantou muitos questionamentos em relação aos dados obtidos, pois não analisava a relação entre o desempenho dos alunos nas avaliações e o fluxo escolar.

As críticas ao SAEB e a ininterrupta busca de dados que pudesse comprovar a qualidade, eficiência e eficácia das escolas brasileiras, propiciaram a concretização do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O IDEB, neste cenário, busca suprir o objetivo proposto pelo MEC que não é alcançado com o SAEB, para isso, o MEC agregou esta nova política de avaliação em larga escala, ao que se pode chamar de um grande projeto/planejamento, denominado Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

O PDE foi organizado em torno de quatro polos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Assim, se configura como uma resposta e/ou aperfeiçoamento, á todos os projetos anteriormente implementados. Nele, estão presentes

vários programas reconhecidos e divulgados nacionalmente, como: Piso salarial e formação dos profissionais da educação, financiamento da educação – FUNDEB, IDEB, o Plano de metas: planejamento e gestão educacional, etc.

Em publicação oficial do Ministério da Educação, o ex-ministro Fernando Haddad deixa claro, que o PDE reconhece a educação como um “processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa”, proporcionando aos cidadãos, a possibilidade de usufruírem e serem críticos ao utilizar a sua autonomia nas suas relações sociais dentro da sociedade. Afirma ainda, que os objetivos do Estado com a educação, estão intimamente relacionados aos ideais republicanos presentes na Constituição Federal de 1988, o que o leva a considerar, que “só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos” (HADDAD, 2008, p.6).. Sendo assim, a construção e formação dos sistemas educacionais ou de um sistema educacional nacional, devem ser pautadas na multiplicidade presente em todo o território nacional.

Para garantir o respeito e a não uniformidade dos contextos educacionais, o documento explicita a necessária participação de todos os entes federados nesse trabalho, ou seja, preconiza que para que o PDE seja um plano de sucesso, é preciso romper as barreiras e ter clareza de que o movimento de descentralização amplamente difundido no Brasil, não significou que os municípios passaram a serem os únicos responsáveis pela educação, estes deveriam, junto ao Governo Estadual e Federal, agir de forma colaborativa e conjunta sem que nenhuma das partes interfira ou impossibilite a outra de usufruir da sua autonomia.

A discussão em relação ao papel de cada ente federado aparece de forma sucinta no documento, isto porque, muitas pesquisas vêm delatando que o movimento de descentralização, delega para a ponta do sistema (municípios e escolas), toda a

responsabilidade de tomar decisões que envolvem o fracasso e os fins da educação para: o contexto do município, o projeto político pedagógico, o currículo, os recursos do FUNDEB, etc., (ABDIAN, 2010).

As discussões relativas ao movimento de descentralização são muito obscuras, pois não se tem clareza das implicações da apropriação desta forma de governo, assim como poucos compreendem e conseguem construir um significado para o mesmo.

Martins (2001; 2002, p. 269) esclarece que as discussões em torno da descentralização, têm sua origem na negação do Estado moderno, o qual centralizava todas as ações, tornando-se o único responsável pelos avanços e retrocessos da sociedade e pela enfatizada necessidade de se “redirecionar as prioridades e eixos das agendas políticas educacionais, visando atender às novas demandas do mundo do trabalho em face da crescente inadequação na formação e qualificação da mão-de-obra”.

A partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, o Estado passa a propor uma reforma de âmbito geral, que emerge internacionalmente da ideia de que “o Estado – sobretudo nos países periféricos – deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com os organismos internacionais.” (MARTINS, 2001, p. 29).

Na área de educação, tal reforma teve como uma das ideias centrais, a política de descentralização do ensino, ou seja, o compartilhamento das responsabilidades de administração dos recursos para que se atinjam os fins das propostas das políticas sociais. Martins (2001, p. 29) indica que a necessidade da descentralização pelo Estado, não foi apoiada apenas no compartilhamento ou passagem da responsabilidade para os municípios, mas na “urgência de se instaurar, nesses sistemas, critérios de excelência, de eficácia e eficiência, de competitividade e de outros aspectos do campo da racionalidade econômica”.

A autora aponta que no Brasil, as discussões sobre descentralização podem ser classificadas em três vertentes:

1) “da administração direta para indireta” – marcada pelo clientelismo e pela construção de empresas “mistas, autárquicas e/ou públicas” que propiciariam a “formação de uma estrutura paralela”, de suporte, o que garantiria prestação na administração direta.

2) “entre níveis de governo” – caracterizada como sendo uma possibilidade de articulação entre os níveis de governo, em que a União confia aos estados e municípios, a responsabilidade pela gestão/administração dos recursos, garantindo que as políticas sociais sejam de fato viabilizadas.

3) “Estado para sociedade civil” – transferência direta e indireta de funções do setor público para o privado. (MARTINS, 2002, p. 281).

Todas essas classificações que foram sendo estruturadas desde o regime militar, se imbricam de forma a conceber o que hoje pode ser caracterizado, como sendo descentralização – processo no qual, ao longo do tempo se configurou com a passagem de responsabilidade do Estado/União para a ponta do sistema, mas não retirando do mesmo, a possibilidade de controlar e culpabilizar aqueles que agora possuem a obrigação de colocar em prática e fazer valer as diretrizes das políticas sociais, especificamente, as educacionais.

Martins (2002) afirma que a consolidação da descentralização, efetivou-se devido: à abertura para outras instâncias governamentais da administração dos recursos da educação; ao encontro de movimentos políticos que prezavam pela redistribuição do poder; e à possibilidade da participação via autonomia das instituições.

Sobrinho (1995) evidencia, que a redistribuição do poder via descentralização/municipalização, passou a ser vivenciada por muitos municípios, em um primeiro momento, como a possibilidade de receber mais recursos e de compartilhar com a

União e os Estados, a responsabilidade e a possibilidade de oferecer aos cidadãos educação de qualidade.

Entretanto, tal política foi vista como algo simples que, certamente, traria a “qualidade” à educação, já que o poder de decisão estaria dentro do contexto cultural dos sujeitos diretamente envolvidos com o processo educacional. Porém, segundo Sobrinho (1995, p. 5), a simplicidade com a qual tal temática foi e vem sendo discutida, traz muitos equívocos, tais como: o princípio de que a descentralização baseia-se na transferência do “poder de decisão e a execução para uma instância inferior” e nos equívocos e dificuldade de delimitar a responsabilidade de cada instância governamental, inclusive a escola.

Partindo de tais equívocos, o pesquisador alerta para o fato de que é necessário compreender o que é a municipalização, pois não se trata de um processo simples marcado apenas pela descentralização (a qual, pode ser implementada em outras instâncias), é necessário levar em conta diversos fatores: espaço qualificado, contexto econômico, contexto cultural, planejamento gerencial, problemas institucionais, problemas sociais do município, entre outros.

Portanto, no bojo do movimento contraditório de descentralização e autonomia, são construídas avaliações em larga escala que acabam, certamente, direcionando as ações da escola para uma das perspectivas enunciadas que, certamente, não coincidem com a construção de projetos próprios, embasados na construção intrínseca de sua autonomia (SILVA JR, 2002).

Para suprir essa lacuna ou suprimir essa contradição, Haddad (2008, p.6) apresenta o PDE como sendo a “tradução instrumental do Plano Nacional de Educação PNE”, que deve ser visualizado e analisado por uma visão sistêmica, movida por um plano de responsabilização de toda a sociedade. Portanto, “o PDE busca de uma perspectiva sistêmica,

dar consequência, em regime de colaboração, as normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza” nas diferentes esferas do território. Apesar de estas informações serem pontuadas pelo Ministro, ele não discute questões fundamentais que são vivenciadas com o processo de descentralização da educação e de mudança da gestão do sistema da educação (KRAWZKI, 2008).

O PDE adere aos princípios do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, por considerar que “a indústria da aprovação automática” é tão perniciosa quanto à “indústria da repetência”. Nestas circunstâncias, O IDEB é considerado um dos eixos principais que integra e articula os vários programas do PDE, pois seu objetivo é avaliar a situação da instituição e dos alunos, responsabilizar as instâncias envolvidas e auxiliar no desenvolvimento de instrumentos que possibilitem o alcance da qualidade da educação (HADDAD, 2008, p.20).

Fernandes (2007), um dos idealizadores do IDEB, alegou no dado momento da concretização do modelo de avaliação, que este difere e avança em relação ao SAEB por ser composto “tanto informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil) como informações sobre fluxo escolar”, pois tais informações historicamente acabam interferindo negativamente uma na outra. Salienta ainda, que em muitos casos, quando uma escola se debruça em organizar e manter o fluxo escolar, a sua média dos exames padronizados acaba sendo baixa, enquanto a escola que apresenta altos índices de desempenho tem, em alguns casos, muitos problemas de fluxo escolar.

O referido pesquisador propõe então, que o Brasil passe a implementar e utilizar o IDEB como instrumento de avaliação dos sistemas escolares brasileiros, pois ele produz informações que contemplam estes dois indicadores, proporcionando assim uma visão dos

sistemas e das unidades escolares, além de propor que os jovens estudantes sejam avaliados por gerações e não por séries.

O eixo norteador do IDEB consiste em que: “um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem os estudos precocemente e ao final de tudo aprendessem” (FERNANDES, 2007, p.7).

Fernandes (2007) apresenta o IDEB como sendo um índice de fácil compreensão e aplicação. O pesquisador apresenta os aspectos conceituais, juntamente com todas as formulas matemáticas (que não são nada simples!) utilizadas para se calcular o índice.

Ele evidencia que os números obtidos pelas escolas e sistemas, podem trazer “incentivos distintos” em relação ao padrão de aprovação, ao contrário da visão negativa de muitos pesquisadores , pois estes visualizam nesta política, a possibilidade do Governo continuar instaurando uma lógica gerencialista – lógica de quase mercado – e se isentar de suas responsabilidades, frente aos fracassos que alguns sistemas vêm apresentando nas avaliações.

Nesta perspectiva, Fischer (2010) aponta que as políticas públicas brasileiras voltadas para a educação, assim como os órgãos/instituições que garantem o direito à educação de qualidade, vêm sendo influenciados a utilizar mecanismos avaliativos de ordem internacional, geralmente preocupados apenas com os resultados. As escolas passam a priorizar e buscar “os efeitos” e não as “construções” que ocorrem em seu espaço.

Considero, portanto, importante nos colocarmos na difícil tarefa de se questionar: as escolas possuem autonomia para desconstruir uma “cultura da eficácia” e construir novos caminhos, sobretudo, pautados por demanda da própria comunidade? Ou seja, em que medida a política de avaliação em larga escala, efetivada com a composição do IDEB, influencia na constituição da cultura organizacional das escolas?

Compartilhando das preocupações de Fisher (2010), Souza e Oliveira (2003) consideram que as políticas educacionais vêm sendo movidas pelo tipo de sociedade (com foco no mercado), que estão requisitando das escolas, a formação de um novo trabalhador: aquele que compreenda o processo de transformação da matéria prima em produto final, mas também que use a sua razão em busca do lucro da empresa. Essa finalidade faz com que tais políticas tomem para si, valores do mercado que acabam por generalizar “os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais.” (SOUZA, OLIVEIRA, 2003, p. 874).

A avaliação educacional nesse cenário, é vista como um meio em que os processos exercem um controle sobre o produto, e em que se transferem os mecanismos “de controle das estruturas intermediárias para a ponta, via testagens sistêmicas”, os sujeitos escolares passam a construir suas práticas, com o fim de alcançarem a suposta “qualidade” que a avaliação produz, deixando de lado o fim último da escola: a produção e assimilação do saber pelos alunos (SOUZA, OLIVEIRA, 2003, p. 875).

Souza e Oliveira (2003, p. 883), evidenciam que as políticas de avaliação dos sistemas de ensino, deveriam ao contrário da lógica do controle, da competitividade, e do gerencialismo, prezar pela busca da potencialização da dimensão formativa da avaliação, que possibilita então, a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação, que se realiza quando se delimita que conhecimento deverá ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação.

Afonso (1999) destaca-se na área por evidenciar a necessidade de se compreender a relação do Estado com o mercado. Para o autor, esta relação pautada aparentemente na figura de um Estado que procura manter os direitos da população, diz muito da lógica presente nas políticas públicas em um âmbito geral, pois o mesmo compreende que o Estado

cada vez mais controla o mercado e usa a mesma lógica na construção e na implementação das políticas públicas, ou seja, a lógica do quase-mercado.

Afonso (1999, p. 144-145), parte do princípio de que é necessário tornar público o que é do público, e afirma que o controle das escolas cresceu “nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais e, simultaneamente, pela criação e promoção de mecanismos como a publicitação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo”. Para ele, a avaliação foi e é peça chave na utilização e promoção da lógica do quase-mercado e “também mostra-se ser uma estratégia útil, no âmbito mais geral, para apoiar as tentativas de transformação dos valores próprios do domínio público”. (AFONSO, 1999, p.146). O autor defende, então, que sendo o domínio público o espaço em que há a possibilidade da vivência dos direitos e deveres construídos democraticamente, que é neste espaço que deve haver a preservação - e a luta para - a valorização da igualdade, da justiça e da cidadania.

A compreensão do que se denomina domínio público, é essencial para o referido autor, pois alega que os elementos presentes no mercado, assim como outras lógicas do setor privado, têm e vêm ameaçando consideravelmente sua vivência e a sua clareza.

Neste contexto, os elementos presentes no mercado vêm alterando substancialmente a compreensão e formulação das políticas públicas, o que acaba por exigir das escolas, a postura de buscar ajustar as imposições do Estado avaliador - currículo nacional comum e controle dos resultados (sobretudo acadêmicos) “e a filosofia de mercado educacional assente, nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição entre escolas”. (AFONSO, 1999, p. 147).

É preciso deixar claro, entretanto, que não há no texto de apresentação do IDEB, muito menos no documento redigido por Haddad (2008) sobre o PDE, qualquer incitação

explícita ao controle, à competitividade e ao gerencialismo dentro dos sistemas e organizações escolares, tais denúncias, baseiam-se em discussões teóricas e estudos realizados por pesquisadores.

Haddad (2008) evidencia apenas que o resultado das avaliações das instituições escolares são “indicadores de qualidade” que exigem de todos os membros da comunidade escolar, que os mesmos assumam as suas responsabilidades e que se mobilizem em busca de práticas que proporcionem à unidade escolar, atingir números que demonstrem a sua qualidade.

A responsabilização e a mobilização apresentam-se no PDE como sendo a possibilidade de os sujeitos compreenderem que a escola não é apenas uma instituição estatal (movida pelos objetivos do Estado), ela é pública.

Os resultados obtidos no IDEB contribuem segundo informações presentes no documento, com a identificação das “escolas públicas mais frágeis”, para que o Governo possa mobilizar investimentos e implementar programas como o PDE Escolar, assim como estabelecer metas para os sistemas e unidades escolares. Metas estas, que “possibilitam a visualização e o acompanhamento da reforma qualitativa dos sistemas educacionais.” (HADDAD, 2008, p. 22).

O IDEB, desta forma, não tem apenas o papel de apresentar um panorama do desempenho acadêmico dos alunos ou do fluxo escolar, ele é também um instrumento que indica onde e como o Governo deve interferir, para que esta ou aquela escola (sistema escolar) atenda aos padrões de qualidade requeridos.

Em relação às avaliações realizadas pelo IDEB, que medem o desempenho acadêmico dos alunos, é preciso evidenciar à crítica realizada por Afonso (1999), na medida em que ela propõe, um novo olhar e uma nova concepção de avaliação.

Afonso (1999) indica que avaliação estandardizada criterial (podendo aqui ser compreendida como sendo avaliação normativa) que busca, sobretudo, o controle dos fins “quer como produtos, quer como resultados educacionais” tornou-se uma das características principais das avaliações, pois tal instrumento favoreceu a expansão do controle pelo Estado e a própria expansão do mercado pela publicação de seus resultados.

Neste sentido, é possível afirmar que ao contrario do que afirma Haddad (2008), as práticas de controle do Estado avaliador, trouxeram e implementaram mudanças nas políticas avaliativas (responsabilização e controle dos próprios membros da escola, pelo índice obtido na avaliação do processo pedagógico) e que boa parte dessas mudanças têm como base a “introdução de mecanismos de mercado” na educação.

Enfim, este autor aponta para a necessidade de se construírem avaliações formativas, que levem em conta o que realmente interessa e pode ser considerado como um fim para à educação: o processo de produção do saber. Esta perspectiva substitui o Estado avaliador pelo Estado de providência e busca o “equilíbrio entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação, bem como pela reabilitação da reciprocidade perante a troca e a redistribuição.” (AFONSO, 1999, p. 151).

A avaliação formativa parte não só de outro olhar sobre o processo pedagógico, mas da interação da comunidade, Estado e Mercado, em que os princípios da comunidade, segundo Souza (1991 apud AFONSO, 1999, p. 151), devem ser “mais bem colocado para instaurar uma dialéctica positiva com o pilar da emancipação, e restabelecer assim a vinculação da regulação e da emancipação”.

Afonso (1999) propõe um tipo específico de avaliação e de política de avaliação em que o controle e a competitividade sejam substituídos pela regulação - não sendo compreendida como forma de controle do outro, mas como possibilidade das relações dos

sujeitos proporcionarem meios para emancipação - e ainda, pela emancipação que, possivelmente, poderia proporcionar uma possível construção da autonomia pelas instituições escolares.

Esses diversos olhares sobre a política de avaliação em larga escala, podem indicar inúmeros questionamentos em relação aos discursos apresentados, especificamente: qual o espaço da multiplicidade, em meio à busca de tantos indicadores e padrões de qualidade? Como os sujeitos escolares compreendem essa qualidade requisitada? O que é a qualidade da educação? Como podemos avaliar a qualidade das escolas brasileiras? Qual o espaço e a possibilidade de se construir uma cultura de avaliação formativa nas escolas?

Estas certamente são questões desafiadoras para aqueles que partilham da crítica feita pelas universidades e para aqueles que concordam com todas as lógicas estabelecidas pela política de avaliação em larga escala.

2.1 Gestão escolar e qualidade de ensino

Apesar de toda essa turbulência e diversidade de opiniões, Abdian (2010, p. 50) indica que não se pode desconsiderar que a sociedade instituiu novas práticas de organização e administração das escolas e do sistema educacional, a partir da luta histórica pela democratização da sociedade na qual, entre outros elementos, inscreveu a gestão democrática em lei.

A luta pela democratização da sociedade e, concomitantemente, da escola, permitiu que as escolas saíssem de uma posição passiva para uma ativa, ou seja, as escolas passam a se constituir como um espaço que mantém formas escolares parte de um sistema de controle, mas ao mesmo tempo, são capazes de se constituir como uma instituição autônoma

diante até mesmo das próprias avaliações em larga escala. Tais constatações, permitem arriscar e inferir, que as escolas são espaços capazes de determinar suas próprias políticas, assim como são capazes de construir seus próprios parâmetros/indicadores de qualidade.

E é nessa perspectiva, que Bondioli (2004) sugere que a comunidade escolar, as universidades e o próprio Estado, se abram ao diálogo e construam, a partir de um processo de reflexão, indicadores que possibilitem dar *corpus* à qualidade que os sujeitos integrantes e protagonistas do cotidiano escolar almejam, delimitando quais as melhores estratégias para alcançá-la. Trata-se, então, de um processo em que nenhuma das partes se sobrepõe a outra, mas que a escola imprescindivelmente tenha voz, isto porque se compartilha do princípio de que a qualidade não emerge de fora para dentro e sim de dentro para fora.

Portanto, Bondioli (2004, p.14) sugere que a qualidade seja construída de forma negociada, já que ela é antes de tudo “transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que tem um interesse em relação” à melhora da escola pública. Tal interesse, inexoravelmente deve estar pautado na e para a escola e não em interesses de grupos ou em demonstrações de altos índices de desempenho escolar. A autora (2004, p.14 – 17) indica, que além da qualidade ser um *processo*, ela traz consigo uma “natureza transacional, participativa, auto-reflexiva, contextual e plural e uma natureza transformadora”.

O caráter transacional da qualidade sugere que todos os envolvidos direta e indiretamente nas decisões relacionadas à escola, precisam participar e se responsabilizar pela tomada de decisões, que envolvem o modo como às escolas se organizam e se apropriam, dão vida aos princípios filosóficos, éticos, valorativos, etc., enfim, o modo em que utilizam para guiarem as suas práticas cotidianas. Busca-se diálogo e formas de negociação que movam as escolas, no sentido de “perseguir a qualidade”, perseguir os objetivos e a função na qual se propôs a exercer dentro da sociedade.

O envolvimento de toda a comunidade escolar, a busca pelo diálogo e pela negociação, traz consigo o caráter participativo e auto reflexivo da qualidade. Bondioli (2004, p.15), parte do princípio de que não há “qualidade sem participação” e que a qualidade não se resume a um “ter de ser” estabelecido *a priori*, uma ideia abstrata que deve ser imposta à realidade [...] ela é antes de tudo, reflexão sobre as práticas” consideradas pertinentes pelo grupo. Tais práticas, como afirma a pesquisadora, são ao mesmo tempo plurais e contextuais.

Sendo assim, é possível que as escolas de um sistema de ensino, compartilhem de diversas práticas e, modelos, mas estas devem ser adaptadas e avaliadas de acordo com o contexto de cada escola. A avaliação das práticas que são consideradas pelo grupo escolar, necessárias para se obter a qualidade, é produtora e forma novas culturas dentro dos espaços escolares. Culturas essas, que delegam a qualidade à capacidade de transformar a realidade das escolas e do contexto no qual estão inseridas. Deste modo, a qualidade pode ser descrita como um processo que envolve um todo construído, ela se constitui de “significados em torno da instituição e da rede, uma reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e uma transmissão de saberes” que, para Bondioli (2004), deve ser materializado no projeto político pedagógico das escolas.

O projeto político pedagógico é considerado por Bondioli (2004), como sendo o registro de todos os princípios educacionais dos membros da escola, princípios esses, que devem ser discutidos a cada ano letivo, pois levam em conta todas as mudanças no contexto e todas as necessidades dos alunos, das famílias e da sociedade.

Tal projeto não deve ser visualizado como sendo mais uma atividade burocrática, ele é antes de tudo, um projeto que vislumbra um futuro em que a escola consiga a partir de seus objetivos, alcançar a qualidade requerida. Bondioli (2004) indica que o mesmo deve ser construído a partir do diálogo entre as diretrizes impostas pelo Estado e os princípios da

escola. O trabalho de construção do projeto requer desta forma, “reflexão, negociação, explicitação, seleção” de práticas e objetivos que permitam construir e vislumbrar uma escola que esteja de acordo com o contexto no qual está inserida, mas que também transcenda a esse contexto, em busca de troca de experiências que favoreçam delinear indicadores, que sejam compatíveis com a real necessidade dos sistemas educacionais.

Bondioli (2004) considera que os indicadores, são necessários para se obter parâmetros para se iniciar uma reflexão em torno da qualidade da educação, mas que o projeto político pedagógico, é algo mais complexo e exige muito de todos os envolvidos, já que não se trata de “uma somatória”, mas de um falar, pensar, propor e criar sobre si e para si um “amálgama de elementos”, necessários para explicitar as razões pelas quais as decisões são tomadas e para dar *corpus*, vida e constituir a cultura organizacional de cada escola.

A cultura organizacional, como explicitado anteriormente, constitui-se a partir da mediação dos diversos elementos presentes no contexto escolar.

Esta pesquisa, parte da concepção de qualidade proposta por Bondioli (2004), por compreender que as escolas se constituem não apenas por políticas externas ou por indicadores delimitados fora de seus muros. As escolas ganham vida, sentido e significado, a partir da interação dos diversos sujeitos que a vivenciam cotidianamente, que a cada dia e a partir do diálogo e da negociação, delimitam e constroem a sua cultura organizacional escolar. Bondioli (2004) propõe a realização de um movimento contrário ao proposto pelas políticas de avaliação em larga escala no Brasil, pois ela compreende que os indicadores que definem ou que possibilitam refletir sobre a qualidade da escola, não são definidos fora do âmbito escolar por “intelectuais” que estão fora da vida escolar, mas pelos “intelectuais” que estão dentro das escolas.

Essa postura preconiza não só um novo olhar sobre as avaliações em larga escala, a organização do espaço escolar e a autonomia das escolas, mas também, para a possibilidade de se repensar a forma como as políticas públicas para educação, vem sendo produzidas e vivenciadas pelos integrantes das escolas. A referida pesquisadora, parte do princípio da construção de políticas que busquem responder e dar sentido, significado e resultados para as práticas cotidianas e não resultados para serem apresentados para os órgãos internacionais.

Compartilhando das concepções que balizam as propostas de Bondioli (2004), Silva Jr. (2002) lança a discussão em torno da gestão escolar, enfatizando que a escola deve ser vista a partir de sua especificidade, ou seja, os estudos sobre a escola, (bem como a própria administração/gestão escolar), deveriam ter como base a compreensão e organização do processo pedagógico, pois este processo, é o responsável pela instituição escolar se distinguir de uma administração fabril.

Silva Jr. (2002) realiza uma discussão em torno da administração/gestão escolar e pontua que a partir década de 1990, as pesquisas nessa área se propuseram a discutir qual terminologia deveria ser utilizada “administração ou gestão”, visto que a terminologia “gestão” foi apropriada e aproximada ao termo “democracia”, com o movimento em busca da democratização da escola via participação da comunidade (ABDIAN, 2010).

Silva Jr. (2002) indica, com base em leituras sobre administração/gestão escolar, que a mudança de terminologia não trouxe avanços significativos para a área, já que há poucas práticas de participação democráticas dentro do âmbito escolar. É possível afirmar também, que a área não conseguiu estruturar uma teoria que contribuísse com análises sobre as escolas ou com propostas de trabalho que possibilitassem a compreensão e a organização do trabalho escolar, com base na especificidade da escola.

Em sintonia com Silva Jr. (2002), Paro (1986) propõe que a administração/gestão escolar tenha como objetivo atingir os fins da educação, ou seja, instrumentalizar os alunos com os saberes acumulados historicamente. Com isso, toda a ação da administração/ gestão escolar, terá que se organizar em torno do processo de produção/assimilação do conhecimento pelo aluno, processo este, que não é mensurável e muito menos se mostra em resultados de testes ou como lucro no final do mês.

A administração/gestão escolar, nesta perspectiva subsidia-se na não materialidade do saber do aluno, na natureza do saber ou no produto da educação, mas buscaria a partir da materialidade da escola, construir os suportes necessários para se atingir os fins da educação.

Partilhando da discussão sobre a materialidade da educação, Machado (2000) afirma que a administração/gestão escolar pode ser caracterizada como sendo um “conjunto de atividades voltado para a materialidade da educação, criando as condições necessárias para que a ação pedagógica se realize”. A autora destaca que é necessário, abandonar os modismos presentes na administração/gestão escolar e nos questionarmos de fato sobre o que é clássico na administração/gestão escolar e na organização do trabalho da escola.

Propõe ainda, que a administração/gestão seja realizada pela direção da escola (que não se refere exclusivamente à figura do diretor),mas que possa ter a participação da comunidade na tomada de decisões. O que não pode ocorrer é um “participacionismo” da comunidade na escola. A participação da comunidade é vital, pois ela contribui com a gestão/administração da escola, mas a direção não pode parar aí, é preciso também que haja a figura de uma pessoa (que compreenda o processo pedagógico) que coordene as discussões.

As discussões levantadas neste capítulo demonstram desdobramentos distintos (e possíveis) para a realidade escolar. Por um lado, a política de avaliação em larga escala não

apresenta explicitamente critérios economicistas e competitivos, que impõem ritmo e maneira de organizar as escolas, mas, ao mesmo tempo, sutilmente, vem proporcionando um “desviar” da função básica da avaliação, que seria diagnosticar a realidade com base em critérios específicos, para a tomada de decisão no sentido de melhoria do processo. Por outro lado, apresentei referencial que possibilita pensar a organização escolar a partir de “dentro”, de suas necessidades, expectativas, limites e desejos, subsidiada por uma gestão que contribua com a construção da qualidade negociada.

A intenção é a de compreender como estas questões repercutem no cotidiano escolar e na constituição de sua cultura: como pensam, compreendem e falam os sujeitos que lá vivenciam o dia a dia.

3. EMEF VIOLETA

A EMEF Violeta encontra-se em um município localizado no interior de São Paulo, o qual possui aproximadamente 225 mil habitantes. O bairro em que a escola está situada é considerado como sendo uma das áreas de periferia da cidade, por ser composto em sua grande maioria por habitantes de classe média baixa.

O município é considerado como sendo referência em educação de qualidade, por apresentar nos exames externos altos índices de desempenho acadêmico.

O sistema municipal de educação é amplo, possuindo cerca de 19 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), 32 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e 1 Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil (EMEFEI), atendendo aproximadamente um público de 22.000 mil alunos.

Pode ser descrito como um sistema de ensino fechado, pois não possui um diálogo aberto e/ou se abre à possibilidade de diálogo com a universidade, a fim de construir, produzir, disseminar reflexões e conhecimentos relevantes para área educacional.

A conquista para realização desta pesquisa nesta instituição, é fruto de um processo árduo e insistente da orientadora deste projeto com a secretaria de educação e a direção da escola. Todavia, é preciso esclarecer que boa parte das escolas, opta por utilizar-se de sua autonomia para não participar de pesquisas que objetivam a análise de suas práticas e relações do cotidiano escolar, pois os resultados são considerados como sendo “usadas” apenas para obterem dados e acabam ficando sem respostas do trabalho realizado á instituição. Nesse sentido, a maioria dos trabalhos realizados pela universidade nas escolas, está pautada em temas de metodologias de ensino, restritos às salas de aula.

A EMEF atende 480 alunos regularmente matriculados, funciona em três períodos (manhã, tarde e noite) e oferece à comunidade ensino fundamental ciclo 1 (1º ano ao 5º ano), EJA (Educação de Jovens e Adultos), AEE (Atendimento Educacional Especializado) e Classe especial.

Parte significativa dos alunos que a escola possui é de classe média baixa e convive cotidianamente com diversas situações de exposição à violência.

Em observações e conversas paralelas com professores da instituição, é possível dizer que a escola conseguiu após um longo processo de reconstrução e construção, ser vista e vivenciada pela comunidade como um espaço pedagógico em que se busca oferecer educação de qualidade e que, por esse motivo, não deveria ser desacreditada, vista apenas como um local de cuidados ou como um local que usa de violência física e moral com as crianças.

Esse olhar “para e sobre a escola” que a comunidade nutria é resultado de experiências anteriores com a direção que se utilizava de castigos severos para punir os alunos indisciplinados.

Nos momentos em que estive na escola observando o cotidiano escolar, pude perceber que as famílias confiam na escola e que a preocupação dos professores está pautada em outras problemáticas, tais como as ligadas à: inclusão escolar, participação dos pais, interferência da SME na tomada de decisões dentro do âmbito escolar e ainda na busca de empreender esforços para propiciar momentos de participação nas decisões.

Participaram da pesquisa nessa escola diretor, pais, professores e funcionários. O segmento dos alunos não participou da pesquisa, pois não houve o consenso e autorização dos responsáveis. Os demais membros da equipe de gestão, não participaram por não haver interesse e disponibilidade. A análise descritiva dos diálogos estabelecidos partira, portanto, das entrevistas, das observações e de entrevistas já realizadas pela orientadora desta pesquisa

em projeto de pós-doutorado (2010). Trabalharei neste capítulo e no próximo, com a análise descritiva das entrevistas e observações, finalizando com a contemplação das questões norteadoras da pesquisa.

3.1. Secretária Municipal de Educação

As entrevistas realizadas com a secretária municipal de educação (Pessoa encarregada de exercer o cargo no momento (ano) da entrevista) e com o diretor de gestão escolar do município, indicam que as escolas municipais de educação básica, são organizadas e vivenciam as normas pedagógicas e administrativas construídas no âmbito da secretaria municipal de educação. Durante a construção e delimitação destes subsídios para o trabalho pedagógico, participam membros da equipe de gestão e professores alocados na SME, que se destacam na realização seu trabalho pedagógico. As propostas e diretrizes educacionais do município são então repassadas para os coordenadores da escola, pois estes são considerados o profissional

[...] multiplicador, como o próprio nome diz, ele coordena as ações no âmbito da escola em conjunto com o diretor, em todas as escolas da rede. No caso, foi feita (sic), aqui na secretaria, as diretrizes curriculares para o ensino fundamental e as expectativas de aprendizagem para o ensino infantil 1 e 2 e todo esse trabalho sempre foi feito em conjunto com os coordenadores que atuam diretamente na escola [...]. (SEC., 2010).

Já na parte administrativa, segundo ela, cabe ao diretor

[...] da escola às competências administrativas e pedagógicas, ele tem de cuidar sim da parte pedagógica, mas compete a ele cuidar dos aspectos funcionais do servidor e da vida escolar do aluno, além da parte financeira da escola que vai desde o recebimento do material, assim como os programas do governo federal até as promoções que a escola faz, via APM. Todas as escolas, mesmo as de educação infantil, há um bom tempo, já tem a cultura de ter a APM devidamente

funcionando como pessoa jurídica, que vai auxiliar o diretor na implementação relacionada à parte financeira.

As escolas de ensino fundamental contam também com o Conselho de escola que auxilia os diretores em alguns aspectos pedagógicos e administrativos, como o próprio nome diz... Conselho. (SEC., 2010).

Quando questionados a cerca do Regimento escolar e do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, ambos afirmam que as escolas seguem o decreto das Normas Regimentais do Município e a partir de suas especificidades e do decreto, constroem o seu regimento escolar e seu PPP.

Essa fala da secretária e do diretor de gestão escolar me leva a questionar a autonomia das escolas, e ainda, até que ponto o seu PPP refere-se ou explicita a concepção de educação, os princípios da comunidade escolar e o aluno que se espera formar. Essas afirmações iniciais também me causam certo estranhamento, pois em nenhum momento observei na fala daqueles que administram o sistema municipal de ensino, a importância de se ouvir as famílias e os próprios professores na constituição da filosofia escolar, já que ela é pautada no decreto municipal e é em sua grande maioria, fruto do “discurso dos multiplicadores” da secretaria da educação.

Após a explicação dos profissionais, acerca de como as escolas constroem sua filosofia e conseqüentemente o seu modo de organização, a entrevistadora iniciou com os participantes, um diálogo em que a avaliação em larga escala era o foco. Tal temática foi colocada em pauta, levando em consideração que as avaliações em larga escala vêm interferindo na filosofia e no modo de organização das unidades escolares (AFONSO, 1999; FISHER, 2010)

Quando questionados sobre as avaliações em larga escala, os dois gestores do município se mostraram tranquilos, apesar de afirmarem que as avaliações geram certa pressão nas escolas. A secretária afirma que desde 2004 o município já apresenta um sistema

municipal de avaliação que objetiva [...] fazer um diagnóstico para verificar os pontos para intervenção pedagógica [...] (SEC., 2010).

O diretor de gestão escolar deixa claro que esse sistema constrói as avaliações a partir de descritores específicos de Língua Portuguesa e Matemática, porém, não esclarece com quais parâmetros, intenções e filosofia esses descritores foram construídos, afirmando que as avaliações são elaboradas pela equipe alocada na secretaria e que elas estão pautadas nos descritores que são o ponto de partida para o trabalho dos professores e coordenadores. O diretor afirma que

[...], baseado nesses descritores, a gente faz a avaliação geralmente no mês de junho. Para as 4^a séries só. Porque se tiver algum probleminha, ainda dá para a escola tomar alguma medida. Apesar de que existe normalmente a avaliação pontual. Existe uma avaliação que a gente faz constantemente, desde o início. Uma avaliação diagnóstica, de acompanhamento (DIR., 2010).

Quando questionado acerca dos resultados das avaliações, ou seja, como e porquê são utilizados pelos professores e a secretaria, o mesmo diz que

Então, o professor já recebe... a escola recebe o resultado por escola, comparando com a meta da Secretaria. O resultado é dado por componente, por área e por classe. Nós devolvemos todas as provas para os alunos. O professor verifica, olha e avalia, como o aluno foi em cada questão, como foi a sala dele. Então, é bem pé no chão mesmo e o retorno é rápido (DIR., 2010).

Quando o resultado não é favorável, segundo ele, a equipe da secretaria possui a prática de

[...] chamar o diretor e o coordenador e demonstra quais as medidas que eles têm que tomar a partir de agosto. E também, não só em relação à 4^a série. Porque às vezes o problema vem se acumulando desde o primeiro ano. Então por isso que é importante. Avalia a 4^a série, mas se tem um problema da produção de texto, a construção é desde o primeiro ano. Então eles voltam e o coordenador trabalha com os professores essas questões (DIR., 2010).

Seguindo com a temática da avaliação em larga escala, questionou a respeito das avaliações externas, realizadas em âmbitos Estadual e Federal, e a secretária diz que a repercussão se deu, principalmente, por conta dos altos índices do município. Segundo ela,

[...] quando saiu o 1º IDEB, Marília tinha 5,4, foi muito comemorado porque ficou com as melhores notas do país (município acima de 200 mil habitantes), quando o país tinha média 3,8, resultado muito comemorado. Mas, a responsabilidade é muito maior, por outro lado. Quem está com o IDEB lá embaixo, é mais fácil com poucas ações e em pouco tempo melhorar seu índice significativamente, agora, quem está em um patamar bom ter uma meta, por exemplo, de 7.2, nossa meta para 2021 é de 7.2. Então, a questão maior que o IDEB nos colocou foi à questão da responsabilidade educacional. Porque, na realidade, é a qualidade da educação do município perante a qualidade do país (SEC., 2010).

Para o diretor de gestão e a secretária de educação deste município, nas escolas que não avançaram ou tiveram uma queda no desempenho, o problema é questão “de gestão escolar”. Eles enfatizam que as escolas que possuem altos índices de desempenho, aferidos nas avaliações são as que possuem diretores “[...] muito organizados, eles têm organização administrativo-pedagógica” que, segundo os entrevistados, caracteriza-se por apresentarem metas claras e sintonia com toda a equipe escolar. (SEC., 2010).

A secretária enfatiza ainda, que além da organização e da sintonia em busca do alcance das metas, as escolas com bom desempenho, caracterizam-se por terem diretores efetivos e por vivenciarem o

[...] cumprimento do planejamento. O que é sempre colocado nas reuniões de planejamento do PPP: O PPP não é para inglês ver, para ficar na secretaria ou gaveta. Ele tem de ser feito para ser cumprido. Não adianta o diretor inventar ação mirabolante que ele não vai ter condições de fazer, É melhor ter ações simples e possíveis de fazer (SEC, 2010).

O diretor de gestão afirma que os resultados das avaliações feitas pelo município e em âmbitos Estadual e Federal são comparados e, normalmente, há proximidade entre o município e as avaliações nacionais, principalmente a Prova Brasil.

Quando questionados sobre a relação: resultados de avaliação e qualidade da educação escolar, o diretor de gestão diz que “toda avaliação trabalha com médias”, por isto, elas permitem “uma visão do sistema municipal” e não de uma escola, classe ou aluno especificamente. Para ele, as avaliações permitem esclarecer como está o trabalho com a Língua Portuguesa e a Matemática no município.

O diretor caracteriza uma escola de qualidade como sendo aquela que “[...] consegue ensinar seus alunos e seus alunos aprendem. Eles estão aprendendo e o professor está ensinando. Isso é uma escola de qualidade.” (DIR., 2010). E ainda, tece uma crítica as escolas denominadas por ele de “perfumarias”, pois em sua opinião, as festas e comemorações não permitem atingir o objetivo de os alunos aprenderem os conhecimentos acumulados. Ele diz que

[...] ao final, os pais, mesmo aqueles que não são alfabetizados, não ficam pensando se gostaram daquela festa ou não. Eles querem saber se o filho está lendo e escrevendo. Isso que é importante para eles. E a função da escola tem que ser essa aí. O aluno aprendeu? Ele sabe ler e escrever? Ele escreve bem? Ele está entendendo Matemática? Isso é qualidade! (DIR., 2010).

O diretor é contrário ao processo de bonificação das escolas, as comparações, *rankings e outdoors*, no entanto, para ele as avaliações em si, são instrumentos para melhoria da qualidade de ensino, nesse sentido, afirma que a avaliação do município tem objetivo

[...] pedagógico. E a escola tem incorporado essa cultura, as escolas municipais. E eles têm feito também outras avaliações internas. O diretor e o coordenador em relação às suas classes. Então a cultura está se incorporando. Então o que a gente faz? Não tem bonificação nenhuma. A escola recebe seus resultados e vê seus problemas, aonde evoluiu de um ano para outro, compara com a média da Secretaria e toma as medidas. Eu acho que a gente tem que por o pé no chão e evitar essas situações. (DIR., 2010).

Os entrevistados dizem, portanto, que as avaliações em larga escala não caracterizam a qualidade das escolas, mas sim, são um instrumento para se atingir a qualidade

do sistema municipal de ensino, sendo que as escolas que conseguem um bom desempenho, constroem metas e as vivenciam, incorporando-as em seu PPP. Além disso, há ênfase na importância dos líderes da escola que conseguem mobilizar o grupo de profissionais para o alcance dos objetivos que são incorporados como sendo construídos pelo grupo, mas que podem, partindo do princípio que há “multiplicadores” nas escolas, terem sido construídos pela própria SME.

Com isso, percebo a influência do meio externo, de uma cultura construída além dos muros da escola (cultura escolar), sendo incorporada e vivenciada pelos grupos, como sendo algo intrínseco em suas relações culturais.

Tal cultura pode ser descrita com base no conceito de escolas eficazes discutido por Derouet (1996) e Fisher (2010), neste sentido, as unidades escolares estão em busca de atingir metas que comprovem a sua eficiência e eficácia diante das solicitações da sociedade, portanto, elas “podem” ser caracterizadas como instituições que buscam os resultados (a alta performance), mas desconsideram o processo de construção do conhecimento, trata-se nas palavras de Afonso (1999) da inserção de princípios da lógica de mercado na educação, por outro lado vale a pena questionar: que importância a escola teria, ou qual seria o papel da escola em uma sociedade que presa a eficiência e eficácia? Em uma sociedade que vem nas últimas décadas buscando empreendimentos que visem alcançar altos índices de resultados e lucros. Esse questionamento se faz necessário, pois se direciona não só as diversas críticas tecidas à busca de resultados da escola, mas a própria existência da escola, na medida em que ele coloca em cheque a função desta instituição no modo de (re)produção, (re)construção dos saberes, do conhecimento, que move, constitui as relações sociais na sociedade.

3.2 Pais/Responsáveis

Participaram das entrevistas dois pais, sendo um deles (P1), funcionário da escola com a filha matriculada no segundo ano do ensino fundamental e o outro pai (P2) membro da APM e com o filho matriculado no terceiro ano do ensino fundamental.

O conteúdo das entrevistas permite inferir que ambos acreditam e gostam da escola, apesar de concomitantemente, conduzir-me a contradições em suas falas.

Em relação à organização do trabalho na escola, ambos dizem participar das decisões, inclusive o P2 diz que participa do Conselho de escola e da Associação de Pais e Mestres (APM) desde o primeiro ano do filho, pois, para ele, é necessário conhecer o ambiente escolar no qual seu filho está inserido.

Quando questionados sobre a participação dos pais, ambos disseram que há a presença deles em tais reuniões e que não se dá com presença absoluta, por questões de horários e compromissos. Para o P2,

[...] a maioria, a maioria vem, a maioria participa, dá opinião, porque é tudo discutido entre os pais, os professores e a direção, né? E é tudo discutido e a gente entra em um acordo, todo mundo sai feliz, a escola está bem, andando bem, é assim, um jogo aberto sabe? (P2., EMEF Violeta, 2012).

Destaca ainda, que quando não há participação na vida escolar e nas decisões da escola, não se tem a real dimensão dos problemas, das dificuldades e das conquistas escolares. Afirma que na primeira reunião de pais, optou por participar porque considera a escola o segundo lar de seu filho e porque queria conhecer

[...] o funcionamento da escola, o que ele ia aprender, o que os professores estavam aprendendo nos cursos, provas né que os professores passam, tudo né, eu quis isso, pra mim (sic) poder falar, não eu sei onde meu filho está e ele está muito bem cuidado, tem salas muito boas. (P2., EMEF Violeta, 2012).

Apesar de afirmar que participa da tomada de decisões referentes à APM e de já ter participado das decisões do Conselho, quando questionada sobre como acontece o planejamento das aulas, do currículo, o P2 não oferece muitos esclarecimentos, apenas enfatiza a presença do “conjunto”:

Ah! Olha assim é tudo em conjunto, é tudo em conjunto é a direção mais os professores né, nada é individual né? Eles seguem uma linha de ensinamento de aprendizado é tudo um conjunto né? Acho que é por ai que a escola está bem (P2., EMEF Violeta, 2012).

No que tange às questões de avaliação, os pais demonstram não conhecer os objetivos daquelas realizadas externamente. P2, por exemplo, mostra que apesar de “conhecer a escola” não compreende o que são as avaliações externas (apesar de saber as médias da escola) . Em relação às avaliações, os pais sabem apenas da existência das provas:

[...] a gente não fica sabendo porque é dentro da sala né, então as provinhas vem da direção né que passa para os professores. Os professores dá (sic) as provinhas pra eles né, mas ele já passou por provinhas sim [...] a gente sabe que tem as provas né, mas é um trabalho interno deles aqui. (P2., EMEF Violeta, 2012).

Apesar de não compreender a função e os objetivos das avaliações externas, ambos dizem que elas aferem a qualidade da escola, principalmente porque “[...] através dessas provas é que tem assim uma confirmação pra cada escola, eu acho importante porque é a partir dai que a escola é conhecida, porque assim da pra gente ver.” (P2., EMEF Violeta, 2012).

Os pais participantes sentiram-se confusos durante as entrevistas, pude perceber que alguns aspectos da pauta de nosso diálogo eram desconhecidos por eles, isso me fez questionar: o que compreendem como: conhecer a escola? Participar da escola?

Os dois sabem da necessidade do Conselho e da APM, mas não sabem qual a real função e o poder dos colegiados no âmbito escolar. As funções destes órgãos na fala dos responsáveis restringem-se a discussões que envolvem: alunos indisciplinados, festas, gastos

da escola, etc.. Nas falas, não foi possível identificar possibilidades de esses órgãos constituírem-se como espaços de discussão que ultrapassem os assuntos elencados.

Sobre a cultura da escola, ambas precisaram de maiores esclarecimentos para responder, neste sentido questionei-as sobre o que caracteriza a escola para elas, ou seja, do que elas se lembram ao falar sobre a escola. A P1 diz ser a escola um local acolhedor e a P2 enfatiza a qualificação e o trabalho do corpo docente.

Por fim, indaguei sobre possíveis mudanças na escola. A P2, coerente com os aspectos indicados no início do diálogo, disse-me que

[...] eu particularmente nada, mas aí no caso eu acho que a gente teria que sentar e conversar pra uma melhora né da escola, mas mudar, se for pra melhor a gente tem que mudar sempre né, mas assim, mudar, *mudar é em conjunto, é discutir junto, conversar junto*, procurar mudar pra melhor, sempre. (P2, EMEF Violeta, 2012, destaque meu).

Já P1, sobre o assunto, diz que apenas buscaria formas de melhorar a disciplina. É interessante ressaltar que, mesmo uma delas tendo enfatizado a participação na escola, quando questionei sobre o que caracteriza a escola, nenhuma se referiu ao coletivo ou mesmo à qualidade da escola.

Refletindo sobre a fala dos responsáveis pelos alunos, questiono-me se não estamos construindo nas escolas pela ausência de clareza e de compreensão das diretrizes; excesso de normas; metas a cumprir e políticas a implementar, uma falsa participação ou nas palavras de Machado (2000) uma cultura do “participacionismo”, que longe de propiciar momentos de produção de conhecimentos, estão contribuindo com a reprodução de um conjunto de saberes que está sendo incorporado pela escola e vêm interferindo em sua cultura organizacional em sua identidade, ou seja, tais saberes não identificam os objetivos, princípios, valores, regras, rituais, etc., do grupo, mas daqueles que estão fora das escolas

produzindo políticas que devem ser implementadas para se alcançar uma possível educação de qualidade que não se sabe exatamente o que é, mas prioriza-se a sua existência.

3.3 Funcionários

Foram entrevistadas duas funcionárias, sendo ambas auxiliares de serviços gerais. Uma delas trabalha na escola há 4 anos (F1) e a outra há 2 anos (F2). As duas profissionais demonstraram alegria em trabalhar na escola, descreveram possuir bons relacionamentos com os diversos segmentos da comunidade escolar e diálogo aberto com a equipe de gestão, no entanto, nas duas falas percebi ênfase nas relações com a direção e com os pais, não havendo direcionamento para os professores. F1, que também é mãe de aluno, diz que tem uma “união [...] não tem briga [...]”, mas “[...] a gente tem uma líder que tem passagem direta com ela (direção)”. (F., EMEF Violeta, 2012).

Quando questionadas sobre a organização do trabalho escolar, elas enfatizam as mudanças ocorridas, dizendo que elas se referem, principalmente, ao comportamento dos alunos, pois eles eram muito violentos, principalmente os retidos.

Eu acho que mudou até o andamento da escola assim, o que eu posso falar mais é da parte de recreio, porque eu tenho mais contato com as crianças nesse horário e na saída né. O recreio melhorou muito, muito a gente faz o recreio dirigido, a gente segura eles pra eles não correr, participar das brincadeiras que são feitas e eles parece que agora respeitam mais a gente do que no começo. Quando eu entrei aqui, eles eram maiores sabe, a quarta série era uns meninos grande (sic) a gente tinha que entrar no meio de repente pra apartar uma briga, sabe assim então a gente acabava tendo muito contato, tendo que segurar mesmo, apartar só como a Irani falou, não pegar na criança eles eram mais alvoroçados, agora são bem mais tranquilos. (F2, EMEF Violeta, 2012).

Sendo assim, o que mais incomoda as funcionárias entrevistadas é o comportamento de alguns alunos durante o recreio, apesar de afirmarem que melhorou muito

a questão de indisciplina na escola. Segundo a F1, essa mudança é fruto do trabalho realizado pelos professores em sala de aula, um trabalho que a funcionária e as próprias professoras não especificam ou descrevem em suas falas. F1 não participa dos órgãos colegiados da escola, já F2 participa e afirma que os pais também. Mas ainda sobre este assunto, não é possível perceber uma participação efetiva nas decisões da escola, principalmente em dois trechos:

[...] eu vi que eles vem, que eles participam se a gente vai em casa buscar, hoje mesmo eu precisei pra buscar mãe de aluno que se machucou aqui na escola, atendem numa boa. Não tem isso de rejeição de você chegar na casa da pessoa e a pessoa te tratar mal, nunca fui tratada mal (F1., EMEF Violeta, 2012)

Esse ano só teve uma reunião aqui, o ano passado, mas é mais no fim do ano pra ver se passa ou não determinado aluno [...] tudo no conselho? Bom os alunos que ficam né assim, porque a nota não alcança ou... da opinião sim! (F2, EMEF Violeta, 2012).

No primeiro trecho, fica evidente a participação da mãe no momento de “buscar o aluno na escola” e no segundo, o conselho de escola ao contrário de ser o órgão no qual são viabilizadas as principais decisões sobre a escola e sua filosofia, é confundido com o conselho de classe e série que, apesar de sua importância, decide sobre questões restritas à aprendizagem dos alunos, sua aprovação e/ou reprovação.

As duas funcionárias dizem que as avaliações mudaram a organização da escola e que elas medem a qualidade da instituição.

A F2 diz que não pode afirmar a mudança dentro de sala de aula, mas que no momento do recreio, em que é possível o maior contato delas com os alunos, é perceptível a preocupação dos alunos com as avaliações.

[...] mudou assim, na parte pedagógica eu não posso falar, mas você vê que na semana da prova eles, você que tem a preparação, tem a como é que fala... fica todo mundo assim focado pra fazer a prova, eles já tem a preparação pra fazer a prova, você vê eles falando sobre a prova na hora do recreio. Às vezes o recreio deles ficam em horários diferentes por causa da prova [...] falando e eles se preocupam, se preocupam é engraçado – o hoje foi a de português talvez assim ai no

outro dia vai ser a de matemática, ou depois do recreio vai ser a de matemática – eles ficam comentando na hora do recreio, é bacana eu acho legal porque né? Ai eu fico assim só cutucando porque a gente tem filho também menino né! (F2, EMEF Violeta, 2012)

F1 afirma não ouvir comentários dos professores em relação às notas, mas observa que há um comportamento diferente e preparação dos professores que participam das avaliações.

Em relação à cultura da escola, ambas trouxeram discursos diferentes. Uma considera a escola acolhedora, pois “[...] ela acolhe aqui de tudo um pouco né, algumas crianças são mais carentes, outras tem condições financeiras um pouquinho melhor e gente tenta acolher de um modo geral, porque tem que tratar todo mundo igual né?” (F1, EMEF Violeta, 2012).

A outra considera a escola produtiva porque “ela produz assim o que é passado pra gente, pros professores” (F2, EMEF Violeta, 2012).

Nas respostas, intrigou-me o fato de a escola ser considerada acolhedora porque oferece vaga para uma diversidade de alunos, mas concomitantemente, ser produtiva porque faz o que é “passado” pra eles. Nesse sentido, é possível questionar o que essa escola vem produzindo e formando? E com base em quais princípios ela vem formando, informando, moldando, produzindo os alunos?

Apesar de ficar evidente, em alguns momentos, na fala dos entrevistados que a resposta a esses questionamentos está na relação da escola com a SME. As falas dos segmentos me levam a inferir, que está unidade escolar pela ausência de um coletivo que luta pelos mesmos objetivos, que compartilha dos mesmos princípios, e metas, acaba vivenciando e tomando para si os princípios elencados pela SME como sendo os que norteiam o trabalho pedagógico da escola. Os diversos conflitos de interesse na escola, não possibilitam ao grupo manter um diálogo em que se vise à construção de princípios do grupo, o que

consequentemente permite que a SME interfira e exerça um controle sobre as decisões ou “supostas” decisões da escola.

3.4 Professores

Participaram da pesquisa duas pedagogas, a PR1 está na escola há 12 anos e PR2 há 5 anos.

O diálogo com estas profissionais foi muito interessante, pois elas mostraram um pouco da história da escola e explicitaram o modo como as pessoas se relacionam no espaço escolar e com a Secretaria Municipal de Educação- SME.

Em relação ao contexto histórico e de constituição de uma cultura organizacional escolar, é possível, a partir da fala das professoras, verificar que a escola, apesar da gama de imposições e interferências da SME, vem buscando reconstruir sua identidade diante da comunidade escolar. A PR1 explicita:

[...] a nossa historia é de luta. Porque quando eu entrei nós tínhamos outra direção, tinha outra direção e aí nós sofremos uma porção de dificuldades e tal e aí caímos demais e nos perdemos um pouco, essa escola perdeu a identidade, perdeu o ritmo de escola mesmo. E aí todo esse processo depois do baque que nos tivemos, foi um processo de resgate, e cada ano a gente vem um pontinho a mais, um pontinho a mais, buscando, crescendo um pontinho a mais, é a nossa historia é uma historia de luta mesmo é trabalho e suor [...] houve, a primeira característica que nos tivemos, nós fomos ao chão, então porque que eu falo que nós perdemos a identidade, porque assim todo mundo que aqui estava, quem não foi embora, quem ficou eu penso que foi pra tentar melhorar o nosso quadro porque ficou feio pra gente, a gente ficou mal com aquilo. Só que foi um processo assim, a gente acabou sendo discriminado entendeu? Então foi assim provar que você era competente de novo, que aqui dentro tinha profissional que conseguia outra vez, regatar o nome da escola e assim nós temos uma clientela difícil, difícil também. Não estou tirando o mérito de outras escolas que também tem clientela difícil, nossa clientela, nossos alunos tem vários problemas que às vezes chovem dentro da escola e a gente não pode aqui dentro da escola e a gente acaba abraçando as causas pra

poder ajudar, então tudo ah... sei lá tudo parece que assim se interliga, foi um processo de reconstrução [...].(PR1., EMEF Violeta, 2012).

As duas professoras descreveram o comportamento com a SME como sendo pautado por muitas imposições e pouco diálogo. Elas demonstraram desmotivação e certo sentimento de impotência diante desse relacionamento, pois ele, segundo as profissionais, vem ferindo a autonomia da escola.

Quando questionadas sobre o que gostariam de mudar na escola, boa parte das propostas esteve direcionadas ao relacionamento com a SME.

[...] a nível de direção (sic) não. Se eu pudesse eu mudaria a nível de (sic) secretaria porque muitas coisas elas passam pra nós, mas não é uma cobrança da direção e da coordenação é a rede que cobra. É a questão de apresentar matérias que não tem necessidade, hoje em dia tornou-se natural o portfólio, mas nós professores não entendemos a função do portfólio né? Isso é só um exemplo, tem outras coisas que cobram, mas que a gente talvez perde tempo fazendo aquilo dali, enquanto poderia estar com o aluno fazendo outra coisa. (PR 2., EMEF Violeta, 2012).

A P1 se mostra muito irritada com a quantidade de tarefas que necessita cumprir e em sua fala fica evidente que muitas tarefas não são compreendidas e/ou não fazem sentido para o grupo. A P2 mostra-se indignada também, pelo fato de a diretora não ter utilizado de sua autonomia para escolher a assistente de direção e pela SME não ter escutado o grupo de professores:

Então é assim, na verdade nós sentimos como se a secretaria estivesse impondo uma coisa que não deveria, porque quem esta aqui dentro, quem conhece a realidade da escola é a I., somos nós. Talvez se pedisse a nossa opinião, a gente teria ate pessoas pra apontar, né? Caso a I. não pudesse decidir sozinha, então isso ficou muito chato, ficou...a gente ficou meio que ficando sentido, porque a diretora ela tem autonomia pra isso, a escolha da vice. (PR2., EMEF Violeta, 2012).

P2 mostrou-se muito incomodada com a quantidade de solicitações da SME e com a ausência de diálogo. Fica explícito que, as diretrizes, indicadores e a proposta curricular do

município, são produzidos no âmbito da SME e incorporados pela escola, sem uma discussão dos seus princípios e objetivos, ou seja, o currículo da escola não está sendo construído por aqueles que vivenciam o cotidiano escolar e que conhecem o contexto e as necessidades do público que a escola recebe. O trecho seguinte ilustra tal constatação:

[...] agora tem a proposta né, que eu chamo de imposta porque nós somos obrigados a seguir a proposta à risca [...] Então os indicadores eles são elaborados mediante a proposta, a gente acaba que trabalhando de acordo com eles, porque eles estão na proposta. (PR2., EMEF Violeta, 2012).

Quando questionadas sobre os relacionamentos na escola, a P1 disse que há entre a direção e os professores, momentos de conflitos e que os problemas são resolvidos de forma transparente:

[...] a gente tem bastante atritos, porque é assim as vezes a discordância vem pras necessidades, então tem professor que as vezes não quer enxergar a necessidade de sua turma, não sei, colegas que assim falham! E as meninas que trabalham, que estão na equipe de gestão, puxam, puxam mesmo e correm atrás e aí a gente tem muitas discordâncias, mas sabe o que eu percebo é aquele atrito, aquele boom, um incêndio, daqui a pouco todo mundo estão calmo (sic), vamos procurar o diretor, vamos conversar. (PR1., EMEF Violeta, 2012).

Durante as observações, pude perceber que os conflitos estão presentes entre os professores. Nos momentos em que estive observando o cotidiano escolar, percebi e pude participar de diálogos, dos quais evidenciaram que entre os professores haviam conflitos e discordâncias que culminavam em discussões que ultrapassavam os limites profissionais.

Durante os horários de estudo coletivos (HECs), percebi por parte da professora de educação física, certa hostilidade com alguns professores e membros da equipe de direção e ainda, se negou a participar de atividades propostas. À todo momento, ela buscava incitar alguns professores e direção para provocar discussões.

Quando questionada acerca do relacionamento com as famílias, PR2 afirma que

[...] é tranquilo, principalmente dos pais eu vejo um reconhecimento muito grande por parte dos pais, porque antes não tinha, quando eu entrei aqui mesmo a gente não tinha apoio nenhum dos pais, reunião dos pais não vinha ninguém, parecia que a escola não era importante para o filho deles, eles não valorizavam. Hoje a gente consegue ver a mudança, é uma mudança muito grande. A família vem, a família participa, dá apoio qualquer coisa se a gente chama, tem, tem retorno. (PR2., EMEF Violeta, 2012).

Como as entrevistas foram realizadas com professoras dos anos que não são submetidos às avaliações externas em larga escala, detectei que, apesar de certa preocupação, não há forte incômodo quando conversamos sobre o tema. A preocupação restringe-se a “atingir a meta pelo grupo”. A respeito do assunto, a PR1 e PR2 concordam que os resultados das avaliações externas não traduzem a qualidade da escola, principalmente porque não contemplam as especificidades locais. PR1, por exemplo, discute a ausência de objetivos semelhantes entre as avaliações em larga escala e os objetivos da escola:

Olha o que a gente sempre conversa, na minha opinião, do resultado. É importante é! Não tiro a importância dessa verificação não, o que às vezes não bate é assim, que eles têm como eu vou explicar... eles têm um objetivo geral que as vezes não corresponde com as nossas necessidades específicas, então ai que tá, ai que eu acho que está a discrepância, a gente não consegue corresponder as expectativas geral, porque a gente tem outras prioridades mais emergenciais, então eu vejo que é importante esses índices e querendo ou não hoje em dia a gente não tem como fugir mais. Agora qualidade, qualidade, será? Às vezes eu penso que, porque querendo ou não assim, no nosso mundo que a gente consegue com aluno, com a sala, pra mim é qualidade, ali está a nossa qualidade e às vezes quando cai numa avaliação geral dessa não vê porque não correspondeu a aquele geral, mas o que a gente correu pra conseguir aquele pouquinho mostrou a nossa qualidade, mas não atingiu, então assim em partes eu acredito que sim. (PR., EMEF Violeta, 2012).

PR2, ao encontro da anterior, diz que

[...] não. Não porque ela tem uma... é uma prova só pra todas as escolas e tem clientelas que são diferentes, a nossa escola recebe uma clientela diferente de escolas como E., escolas como C., então, a gente meio..., não é que a gente trabalha diferente, mas a gente direciona o trabalho pra necessidade dos nossos alunos. (PR2., EMEF Violeta, 2012).

Quando questiono o que seria a qualidade da educação, PR1 direciona sua fala à aprendizagem dos alunos, destacando o crescimento dos mesmos na produção de textos:

[...] porque hoje mesmo a gente, eu fiz meu conselho, aí nos pegamos as primeiras atividades, primeiras produções de texto, nosso carro chefe pra avaliar a escrita da criança, pra avaliar, pra ver o crescimento, evolução, tal do bimestre [...] Só que é assim, é uma mudança, é uma mudança muito boa de um textinho que tinha cinco linhas por outro que a criança escreve uma página inteira, isso é qualidade também? Não é possível que não seja, é um trabalho, é fruto do trabalho, pra gente, ainda eu falei pra J., a gente não tem tempo de sentar, nesse momento de sentar pra olhar, pra homenagear, e depois pensar em todas as intervenções que nos trabalhamos e ver o fruto agora, então! (PR1., EMEF Violeta, 2012).

A fala da PR1 indica dois aspectos importantes: não há na escola um conceito de qualidade partilhado pelo grupo, pois ela pensou, imediatamente, em sua turma, no espaço de sua sala de aula; não há tempo para reflexão coletiva, ou seja, não estamos, mais uma vez, falando em uma “qualidade negociada”, construída pelo grupo.

As falas não evidenciam uma preocupação excessiva com as avaliações externas em larga escala, apesar de fazerem parte das discussões e do cotidiano escolar, isto porque segundo elas, há outros problemas a serem resolvidos, como, por exemplo, o da educação especial. Em relação a este assunto, participei das reuniões em que discutiram a instalação de uma sala especial na escola. Muitos professores mostraram-se indignados, não por receberem os alunos, mas pela ausência de funcionários e estrutura física adequada, além de ter sido mais uma imposição da SME que não possibilitou e/ou buscou o diálogo com a escola antes da tomada de decisão.

No momento de planejamento escolar, até mesmo a diretora estava inquieta e demonstrava preocupação por não ter uma estrutura adequada para receber os alunos, além de não ter os materiais/utensílios necessários para o início do ano letivo.

Alguns professores disseram que a imposição, deu-se pela ausência de diálogo da SME com a escola, que se materializa pelo fato de a diretora ser indicada e não concursada como boa parte das diretoras do sistema municipal de ensino. Segundo eles, a diretora não tem “pulso firme”, não se “impõe” diante dos professores que causam conflitos e até mesmo da própria SME que transforma a escola em um “quarto de despejo”, principalmente pelo receio de perder seu cargo.

As falas das professoras entrevistadas permitem caracterizar a cultura da escola marcada, predominantemente, pela luta por uma escola com outra roupagem e que quer ser reconhecida pelo seu comprometimento.

Por outro lado, foi possível identificar que a ausência de diálogo com a SME, de vivências reais e sem interferências externas dos princípios e dos projetos coletivos e a conflituosa incorporação de princípios que não são refletidos e construídos pelo grupo, interferem na constituição da cultura organizacional da escola. Percebo que a cultura organizacional desta escola, se constitui a partir de focos de conflito que ocorrem em seu interior, entre os segmentos de professores, direção e, em alguns momentos, com os pais e a SME. Tais conflitos podem ser explicados pela postura da diretora dentro do âmbito escolar, pois ao mesmo tempo em que busca organizar a escola para vivência de seus “princípios”, se submete as regras, solicitações e até mesmo imposições da SME. Tudo indica que essa postura dual pode ser explicada por sua forma de provimento do cargo.

3.5 Equipe de gestão

Durante a entrevista com a diretora da EMEF Violeta, percebi que seu cansaço e desapontamento ocasionaram o desabafo de todas as suas angústias durante o nosso diálogo.

Ela está no cargo por indicação, já que a diretora da escola estava, no momento da entrevista, afastada do cargo por liminar judicial.

No início da entrevista, a diretora relatou como foi indicada ao cargo e explicitou as razões do afastamento da diretora efetiva:

Eu estou aqui já desde 2002, fiquei um ano como professora nessa escola, e em 2003 é... eu passei a fazer, trabalhar na equipe de direção [...]Então, como professora, é, fiz um bom trabalho né? Ai aconteceu bem no período da troca de direção, É... e houve aquela situação toda com a diretora antiga...De ser passada por liminar judicial e teve que vir uma diretora designada para a escola, ela veio e ai, e precisou-se de uma vice pra apoiar. E como eu tinha feito um bom trabalho, a secretaria conhecia meu trabalho, essa pessoa é... me conheceu assim muito por cima mesmo, ai me fez o convite. Eu estava voltando de uma licença gestante.

Então também o convite veio porque eu estava voltando da licença gestante que eu não ia fazer falta para a sala de aula, não ia (sic) prejudicar, não ia (sic) mexer no quadro, porque eu estava fora mesmo. Então ela me levou para secretaria, o professor Feijão autorizou né? Eu ia ficar só por quatro meses, porque a pessoa que eu tava entrando no lugar dela pra ser vice já tava meio que funcionando outra pessoa no lugar, saiu pra licença gestante também. Ai depois ela não quis voltar e eu permaneci como vice até 2005. (D., EMEF Violeta, 2012).

Ela relatou que quando assumiu a gestão, a escola estava “mal vista” pela comunidade e que o “clima” que pairava dentro do ambiente escolar era tenso. Segundo seu depoimento, o incidente com a diretora anterior provocou e/ou construiu com a comunidade um relacionamento pautado na desconfiança, no medo, o que acabou acarretando em um julgamento errôneo da escola, por parte da comunidade. A diretora diz que

[...] começaram a avaliar a escola muito mal e... por tudo que tinha acontecido, então julgavam que os professores batiam, julgavam que os funcionários agrediam, então foi onde (sic) a comunidade, qualquer intercorrência aqui dentro era motivo para a comunidade entrar e agredir, ai já ameaçava ir para a televisão, ai já ia para a secretaria reclamar, a escola perdeu totalmente a credibilidade, perdeu totalmente assim os professores, né? (D., EMEF Violeta, 2012).

Assim como a PR1, a diretora relatou todas as consequências que os atos de punições severas da diretora efetiva trouxeram para escola e indicou como a escola era desacreditada e não possuía credibilidade com os pais.

Em relação à gestão escolar, a diretora afirmou que os fatos ocorridos com a profissional anterior, não trouxeram só a ausência de credibilidade por parte dos pais, como também a presença de muitos conflitos externados pelo grito que, segundo ela, era a forma de diálogo entre os segmentos da escola. Além disso, destacou que o processo de ensino e aprendizagem ficou muito defasado e que a rotatividade dos professores contribuiu muito com os baixos rendimentos dos alunos. Segundo a diretora a escola poderia ser caracterizada naquele momento como uma “terra sem dono” e que para reverter essa situação ela buscou

[...] conquistar a confiança de todo mundo e fazer cada um a se responsabilizar por aquilo que tinha responsabilizado de acordo com suas atribuições, conscientizar as pessoas de cumprir a sua atribuição que tinha que fazer pela escola mesmo e que a escola tinha que, com toda estrutura que nós tínhamos, tinha que melhorar em todos aspectos, então essa conscientização, essa humanização é o que eu mais bati, que eu mais apanhei, porque a impressão que eu tenho é que as pessoas, muitos não sabem lidar com a autonomia que lhe é dada, faz abuso mesmo. (D., EMEF Violeta, 2012).

A diretora relata que inicialmente muitos professores não contribuía com as atividades mínimas da escola e que nos últimos anos conseguiu formar um corpo docente que coopera com a instituição. Entretanto, durante as observações no cotidiano escolar, pude perceber que alguns professores possuem atitudes que objetivam boicotar as propostas e/ou solicitações realizadas por parte da direção. A profissional também relatou que sofre exercendo o cargo de direção, pelos problemas que ela visualiza dentro de salas de aula, pelos enfrentamentos que ela passa com a equipe de docentes e com a própria SME.

A diretora explicitou muitos conflitos que teve com professores na escola, que acabaram tendo de ser resolvidos no âmbito da SME. Afirmou que muitos professores se

utilizam do fato de ela ser diretora substituta para enfrentá-la e quando ela busca a defesa de objetivos do grupo escolar (principalmente dos docentes), acaba ficando sozinha na luta porque o corpo docente não apoia e só realiza cobranças.

A fala da diretora demonstrou também descontentamento com a SME, pela falta de ações de apoio aos professores e de realização de advertências á ela para que os conflitos não se externassem para além da escola.

Durante os dias que passei na escola, pude perceber que realmente havia professores que tratavam a diretora com certa hostilidade, realizando enfrentamentos desnecessários nos momentos de estudos coletivos.

Durante as reuniões, o clima era tenso e a diretora buscava esclarecer que todas as instruções que estava repassando para os professores eram advindas da SME. A extensa citação seguinte ilustra os conflitos vivenciados pela diretora e transparece o clima de trabalho da escola que, sem dúvida, constitui-se como parte de sua cultura organizacional:

[...] eu sofro sempre (risos)... Não é fácil, eu vivo assim, sempre assim... Eu gosto muito do que eu faço, adoro educação, eu nasci pra isso. Adoro sala de aula, então eu acho que eu sofro mais de ver as coisas erradas que acontece dentro da sala de aula, da vontade de entrar e fazer por elas, eu sofro mais por isso do que mesmo por ser desrespeitada na direção no sentido: vamos fazer? Eu não vou fazer! Quero me fazer cumprir eu tenho o sindicato que me protege, entendeu? Sinto mais pelo que acontece na sala, do que passar por esse tipo de enfrentamento com professor, eu me sinto muito chateada no sentido de não ter um apoio, eu como diretora substituta eu posso dizer com todas as letras que o apoio que eu deveria ter porque se trata de uma escola que tem esse histórico, essa comunidade que não é fácil de trabalhar com criança muito carente, criança de família muito carente, deveria ter mais apoio que a escola lá que as crianças vão de carro entendeu?

[...] eu acho assim, dentro da equipe tem casos pontuais que sim, pessoas assim que estão aqui porque não tem dom pra isso, não tem... estão aqui porque tem que trabalhar e um ano que fazem, fazem muitas coisas para atrapalhar, atrapalhar mesmo, sabe?

Fazem esse enfrentamento! E eu faço muito enfrentamento também, só que faço enfrentamento sozinha , quando eu preciso chegar na secretaria da educação todo mundo da pra trás, teve reunião

pedagógica esses dias, vieram na escola não avisaram, fizeram várias colocações tudo dentro da normalidade, coisas pertinentes. Nós em seguida de imediato mostramos um trabalho, trabalho puro, fizemos passamos o resto da tarde, uma manhã inteira, uma noite o que não vai precisar melhorar, melhorar no semanário, melhorar no portfólio, vamos chamar. Fizemos em seguida dessa visita, tem professor que não gostou, mas ao invés de falar com a gente que não gostou, foi lá na secretaria e questionou. Nossa, fui chamada lá e levei porque eu não posso apagar um incêndio causando outro, tinha professor que não tinha lógica nenhuma de ir lá, foi lá fez escândalo, gritou, do jeitinho que faz aqui sempre, acho que tem problema de transtorno bipolar, porque faz umas coisas que é inadmissível (sic), foi reclamar [...] ai me chamaram lá, mas olha o que aconteceu? Não pode deixar chegar na secretaria, tem que ter sintonia, tem que ter sintonia, só que na hora de cobrar resultados eles cobram, por isso que eu falo que nós somos , o que somos apesar da secretaria, né? (D., EMEF Violeta, 2012)

Dois problemas, segundo a entrevistada, retratam o cotidiano da escola e, de certa forma, segundo referencial explicitado nos capítulos anteriores, caracterizam à cultura da escola: a excessiva falta justificada de professores e a rotatividade dos mesmos.

Durante seu trabalho de pós-graduação *lato sensu*, a diretora indica que fez uma análise do número de licenças médicas (LMs) de saúde da escola e que tal constatação acabou tendo de ser resolvida no gabinete do prefeito. Ela destacou que em 104 dias letivos, foram tiradas “54 LMs de um mesmo professor e 4 deles não vinham trabalhar”.

Todo o processo foi muito desgastante para ela, acarretando sérios problemas de saúde, pois, como indicou em sua fala, teve de, inclusive, mudar seu discurso para não criar novos problemas com a SME. Segundo ela, apesar do desgaste após o enfrentamento judicial, houve conquistas, pois de 684 LMs foram tiradas “trezentos e pouco”, no ano seguinte.

Segundo a diretora, os maiores problemas retratados decorrem da forma de provimento de seu cargo. Sendo assim, para ela, se seu cargo fosse provido por concurso público, teria maior reconhecimento da comunidade (principalmente dos docentes) e legitimidade de suas ações.

Apesar de todos os problemas circunscritos à organização do trabalho na escola descritos pela entrevistada, ela retrata várias conquistas, entre elas, o aumento da participação dos pais nas decisões da escola: Ela disse que demorou tempo significativo estudando sobre o assunto e que

[...] surtiu efeito. Tem muitos pais que mandavam convocação e não vinham, antes tinha que ir à casa buscar, então assim melhorou muito, melhorou 80%, ainda não é o ideal. Tinham bastante pais, mas faltou quase a metade, mas a metade acabou vindo e é um grupo que vem, que ajuda sabe? Então em termos da participação da comunidade eu vejo muita melhora (D., EMEF Violeta, 2012).

No que tange às avaliações externas, a diretora percebe claramente que elas não consideram as especificidades, mas destacou a importância para sua escola no sentido de vir a legitimar o trabalho desenvolvido:

[...] Agora ter a nota que tivemos na prova Brasil é, pra gente foi o auge de tudo, foi o que pra gente precisava pra unir o grupo, pra respirar, então é esse o lado bom, é bom se comparar, é bom ver que você está... mas ela não, não é porque nos tivemos 6.5 que nós, nossa...eles continuaram, nós tivemos uma arrancada maravilhosa, nos não economizamos gastos, nos em cima disso nos refletimos ainda como essa atitude de unir e de repensar no que estávamos fazendo, como deu certo(D., EMEF Violeta, 2012).

Outro aspecto muito importante evidenciado por ela é o que a escola faz com os resultados, ou seja, o replanejamento, o repensar coletivo; a “ação, reflexão, ação o que mais temos feito” (D., EMEF Violeta, 2012). Para ela, o resultado da avaliação foi tão animador que decidiu colocar uma faixa em frente à escola parabenizando a comunidade e os pais pelo bom desempenho.

Afirma que o trabalho pedagógico não se restringiu ao preparo para as avaliações, apesar de saber que “todos” trabalham em prol da avaliação (D., EMEF Violeta, 2012). Enfatiza que as avaliações são construídas com base na proposta pedagógica que é seguida pelos professores.

É preciso evidenciar na fala da diretora, que mesmo afirmando que o trabalho da escola não se restringiu ao preparo dos alunos para o bom desempenho nas avaliações, a proposta pedagógica do município, foi construída e favorece o bom desempenho nas avaliações externas, já que como a mesma afirma

[...] a análise o estudo que a proposta pedagógica foi lançada né, ela abrange tudo, então é isso que a criança tem que atingir, então a prova Brasil vai se enquadrar dentro da proposta, não vai trabalhar fora (D., EMEF Violeta, 2012).

Apesar de não discutir profundamente a afirmativa e do diretor de gestão do município não deixar claro como a proposta pedagógica foi construída, a fala da diretora nos permite questionar se a proposta pedagógica do município não foi construída com base nos descritores propostos pela avaliação realizada pelo IDEB, a Prova Brasil.

Está avaliação, assim como a avaliação externa realizada pelo Governo estadual – SARESP- possui descritores/habilidades específicas para se avaliar em cada serie/ano. Os descritores são distribuídos em vários exercícios que abrangem aspectos da área de Língua Portuguesa e Matemática.

A diretora considera, que apesar das dificuldades específicas de cada unidade escolar das solicitações/imposições/ burocracias da SME, que a educação do município é de qualidade porque

[...] sempre foi sei lá, bem cuidada, assistida, desde que eu fazia magistério, eu percebia que com a municipalização já começou esse cuidado, essa exigência, tem muita exigência aqui, existe muita exigência, muita, muitas, muitas. Talvez seja por isso que muitas pessoas se afastam, não gostam do ofício, não tem paciência (D., EMEF Violeta, 2012).

Deixa claro, entretanto, assim como a PR2, que há muitas cobranças por parte da SME por melhores resultados.

A diretora caracteriza a cultura organizacional, realizando um breve resumo de todas as dificuldades que passa na escola por ser diretora substituta, mas também por todas as conquistas, enfatizando sempre a superação de todos os problemas que surgem no cotidiano, ora pela não utilização de forma correta da autonomia dos diferentes integrantes, ora pelos conflitos que as imposições da SME causam na escola.

Ela não caracteriza a cultura da escola como democrática, mas enfatiza a necessidade e as implicações, da abertura da tomada de decisão á todos e se utiliza do termo “democracia”, deixando claro que não deveria usar esse termo, apesar de tentar, dentro das possibilidades, ter uma prática democrática no âmbito escolar.

[...] aii “the Best”... essa escola, essa escola, olha gente essa escola é uma escola especial porque ela passou por tantos problemas, as crianças, a comunidade, os professores, todos, já passou por tantos problemas e a superação entre aspas, o trabalho superou todas as dificuldades. O trabalho aqui dentro supera todas as dificuldades que a gente tem, sendo de fora pra dentro, aqui de dentro, por eu não ser concursada, o problema por eu ter minhas dificuldades, minhas limitações que eu corro muito, sai de uma sala de aula, não tenho capacitação pra gestão, não tenho né. Eu tenho muito boa vontade e atitudes. Eu venho tentando ter atitudes e atitudes. Então é uma escola muito boa, pelas condições que ela enfrenta. E é uma escola que eu tento manter aberta, nossa... como eu sofro por dar condições para as pessoas se colocarem, , trazerem sugestões, de abrir pra comunidade, você viu nas reuniões, o tanto que eu falo, venham, venham, venham e as mães veem e eu agradeço elas por vir, o publico, elogio bastante, os professores, isso da tanto trabalho, você tentar ser democrática, o termo democrático não deveria nem ser usado, porque é tão difícil, tão importante, tão bom que eu acho que deveria eu não consigo ser democrática, mas eu tento e da um trabalho porque as pessoas não sabem usar, não sabem, então me da um trabalho danado, mas mesmo assim eu mantenho aquilo que eu acredito [...](D., EMEF Violeta, 2012).

Não há duvidas de que a diretora busca em sua prática organizar e administrar a escola de forma democrática, entretanto, os diversos conflitos, problemas e a própria postura da SME, que retiram da diretora o seu poder de decisão, a sua autonomia e autoridade diante dos profissionais da educação.

É preciso esclarecer, no entanto, que apesar dos conflitos, da contradição na fala dos entrevistados que a escola vem se constituindo, vêm construindo o sua identidade, mesmo que essa seja marcada por uma forte influencia externa – SME. Neste sentido considero que o que determinou o salto no IDEB da escola, foi o trabalho pedagógico realizado na escola – corpo docente, diretor, coordenador, trabalho esse que sofreu uma forte influencia da SME por meio da proposta pedagógica, das visitas realizadas pelos supervisores, pelas planilhas de desempenho que são preenchidas bimestralmente e pela própria mudança de contexto da comunidade..

A fala dos entrevistados não explicita se houve ou não um trabalho pedagógico específico para as avaliações, entretanto a fala da diretora deixa claro que, o material utilizado para determinar o currículo a ser trabalhado a cada serie/ano favorece o bom desempenho dos alunos.

Fica evidente que a SME consegue dentro do âmbito desta escola exercer um controle por meio de seus “multiplicadores”, o que possibilita dizer que a cultura organizacional desta unidade escolar possui traços construídos pela SME. É possível inferir em certos momentos das falas dos profissionais entrevistados que a figura da diretora na escola é apenas de uma reprodutora de ordens, já que a mesma não possui voz ativa para dizer não a, por exemplo, os considerados “problemas” que as escolas próximas, que possuem diretores concursados, não aceitam.

Prevalece nessa escola a ausência de diálogo, o que causa o distanciamento do grupo e, conseqüentemente, um coletivo que não luta por seus ideais, o que gera uma cultura organizacional frágil, no sentido de que as vivências, os princípios da escola não são construídos e/ou refletem os princípios do grupo.

Apesar deste distanciamento do grupo, percebe-se que o grupo se organiza para corresponder às expectativas externas à escola, o que pode ser um dos fatores que influenciaram no trabalho pedagógicos realizado na escola e que acabou culminando, no desempenho “favorável” dos alunos nas avaliações.

Esse distanciamento pode ser explicado por todo o contexto de “descrédito” da escola, pela rotatividade de professores que impossibilita a formação de um corpo docente permanente, mas, ao mesmo tempo, pela fragilidade da equipe de gestão, que ao não ter voz ativa, acaba abraçando as imposições, os “problemas” das escolas próximas e, concomitantemente, expondo e/ou provocando a vivência dos profissionais em diversas situações que ferem os seus princípios, a sua concepção de educação, a sua autonomia pedagógica.

A participação dos pais é muito superficial, porque participam apenas dos momentos de festas, averiguação de contas, levantamentos de preços, mas não participam de decisões como, por exemplo, a instalação da classe especial.

Essa afirmativa me permite indagar: Se os pais participassem ativamente no processo de tomada de decisões e compartilhassem das reivindicações da direção, haveria maior possibilidade de enfrentamento da escola perante as determinações da SME, já que, na fala dos dois pais participantes da pesquisa, a direção é considerada boa e ambos aprovam a forma como a escola vem sendo organizada?

Há no grupo de participantes certa contradição em relação à interferência da avaliação em larga escala na organização do trabalho pedagógico na escola. No entanto, percebi esta avaliação interferiu na cultura organizacional da escola, pois, conforme declarou a diretora, o resultado da avaliação foi um “divisor de águas”, uma conquista do grupo que mereceu ser exposta com faixas na frente da escola para toda a comunidade.

Nesse sentido, há que se enfatizar que, apesar de todas as implicações negativas promovidas pela avaliação em larga escala no cotidiano escolar, devidamente demonstradas em estudos acadêmicos (SOUZA, OLIVEIRA 2003; FISCHER, 2010), nesta unidade escolar específica, a avaliação teve um impacto positivo, pois o alcance de bons resultados permitiu maior reconhecimento da escola perante a comunidade. A escola passou a ser considerada uma escola de “qualidade”, ainda que essa qualidade possa ser questionada.

As falas dos participantes me levam a inferir que os resultados das avaliações são vistos como possibilidades de repensar as ações empreendidas para se buscar resultados melhores, ou seja, elas podem permitir os processos de refletir sobre as ações e/ou legitimar práticas já existentes, mas não reconhecidas pela comunidade.

4- EMEIF CRISÂNTEMO

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF) Crisântemo, encontra-se situada em um município no interior de São Paulo com uma população de aproximadamente 95.000 habitantes. Segundo informações do *site* da Secretaria Municipal de Educação (SME), a cidade destaca-se por ser uma das primeiras a se preocupar e a propor a implementação de escolas de educação infantil.

As informações advindas do *site* indicam que as primeiras unidades escolares de ensino infantil - SEMEIAS (Setores Municipais de Educação Infantil), foram inauguradas no ano de 1984, todavia, as escolas eram precárias e necessitavam de infraestrutura adequada.

Os SEMEIAS, ora funcionavam em prédios públicos, ora funcionavam em espaços cedidos por entidades religiosas. O trabalho com os SEMEIAS impulsionou e deu origem às Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIFs) que, juntas, constituem o ensino municipal da cidade.

No final da década de 1990, a SME ampliou o número de atendimentos da educação infantil de algumas escolas, transformando-as em Escolas de Ensino Fundamental que juntamente com grupos escolares tradicionais da cidade constituíram as EMEIF's.

A prefeitura municipal da cidade, a partir do ano de 1999, começou o processo de municipalização do ensino fundamental ciclo I (1º ano ao 5º ano) e a SME coordena atualmente: 29 unidades escolares, que atendem cerca de 10 mil crianças na educação infantil e ensino fundamental, além de possuir 11 unidades de creches nos diversos bairros da cidade.

Nesse contexto, a EMEIF Crisântemo é inaugurada no dia 15 de setembro do ano 2000, em um bairro da cidade caracterizado por aqueles que trabalham dentro da escola como sendo “periferia”.

Inicialmente, a EMEIF iniciou seus trabalhos com três classes de educação infantil (Jardim I, Jardim II e Jardim III), atendendo 100 alunos com idade entre quatro e seis anos; quatro classes de ensino fundamental (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) em que foram atendidos 129 alunos de sete a dez anos; e duas salas que se enquadravam na Educação de Jovens e Adultos (Termo I e II), com atendimento a 20 alunos.

Nos últimos anos, a escola oferece à comunidade: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Essas três modalidades de ensino somam um público de aproximadamente 230 estudantes.

A escola possui um espaço físico pequeno, o que não possibilita atender número grande de crianças do bairro.

A escola participante da pesquisa é uma das escolas que se propuseram a participar em outra ocasião, do projeto de pesquisa e extensão desenvolvido pela orientadora deste projeto e pela professora Dr^a Dr^a Elianeth Dias Kanthack Hernandez, como já dito anteriormente. Inicialmente as reuniões foram realizadas com as diretoras que se propuseram a participar e, após o processo de formação das participantes, passou-se a realizar reuniões de formação com a comunidade escolar.

Durante as reuniões desenvolvidas pelo projeto, os segmentos presentes – professores, equipe de direção e funcionários – aparentaram ter um bom relacionamento entre si.

As reuniões e discussões foram interessantes, entretanto, havia algumas pessoas que se mostravam, em um primeiro momento, resistentes à formação de um conselho de escola que tivesse como objetivo a participação ativa de todos, incluindo os pais.

No início das observações desta pesquisa e do processo de formação do projeto de pesquisa e extensão, a escola era administrada por uma diretora que estava na escola desde a sua inauguração, mas no início do ano de 2012 a diretora optou por remover-se da escola e a escola passou a ser administrada por outra profissional que no momento, participava de um projeto de pesquisa e extensão em um berçário do município.

A presença da antiga diretora na escola era algo marcante por seu modo de se comportar diante do grupo, interagir e conversar com funcionários e professores. Nos momentos de discussão ela procurava não interferir, mas quando emitia a sua opinião todos acabavam apoiando as suas ideias. Poucos membros do grupo discutiam e/ou se posicionavam de forma diferente.

As reuniões nesta escola foram diferentes especificamente, pois houve grande rotatividade de professores.

Nas visitas, a escola estava sempre muito organizada, aparentemente cada pessoa sabia exatamente a sua função e a exercia com maestria.

Após a mudança de direção e coordenação, retornei à escola, junto à minha orientadora, para realizar as reuniões de formação de conselho. O grupo de professores já não era o mesmo, havia apenas uma professora que fazia parte da equipe que iniciou os estudos. Nesta reunião, houve uma participação ativa dos segmentos presentes, realizaram perguntas, opinaram e decidiram se responsabilizar por trazerem a comunidade para participar das decisões da escola, sendo assim a própria equipe iria buscar práticas e estratégias que

trouxessem os pais para a vivência do cotidiano escolar. A equipe ficou responsável por organizar e realizar o encontro com a comunidade sobre o conselho de escola.

E é com a colaboração destes profissionais, dos pais e alunos que as entrevistas e observações foram realizadas. Entrevistei dois membros de cada segmento da escola sendo que, a antiga diretora cedeu uma entrevista para colaborar com a pesquisa. As entrevistas ficaram longas, mas com informações riquíssimas, que possibilitam visualizar a complexidade que é caracterizar a cultura organizacional de uma instituição.

A análise descritiva das entrevistas foi realizada por segmentos. Buscou-se durante a descrição das entrevistas, construir uma narrativa que possibilitasse ao leitor visualizar e caracterizar a escola e ao mesmo tempo responder ao questionamento desta pesquisa: como - e se - a avaliação em larga escala repercute na cultura organizacional de escolas públicas, especificamente nas escolas selecionadas.

4.1 Alunos

A entrevista foi realizada com dois alunos que frequentam a escola desde a educação infantil. As duas crianças entrevistadas demonstram gostar muito dos funcionários, da equipe de gestão e professores. Entretanto, elas nos permitem compreender alguns problemas pelos quais a escola passa.

Apesar de não discutir profundamente, a aluna 2 elenca dois problemas que interferem no cotidiano e no trabalho pedagógico. A respeito do primeiro, ela diz

: [...] só esta tendo um probleminha que ta tendo (sic) com o bebedouro que não pode beber água gelada agora [...] Porque tem que beber água aqui, por causa que (sic) o ralo esta entupido e eles não estão dando jeito, é demais...” (ALUNA 2, EMEIF Crisântemo, 2012).

Sobre o segundo problema, a aluna se refere ao trabalho dos professores:

Nós estamos na quinta professora, a nossa professora do 4º ano da manhã, ela passou por uma cirurgia, parece que no útero, aí ela não veio e já passaram 5 professores. A quinta professora esta se dando bem com a gente, legal. Professora Aline o nome dela.”(ALUNA 2, EMEIF Crisântemo, 2012).

Todavia, é preciso enfatizar que a escola vem buscando novas formas de integrar, de ser mais atrativa para os alunos na medida em que propõe projetos, fato percebido pela aluna 2, em que cita: “Agora, aqui esta tendo bastante projeto, tem 5 projetos já na escola [...]”.”(ALUNA 2, EMEIF Crisântemo, 2012).

Na entrevista, percebi que a aluna não participa das tomadas de decisões da escola, mas assim como a realização de projetos, ela percebe as mudanças que ocorrem, entre elas, a chegada da nova diretora e da nova coordenadora. No entanto, ela não sabe os nomes das profissionais o que, de certa forma, indica um distanciamento das profissionais em relação aos alunos.

As duas crianças entrevistadas não demonstraram estar insatisfeitas com as avaliações, para ambas, as avaliações testam o conhecimento adquirido. Em nenhum momento da entrevista, as alunas destacaram as avaliações externas em larga escala e não houve indícios de que elas alteram o trabalho na sala de aula.

É possível perceber que as alunas não sofrem com a realização das avaliações, que não são “treinadas”, pois, na fala da aluna 2, a preocupação demonstrada refere-se a um plano subjetivo: “mas eu não gostaria que tivesse prova surpresa. Orrr meu Deus do céu, às vezes não avisa (a professora) o que é pra estudar então...” (ALUNA 2, EMEIF Crisântemo, 2012).

4.2 Pais/Responsáveis

As entrevistas realizadas com os pais dos alunos da escola foram muito interessantes. O pai 2, não sabia como responder as questões, pois, segundo informou, quem acompanha a vida escolar do filho é mãe da criança. Inclusive, ele ficou em dúvida sobre a possibilidade de responder às perguntas: “Minha esposa é que vem com ela pra escola, mas é boa, tudo boa, pode falar por ela?” (P2, EMEIF Crisântemo, 2012).

Apesar de não compreender a dinâmica da escola, para ele, as avaliações contribuem com seu desenvolvimento. Já o pai 1 demonstrou não compreender muitas práticas que acontecem dentro de sala de aula, apesar de a escola ser considerada, para ele, “boa”: “Olha é uma escola de periferia né, mas o que ela oferece é boa. É uma boa escola.” (P1, EMEIF Crisântemo, 2012).

O pai 1 assim, como o aluno 2, evidenciou a insatisfação pela mudança de professores da classe, por perceber que as tarefas escolares da filha não vem seguindo uma “sequencia didática”. Ao ser questionado sobre a qualidade da escola, ele demonstra muita insatisfação pela criança não conseguir realizar com autonomia, atividades escolares simples de língua portuguesa e matemática. Este pai evidencia também, que apesar de a criança estar matriculada desde o jardim I na escola, ainda não compreende a sua “política”. Ele destaca que os professores não utilizam o livro didático de forma “coerente” e que por esse motivo a filha não sabe “o fio da meada”.

O P1 deixa claro, que a confusão com as mudanças de professores a levou pensar na possibilidade de retirar a criança da escola, mas que não o fez, porque a diretora o convenceu a deixar a criança na escola, todavia, ele enfatiza que

[...] eu comentei essa historia dos professores né, ai ela disse pra mim que aqui por ser distante, escola fora, um bairro distante, estava tendo problema com as pessoas estavam desistindo, porque aqui é longe né, ninguém quer vir, mas isso já não é um problema da minha filha concorda comigo? Isso já é um problema da escola, do governo, se você tem lugar para dar aula, se vai, se sabe onde fica, independente

se seja retirada, mas, infelizmente acontece. (P1, EMEIF Crisântemo, 2012).

Entre a possível relação de avaliação e “qualidade”, o pai 1 enfatiza novamente que o aluno não está aprendendo e que não compreende “o porque” da escola de ter boas notas.

O pai traz em sua fala, a discussão de duas problemáticas que vem sendo instrumento de pesquisa da universidade: participação dos pais e a política do ensino fundamental de nove anos. Em relação à participação, demonstra que alguns pais vêm procurando a escola para compreender o que acontece com a vida escolar de seu filho, mas não estão conseguindo compreender e/ou estabelecer um diálogo claro com a escola. A este respeito resta questionar: será que a escola tem clareza dos seus objetivos, filosofia e de todas as políticas que são colocadas, impostas e implementadas em seu cotidiano?

Esse questionamento nos remete a discussão de Certeau (1994) e Alves (2003), sobre a importância de se compreender os sentidos e significados, que os diversos integrantes das escolas constroem na constituição e vivência do cotidiano escolar. A fala do P1, assim como dos demais entrevistados das escolas Violeta e Crisântemo, evidenciam contradições, principalmente o fato de o diálogo ser algo “venerado” e, ao mesmo tempo, a escola apresenta muitas fragilidades que são justificadas pela sua ausência, ou seja, os integrantes da escola não dialogam internamente e também com a SME. A fala do segmento dos pais destas duas instituições permite afirmar que a cultura de participação e/ou a constituição de órgãos colegiados atuantes, será algo difícil de consolidar, na medida em que a ausência de compreensão impossibilita a construção de objetivos comuns ao grupo.

Entretanto o questionamento realizado é necessário para compreendermos se a escola possui ou não, diálogo com os pais. Caso não possui, advém novo questionamento: a

escola não sabe dialogar ou acredita que não seja necessário que os pais compreendam e participem dos processos políticos e organizacionais da escola?

Já sobre a política do ensino fundamental de nove anos, fica explícita na fala do responsável a dificuldade de compreender o seu objetivo e sua organização.

Esses aspectos evidenciados na fala do P1, são importantes e dizem muito a respeito de como essa escola vem incorporando e utilizando dessas políticas, assim como vem compreendendo os processos de ensino e aprendizagem da criança, pois o P1, destaca em sua fala explicações que ouviu das professoras e diretora: “mas hoje não é decoreba mais não, as professoras, diretora chegaram falar isso pra mim, não é decorar, hoje em dia a criança aprende por percepção, da um estalo e ela vai saber.” (P1, EMEIF Crisântemo, 2012).

Ainda, quando questionado sobre as avaliações e a qualidade, deixa claro que as avaliações não mensuram ou demonstram a qualidade da escola:

“Aí eu já acredito que não, porque faz-se a prova, como que é feito essa prova aqui?, como é dado?, eles dão a resposta ou não?, é feito realmente com o conhecimento da criança?, eu não estou aqui dentro pra saber, a gente esta vendo o resultado depois.” (P1, EMEIF Crisântemo, 2012).

4.3 Funcionários

Foram entrevistados dois funcionários. F1 é secretário da escola, formado em licenciatura em Letras e F2 é auxiliar de serviços gerais e possui ensino médio completo.

Quando solicitados a descreverem a escola, F1 responde a partir de suas experiências e F2 diz ser tudo maravilhoso, apesar de tecer reclamações sobre o relacionamento com os pais:

Aaa eu adoro aqui, adoro o pessoal, adoro os professores, adoro as crianças, eu adoro, eu gosto de gente, eu fiz humanas porque eu gosto de gente, e gosto de trabalhar, eu dei aula 4 anos depois assim, não foi

algo que me realizou totalmente porque eu acho muito bacana, mas é muito desgastante, a gente fica muito desgastado, mas eu não queria sair da educação também entendeu, sem trabalhar em aula e eu acho assim tem as suas limitações, as suas dificuldades como qualquer outra escola em qualquer outro bairro que tem, mas a gente está aqui pra isso, eu amo o que eu faço e eu gosto e se eu tivesse em qualquer outro lugar eu ia falar a mesma coisa.(F1, EMEIF Crisântemo, 2012).

São tudo muito maravilhoso (risos), aqui são tudo maravilhoso, as crianças, tudo, só certas mães que de vez em quando vou falar, mas...
[...]
qualquer coisinha elas vem da barraquinho (sic). (F2, EMEIF Crisântemo, 2012).

A F2 relata já ter vivenciado diversas situações de conflito entre pais e membros da escola, e afirma ainda, que a escola mudou muito e que se tornou um lugar melhor para trabalhar:

Vixii (risos), muita coisa, já vi mãe vir aqui brigar, ponhar dedo na cara da diretora, já chingaram nois (sic) que nois (sic) só vive sentada, ixiii já falaram um monte e também professores também né, os primeiros que entraram, criticava (sic) muito, falava muito, reclamava a respeito do trabalho da gente, entendeu? (F2, EMEIF Crisântemo, 2012).

Já F1, caracterizou a relação dos professores com a comunidade como sendo uma construção que a antiga diretora estabeleceu com a comunidade, uma relação pautada no diálogo. Esta funcionária evidencia que a rigidez e as cobranças da diretora eram semelhantes as das escolas particulares.

O F1 afirma que o maior problema da escola é lidar com a defasagem “humana”, nesse aspecto, vale ressaltar há importância de estudos que procuram compreender como as condições de vida (culturais, econômicas e sociais) dos alunos, acabam por interferir, ou não, no desempenho acadêmico dos alunos. Esse aspecto evidenciado por F1 é muito importante, pois ele vem sendo utilizado por muitos profissionais para justificar a ausência de aprendizagem dos alunos.

O F1 caracteriza a comunidade que a escola acolhe como sendo muito carente, não só financeiramente, mas uma comunidade que traz consigo a desmotivação, fruto da

[...] família toda desestruturada, isso pesa muito, porque você não tem muita tranquilidade, eles fogem do conceito de disciplina, porque não tem dentro de casa, então bate muito aqui, você tem que disciplinar aqui, eles não tem, não conseguem ter é dimensão do que, ate onde você pode ir, não pode ir das regras, isso tem que ser ensinado de uma forma, muito mais intensa do que se deveria ser né.” (F1, EMEIF Crisântemo, 2012).

Ambos os funcionários concordam sobre a organização da escola e afirmam ser convidados a participarem da tomada de decisões, demonstram em sua fala que podem “falar” e que construíram um relacionamento dentro do grupo pautado na colaboração entre os profissionais envolvidos.

O F1 afirma que a escola possui um relacionamento bom com a SME, mas

Ah! Eles ouvem, mas é mais hierárquico vamos dizer... ah! a gente tem e não tem uma autonomia né, você tem, mas chega num ponto que emperra essas questões, você...por exemplo, faz quatro anos que se manda memorando todo ano para a secretaria para levantar uma quadra coberta para a escola e todo ano a resposta é tem que esperar e tal, dai a gente vê outras escolas, eu não sei qual é o critério que eles utilizam, eu vejo que são coisas muito... (F1, EMEIF Crisântemo, 2012).

Os dois funcionários, acreditam que as avaliações externas são boas, mas o F1 se mostra indignado com o ENEM, por não ser uma avaliação que consegue manter o sigilo das questões. Ele enfatiza que os resultados das avaliações possibilitam à escola

[...] ter como parâmetro ou né, mas eu acho que não é só isso que a gente consegue dimensionar né, eu acho que é legal você ter dados pra fazer esse parâmetro... ooo a escola cresceu, mas eu acho que o trabalho no geral, eu acho que é importante também né , você faz...eu acredito que seja legal, desde que seja serio. (F1, EMEIF Crisântemo, 2012).

Ambos afirmaram que a escola mudou com as avaliações. F2 ainda com um pouco de dúvida, mas F1 afirmou com convicção e disse que a escola realiza simulados que preparam os alunos para as avaliações.

Ah! Claro, você já começa a ver o pessoal, começa a trocar experiência, falar com os funcionários, perguntam sobre os horários, os alunos também, parece uma coisa assim, a uma rotina maior né, é bacana. [...] As professoras fazem, eu falo porque eu já ouvi porque eu não tenho, mas contato direto com elas. (F1, EMEIF Crisântemo, 2012).

Quando questionado se os dados das provas dizem o que a escola é, F1 não responde, mas direciona a fala para a pergunta anterior, se a escola mudou ou não com a avaliação. Ele acredita que a escola conseguirá atingir a meta, apesar da rotatividade de professores e da mudança de direção. F1 também descreve qual foi a postura da diretora quando a escola não conseguiu atingir a meta estabelecida pelo IDEB:

[...] ela sentou para conversar com a gente pra gente ver o que tinha acontecido, foi uma troca muito grande, tanto de professor e gente da parte da administração, então diante disso lógico eu acho que isso talvez não aconteça, mas eu fico pensando para o ano que vem, acho que se o trabalho continuar do jeito que estava acho que não há problemas, mas nos tivemos uma mudança da direção, da coordenação e tem trocado professor até agora e nós estamos em abril já. (F1, EMEIF Crisântemo, 2012).

A rotatividade dos professores, assunto evidenciado pelo segmento de pais, é vista pelo F1 como algo difícil, por vários fatores; ora o professor consegue pegar um maior número de aulas, ora fica doente ou opta por mudar de escola conseguindo dar aulas em bairros próximos a sua residência.

F1 e F2 consideram a escola de qualidade, pois

[...] tem bons professores, a gente que trata eles bem, tem uma equipe boa, entendeu? Que trata todo mundo bem aqui, eles ensinam bem as crianças, a gente ta fora da sala, mas ta vendo também. [...].
[...] já tem sido feito, o trabalho, pelo nível que você que aumentou das crianças, por tudo o que a gestão, direção implanta (sic) aqui, que não é só... que é formar, formar é muito mais serio, mais importante

que você só assinar e formar demanda tempo então eu acho assim que ooo como é bacana, são onze anos, então se leva tempo para formar as pessoas, conscientizar, preparar para formar é diferente de ensinar, formar é um trabalho muito mais trabalhoso, então eu acho que durante todo esse tempo, mais durante todos esses anos, foi muito mais, por exemplo, se eu tivesse aqui, se eu tivesse entrado quando a escola surgiu em 2000, 2003 elas tinham uma dificuldade muito grande, muito mais rotatividade de professores, nenhum dos aparelhos, era tudo maquina de escrever, então pra mim isso melhorou muita coisa. (F2, EMEIF Crisântemo, 2012).

Ao serem questionados sobre a cultura da escola, F2 responde a questão a partir da comparação com sua família, dizendo que nem sempre o que a diretora estabelece, é o que vigora e é o que as pessoas fazem (nem sempre o que o pai determina na família é o que se concretiza no âmbito familiar). O F1 menciona como parte da cultura da escola, a participação da comunidade, a organização e a limpeza que, para ele, tem relação com a carência das famílias e o sentimento de pertencimento, de apreço pela escola. No entanto, como retratado no trecho seguinte, a participação que ela se refere é em festas:

Os alunos e a comunidade, se você fizer uma festa do sorvete ali, sábado simples, vem muita gente, ai como você disse eu não sei se é uma característica só da nossa cidade, por ser, nós temos problemas assim de falta de lazer, de cultura, de eventos artístico, culturais essas coisas, não ter nada nos bairros ou em volta aqui, se vê que eles nossa gostam demais, eles cuidam, o pessoal que, tem um pessoal aqui no bairro que ficam ali no canto até, mexem com droga, eles falam pra diretora – não se preocupa não que a gente cuida ai viu o diretora – então olha o ponto que chega né, é um zelo muito grande, eu lembro que um rapaz do MEC que veio instalar os computadores no final de 2010 ele entrou na nossa sala de informática e falou assim, nossa eu já visitei 12 escolas do município eu não vi uma escola igual a sua, eu perguntei pra ele por que e ele disse – nossa sua escola é muito bem cuidada, limpa e é a melhor sala de informática que eu vi- então eu acho que é isso. (F1, EMEIF Crisântemo, 2012).

A caracterização da cultura, por parte de F2, nos permite visualizar a contradição e/ou ausência de compreensão dos processos que ocorrem dentro do âmbito escolar. Isto ocorre porque, os profissionais dizem realizar um trabalho coletivo, mas ao mesmo tempo,

evidenciam a autoridade da diretora no direcionamento do trabalho administrativo e pedagógico, e além disso diz que as decisões da liderança (diretora) nem sempre prevalecem.

4.4 Professores

Foram entrevistadas duas professoras, sendo a PR1 parte do quadro de docentes há 11 anos e considerada pelos demais professores como sendo a “líder” do grupo, por conhecer a história e a organização escolar, e a PR2 que está ministrando aula em seu primeiro ano na escola.

O diálogo estabelecido com as professoras foi muito interessante, pois ele nos proporciona visualizar o “poder” dos líderes na escola e como o “modo”, que os diversos integrantes se relacionam com seus líderes, acaba por determinar a sua inserção ou exclusão no grupo.

Este fato fica evidenciado não só nas diversas observações realizadas nas reuniões de formação de conselho, mas na própria fala da PR1 que, ao não concordar com a postura da coordenadora, realizou queixa à direção e, após um tempo, a coordenadora colocou à disposição o seu cargo:

[...] eu falo assim que eu passo como mãe da escola assim, porque a gente viu crescer então algumas ações que estavam sendo tomadas, então não estava de comum acordo, tipo assim a maneira de falar com o pai, a maneira de abordar certas coisas, assim não é nem falta de ética é uma coisa que aconteceu e que assim, graças a Deus foi resolvido e a própria pessoa fez uma leitura da postura e voltou pra sala de aula né, então acho assim que foi a que eu vejo como que uma coisa que baqueou outras relações [...] então o grupo acolheu né para aprendizado, mas assim que pode ter acontecido é assim que o tempo de aprendizado, já tava assim, já era pra ter aprendido algumas ações e não estava acontecendo, por isso uma coisa assim que eu pontuei para a direção, foi assim eu não cheguei direto, pontuei primeiro para a direção né a minha angústia porque e assim a gente teve só esse

pequeno, eu coloco assim da grandeza que é, é um pequeno. (PR1, EMEIF Crisântemo, 2012).

A fala da PR1 demonstra que o fato dela não exercer um cargo de direção, não retirou o poder de sua liderança. O diálogo com ela e os funcionários, evidencia como a escola era ou ainda é vista como uma extensão da antiga diretora, podendo-se inferir, que as práticas, valores, regras, rituais, etc., da organização escolar são determinadas pela direção, apesar de a PR1 afirmar que todos participam da tomada de decisões dentro de escola.

Normalmente é com o grupo, é levado para o grupo, e o grupo assim, sempre quando a J., sempre a postura dela é assim de ter alguma coisa pra resolver de ter uma testemunha, de ter alguém, não uma pessoa só, mais pessoas, sempre alguém para...(PR1, EMEIF Crisântemo, 2012).

A participação dos pais limita-se, segundo ela, à resolução de problemas relacionados à disciplina do aluno. A profissional não descreveu ações que nos permitissem visualizar a “voz ativa” ou o envolvimento dos pais na escola para outras finalidades.

Quando questionei sobre o trabalho pedagógico realizado na escola, a mesma responde que durante os horários de estudo, havia momentos em que os professores não mantinham o mesmo comportamento devido à ausência da direção. A professora não descreve quais eram as mudanças de comportamento, mas enfatiza que a diretora fazia orientações individuais com os professores, demonstrando conhecer o trabalho pedagógico de cada professor em sala de aula:

“A gente falava assim que era hora de conversar que a gente entrava aqui e a J. chamava mesmo individual e era gostoso essa pratica assim, porque você vê o que a pessoa sabe do seu trabalho, a confiança que tem no seu trabalho e da um feedback do que você pode melhorar, do que as vezes... olha você esta fazendo assim, mas e se você fizesse desse jeito, sabe?” (PR1, EMEIF Crisântemo, 2012).

Já a PR2, afirmou que o trabalho pedagógico da escola está sendo realizado a partir do material Ler e escrever. Tal material vem sendo considerado como um guia para o bom desempenho dos alunos nas avaliações, além de ser um material pronto, que exige do

professor apenas a leitura da sequência didática e das estratégias de apresentação dos conteúdos para os alunos.

Quando questionadas sobre a estrutura física da escola, a PR1 demonstra gostar, apesar de acreditar que é possível melhorar e conquistar novos espaços. Já a PR2, acredita que são necessárias melhorias, principalmente pelo barulho que os momentos de intervalo e educação física causam nas salas de aula.

Ambas as profissionais, descreveram que há no âmbito da escola um bom relacionamento entre os diversos segmentos (pais, professores, funcionários e alunos), apesar de F2 ter explicitado em sua fala os conflitos com os pais, além disso, segundo PR2, há uma minoria de pais que não participa da vida escolar do filho (ela não diz respeito à participação nas tomadas de decisão da escola e sim da vida escolar dos filhos):

Olha a primeira reunião que a gente teve os pais parecem bem preocupados, pelo menos na minha sala de aula, as tarefas que eu mando sempre voltam, vê que o pai acompanha né como é que o filho esta na escola é participativo sim. Sempre têm dois ou três que deixam a desejar né, mas a maioria são pais participativos, assim se preocupam com o aprendizado, com o que você trabalha na sala de aula. (PR2, EMEIF Crisântemo, 2012).

No que tange à avaliação externa, as professoras apresentam respostas divergentes. A PR1 acredita que a avaliação possibilita a melhoria da qualidade de ensino, já PR2 mostra-se em dúvida, pois não compreende como escolas consideradas por ela como sendo “fracas”, possuem altos desempenhos do IDEB. A fala da profissional me induz a questionar a veracidade do desempenho das escolas nas avaliações externas, será que as escolas estão manipulando e/ou forjando os seus resultados durante as avaliações?

A PR1 afirma que houve na escola, um trabalho em prol das avaliações, o que nos permite verificar que elas veem, de alguma forma, direcionando novas formas de organização do trabalho pedagógico. Esta professora cita que a “secretaria dá trabalho, vai cair produção

de texto... então o pessoal vem dar capacitação, orientar os professores” (PR1, EMEIF Crisântemo, 2012).

Durante a fala em que a profissional expõe indiretamente as mudanças na organização do trabalho da escola, enfatiza o despreparo de outros profissionais, que não conseguem exercer a sua função com qualidade. A PR1 alerta para o fato que muitos profissionais não sabem

[...] fazer sondagem, estou falando da alfabetização, mas eu não sei como é pré-silábico o que é pré-silábico. Então se você colocar o professor no lugar do aluno fala assim – você vai escrever pré-silábico, silábico, silábico alfabético – eles conhecem o termo, mas não conhecem, sabem o que tem que fazer, mas não sabem como faz, você entendeu, então é uma coisa que a gente depara assim. (PR1, EMEIF Crisântemo, 2012).

Essa fala das profissionais é importante, pois nos permite questionar a formação básica dos professores e até que ponto essas avaliações, não avaliam também, a própria formação e a universidade. Segundo PR1, o objetivo da realização das avaliações pela escola é “melhoria da qualidade do ensino” e o salto no IDEB da escola deve-se ao fato de

[...] haver o envolvimento de toda a equipe escolar, da gestão de focar, porque depois quando o Ideb foi para 6,2 , então isso pesa gente , já pensou se despenca lá em baixo? É muito mais responsabilidade de ter lá em 2021 do que se tivesse caminhado, sabe eu acho assim, muito é pulso da gestão e o abraçar das professoras porque não adiantava ela falar isso se as coisas não estivessem acontecendo.(PR1, EMEIF Crisântemo, 2012).

Segundo ela, a escola se organizou para melhorar a meta a partir do PDE.

Sim para ter essa meta, é meta né [...] Olha, a gente recebeu o PDE, uma época a gente estudou em cima do PDE né, que nada mais é do que um projeto político pedagógico, eu acho, agora que eu estou estudando mais a fundo, mas veio na orientação que a gente começou a estudar o PDE e a gente né já era dentro daquilo que a J. já focava certo?. Dentro da postura que ela tinha mesmo, então tinha algumas coisas que tinha que, por exemplo, era mensurar né, ver os dados né , mensurar a porcentagem porque do resto ela já tinha assim redondinho, eu falo assim de uma coisa que ela exigia mesmo, sabe é a onde esta pegando. A J. era de pegar portfólio por portfólio dos

alunos, dificuldade por dificuldade de aluno por aluno daqueles que iam muito bem e daqueles que iam muito mal, ela levava o portfólio deles para casa, ela ia de carro cheio para casa dela, então isso é mérito de toda a equipe, mas tem o olhar dela de ver se aquela proposta que ela tinha, estava sendo cumprida e trabalhar em cima daquelas dificuldades que ela apreciava que ela via. (PR1, EMEIF Crisântemo, 2012).

A fala da PR1 pode ser analisada como um indicador do porque a escola teve um salto significativo no IDEB. A profissional evidencia a importância da liderança, da antiga diretora durante esse processo, além disso, assim como F1 destaca a preocupação da diretora na organização do trabalho pedagógico e das discussões em torno dos resultados desta avaliação, o que culminou em um resultado “positivo” na aferição do desempenho acadêmico dos alunos.

As falas destes profissionais explicitam que essa unidade escolar, desenvolveu um trabalho em prol das avaliações em larga escala, isso sugere, que a avaliação em larga escala interfere na cultura organizacional da escola participante da pesquisa, na medida em que ela trouxe para esta unidade escolar, novas formas de organização do trabalho escolar e conseqüentemente inseriu um novo currículo com novos objetivos.

Todavia, é preciso deixar claro que o bom desempenho da escola, não é visto pelos pais e até mesmo por PR2, como sendo um instrumento que mensura a qualidade da escola, já que P1 questiona a veracidade das notas de seu filho, pautado no desempenho do aluno na realização das tarefas, e ainda destacando o questionamento de PR2 sobre o modo de como as escolas vêm conseguindo alcançar suas metas.

É importante frisar que a PR1 coloca em evidência, que foi “o envolvimento de toda a equipe escolar, da gestão de focar” (PR2, EMEIF Crisântemo, 2012) que possibilitou o alcance das metas, as mudanças realizadas e que a implementação do PDE só foi possível a partir da participação, entretanto, em sua fala fica claro que todas as ações empreendidas

foram fruto da antiga diretora. A contradição evidencia-se, quando PR1 é questionada sobre o poder do coletivo da escola, a mesma responde dizendo que a secretaria é quem direciona o trabalho:

[...] eu acho que a direção não tem essa... porque não depende da gente professor lá...vamos fazer assim[...] Eu acho que não, porque tem uma secretaria que nos mantém, então tem algumas coisas que eu acredito que a gestão tenha sim autonomia para fazer, mas tem outras coisas que não, falando assim, acho que não (PR1, EMEIF Crisântemo, 2012).

A PR2, quando questionada sobre a qualidade e suas relações com os resultados da avaliação, diz que considera a escola de qualidade e que o maior problema das avaliações externas é que elas não consideram a inclusão de alunos especiais. Para ela,

[...] esses alunos que são inclusão eles não aprendem, se são inclusão é porque já tem dificuldade e eles são avaliados pelo SARESP, pelas avaliações do governo como uma criança normal. Isso aí, por exemplo, um aluno de inclusão derrubam três alunos que sabem da sua sala, isso daí eu acho que é um erro, eu acho que tinha que vir uma avaliação específica pra ele ou ele não fazer não participar dentro da sala com as crianças normais. Aqui mesmo eu tenho dois alunos e eles vão participar do SARESP como se fosse normal e eles não vão fazer, eles têm dificuldade de aprendizagem eles frequentam o CES. Então eles, por exemplo, eles vão derrubar, vão tirar 3 pontos cada um então são 6 pontos da classe (PR2, EMEIF Crisântemo, 2012).

A fala da profissional provoca a discussão acerca da inclusão escolar. Percebi no início de seu discurso, que a mesma desacredita da possibilidade das crianças inclusas de aprenderem, pois a mesma afirma que as crianças de inclusão não aprendem, são as que possuem dificuldade. Neste sentido, vale a pena questionar o real sentido e significado para a inclusão das crianças com deficiência dentro das salas de aula, pois se elas estão inclusas em um ambiente educacional que não acredita que estes sujeitos sociais são capazes de aprender, porque mantê-las dentro de uma sala regular? Por que não manter essas crianças em

instituições específicas, que tratem e busquem construir nessas crianças habilidades necessárias para o seu cotidiano?

Por outro lado, a fala de PR2, evoca novamente a discussão a cerca da “massificação”, “homogeneização” e ausência de critérios que possibilite avaliar as especificidades de cada contexto. A preocupação da profissional com a avaliação dos alunos de inclusão, é pertinente, já que as avaliações em larga escala os colocam em um “mesmo compartimento” para serem avaliados, mas a política que busca garantir os direitos educacionais das pessoas incluídas, preconiza, por exemplo, a necessidade de flexibilização curricular, adaptações curriculares, objetivos, estratégias específicas de apresentação de conteúdo, da própria avaliação de cada aluno incluso, respeitando sempre as conquistas e limitações de cada criança.

A partir destas constatações, é possível não só questionar o sentido e significado dos diversos segmentos sobre a inclusão e seu papel na sociedade, mas, principalmente questionar política educacional, que ao priorizar o respeito pela diversidade, pela não “homogeneização” dos sujeitos, constrói critérios e instrumentos de avaliação que acabam por contrariar todos os objetivos anteriores.

Após a discussão acerca da qualidade que acabou culminando na inclusão, solicitei a PR1 que descrevesse a cultura organizacional da unidade escolar, a mesma descreve a cultura a partir da caracterização da comunidade em suas particularidades culturais e políticas e a PR2 as relações da escola com a secretaria e a forma como as decisões são tomadas, ou seja, as duas se referem às relações externas como sendo determinantes para a constituição da cultura organizacional da escola:

Dessa unidade é assim muito batalhadora, nos temos filhos de presidiário, nós temos filhos de prostitutas, garotas de programa, então a nossa comunidade ela é muito assim traficante de drogas né, então essa comunidade tem um preferencial de ter algumas pessoas

morando aqui que sacrificaram pra ter sua casinha, suas coisas, e assim muito sofrido, porque veja bem se você tem um filho que esta usando também, que o menor ta fazendo o mesmo a gente sabe disse porque as crianças verbalizam isso numa comunidade carente de tudo, quando a gente faz uma festa aqui enche de gente , enche de gente, a gente não tem o que fazer, nossa festa junina assim, do festa que precise de participação eles vem porque e a gente acaba acolhendo eles, porque eles são os pais dos nossos alunos né (PR1, EMEIF Crisântemo, 2012).

Eu vejo até então a equipe, a diretora ela não impõe nada, segue-se as regras da secretaria é lógico tem que seguir, mas tudo é decidido em HE, em relação a festas, ao que vai fazer, lembrancinhas. Ela não chega e fala tem que fazer isso, leva pra equipe ai todo mundo discute e vence a maioria, eu acredito que seja a equipe (PR2, EMEIF Crisântemo, 2012).

A caracterização da cultura organizacional a partir de contextos externos à escola possibilita-me questionar até que ponto essas profissionais conseguem “visualizar” e/ou até que ponto elas conhecem ou reconhecem a sua própria organização, suas relações interpessoais, seus valores, regras, etc., pois, as profissionais não se utilizam da especificidade, ou de adjetivos que são específicos da unidade escolar para caracterizá-la, este fato pode ser um indicio de que, por mais que a antiga diretora tenha se utilizado de uma postura centralizadora para organizar a escola, a SME mesmo não tendo uma vigilância forte na escola, influenciou em suas decisões, em seu modo de organização, e principalmente no que e como deve ser ensinado.

A fala de PR1 permite ainda constatar, que por mais que as famílias não tenham uma real participação na tomada de decisões dentro da escola, a comunidade influencia na constituição da identidade da cultura organizacional. Tal influência na cultura pode ser explicada, em partes, pelas relações conflituosas estabelecidas no inicio do trabalho escolar, pelo cuidado e o zelo que a comunidade tem, e como enfatiza F1, pelo próprio contexto

socioeconômico das crianças refletido na forma de participação que os pais possuem dentro da unidade escolar (cuidado com a vida escolar dos filhos).

As duas entrevistas realizadas e os momentos de observação nas reuniões de formação de conselho me possibilitam inferir, que a cultura organizacional escolar sofre muitas influências das concepções, vivências, valores, regras, rituais, etc., da antiga diretora e de membros que se destacam no grupo. A interferência das avaliações em larga escala, pois ao compartilhar de um novo currículo (Ler e escrever), aderir o PDE para construir seu PPP e se organizar para atingir as metas, acabou por deixar de compartilhar os princípios, objetivos construídos pelo grupo a partir de suas vivências cotidianas.

É possível inferir neste sentido, que trata-se de uma escola em que a cultura organizacional vem se reconstruindo e se delineando com base em uma cultura da eficácia, dos resultados e não da valorização dos processos de aprendizagem. Essa afirmação fica evidente na fala de P1, pois o mesmo deixa claro que não compreende a nota, já que a filha não tem conceitos básicos consolidados.

O grupo possui um discurso muito forte em prol da participação do coletivo, entretanto, essa participação é contraditória e restrita, pois ora ela engloba apenas os funcionários, professores e equipe de gestão, ora a fala dos participantes evidenciam que a escola não toma todas as decisões referentes às suas vivências, pois muitas regras e decisões são tomadas pela SME e vivenciadas e não questionadas pela escola. Observa-se que em nenhum momento, os segmentos acima descrevem como acontecem essas participações, somente PR1 afirma que a antiga diretora gostava da prática de ter “testemunhas” das decisões tomadas, o que nos possibilita duas leituras: 1) a diretora precisa de pessoas que testemunhassem que o grupo aceitou as suas decisões ou 2) a diretora precisava de pessoas que assumissem as decisões que o grupo tomou.

A fala das profissionais nos permite dizer, que a escola vem se organizando para as avaliações em larga escala e que a ausência de parâmetros específicos para avaliar as necessidades de cada aluno, é motivo de preocupação por parte dos professores, já que o resultado desses alunos, colocam em risco o alcance da meta estabelecida para a escola.

4.5 - Equipe de gestão

Foram entrevistados como parte da equipe de gestão, a atual diretora, a antiga diretora e a coordenadora pedagógica.

A fala da antiga diretora é muito interessante, pois ela não só retrata o percurso histórico da escola, como também caracteriza a escola a partir da sua postura diante do grupo.

A antiga diretora (D1), diz que sua postura autoritária e o seu modo de avaliar os professores e funcionários, causava mal estar no grupo e, muitas vezes, fazia com que muitos professores não retornassem no ano seguinte para a escola. Essa fala me permite repensar até que ponto, essa postura não interfere e/ou interferiu na rotatividade dos professores na escola, pois há entre os professores uma troca de informações, um diálogo (cultura) que constrói a imagem da escola e são essas informações que possibilitam a todos os professores, saberem de modo geral, qual a postura do diretor e como a escola organiza o seu trabalho pedagógico. Tais informações e/ou a imagem que os profissionais da educação constroem da escola e da gestão interferem na tomada de decisão por parte dos mesmos no momento da remoção das escolas.

Outra temática importante, explicitada por D1 são os “líderes”, para ela, é possível identificar os líderes da escola, D1 se mostra “feliz, satisfeita”, pela escola estar funcionando bem sem a sua presença. Evidencia, novamente, a importância de PR1 (professora 1) e se

mostra entusiasmada com o diálogo que a auxiliar de serviços gerais constrói com o grupo, buscando manter a organização da escola:

[...] ai disse que a M. um dia, uma tarde chegou chamou todo mundo – M. é ajudante de serviço da escola né – ela chegou reuniu o pessoal e disse – o gente nos estamos começando a primeira semana de aula né, ta todo mundo aqui, a J. está no hospital, todo mundo aqui sabe como que tem que trabalhar , então cada um vai fazer a sua parte – É o C. me contando, eu fico ate emocionada de falar e ai ele veio e falou e a M. é muito quieta ela é muito na dela, ela só fala quando esta muito brava disse que ela falou todo mundo já sabe como que é a questão da organização do portão, da organização da secretaria, não no sentido de mandar, ela não se sentiu mandando, mas de deslanchar um pouco, ai ela deu ai disse que o C. disse – nossa M. parabéns!- e olha só que belezinha e tava muito tranquila a escola sem mim, tanto que eu cheguei pra conversar tava tudo caminhando, tudo belezinha é isso ai, então eu acho que foi mudando no decorrer do tempo né, esse meu modo de organizar a escola, num primeiro momento era muito individual, muito individualista, centralizador me policio ate hoje pra não ser assim, to sofrendo muito aqui nessa escola aqui, porque eu gosto faz parte um pouco de mim ter controle eu gosto, no sentido de controle do que, principalmente das informações eu acho que enquanto diretora eu tenho que saber tudo o que acontece [...] (D1, EMEIF Crisântemo, 2012).

D1 atribui às mudanças na organização escolar, á sua postura e seu empenho em estudar e buscar subsídios que lhe possibilitassem construir práticas e estratégias que contribuíssem com o processo de convencimento do grupo, de acordo com seus ideais. Para ela, isto também possibilitou a construção coletiva do modo de organização da escola. Enfatiza ainda, que sua formação religiosa contribuiu muito para essa mudança, pois sua religião preza pela humanização, o respeito e o bom relacionamento com o próximo. Cabe destacar que em todas as escolas que visitamos deste município, para a realização do projeto de construção dos conselhos, há a presença marcante do cristianismo, com passagens bíblicas nos murais da escola, presença de pastor aos finais de semana em festas para a comunidade, inclusive, apresentação de dança infantil com músicas religiosas. As manifestações religiosas

parecem ser parte da cultura do município e da SME. São comuns, as orações antes das reuniões e o direcionamento à Deus, pelas conquistas e limitações da escola.

Ela evidencia que inicialmente a escola mantinha embates com a comunidade, mas que hoje a relação pode ser caracterizada como “muito amigável”, porque “a maioria da comunidade eu vejo que acredita na escola né, que tem uma confiança ao deixar os filhos ali, uma confiança nos professores também.” (D1, EMEIF Crisântemo, 2012).

A D1 destaca que na escola houve desde o início, a presença do Conselho de Escola e da APM, no entanto, antes de participar do projeto oferecido pela equipe da universidade, não conhecia o modo de organização e funcionamento dos mesmos e, desta forma, constituía-os a sua maneira. Quando descreve a presença da comunidade na escola, ela direciona para a participação em festas e para a comunicação, em forma de prestação de contas á eles, da utilização de verbas:

Sempre foi explicado, pelo menos para esses pais representantes a questão dos recursos, a questão de como o que a gente ia fazer com eles né, decidido em conjunto com os professores, as vezes ficava mais claro pra uns do que para outros né, até porque assim uns tinham liberdade para perguntar mais se calavam né devido a ter vergonha, desculpas. Mas eu me lembro que desde o começo, a gente tem atas lá do começo da escola , da criação em que se conversava a respeito, a participação desses momentos festivos, então os pais sempre participavam né, por exemplo, a ponto de pai ser caixa sempre, fechar caixa, mexer no dinheiro da escola então isso traz uma confiança legal né[...] (D1, EMEIF Crisântemo, 2012).

Em relação à estrutura física, assim como os funcionários e professores, a antiga diretora evidencia que poderia haver mudanças, mas que isso não interfere no trabalho pedagógico.

A D1 apresenta um discurso sobre a avaliação em larga escala, que contraria a fala dos funcionários, professores e da nova equipe de direção, pois afirma que a escola não se organizava para as avaliações externas em larga escala e que o salto na meta estipulada para a

escola, deve-se ao trabalho de controle do processo de ensino, com a presença dos portfólios: “A gente não fazia sinceramente nenhuma, nenhuma ação voltada para o IDEB” (D1, EMEIF Crisântemo, 2012). Nesse momento, D1 evidencia, novamente, o que segundo ela constitui sua prática autoritária, esclarecendo que “mandou” os professores fazerem os portfólios para que os alunos pudessem ser avaliados.

Ela tece críticas ao IDEB e à própria SME, ao IDEB por não disponibilizar os resultados em tempo hábil para que a escola durante o planejamento realize uma análise dos resultados. E a SME por indicar a aprovação de muitos alunos para a próxima etapa de ensino, sem o aluno ter adquirido conceitos básicos das séries anteriores. D1 justifica ter realizado essa prática, por não ter experiência no seu início de carreira, ela se culpabiliza, mas, ao mesmo tempo, evidencia que quem tomava todas as decisões na escola era a mesma. Mais uma vez, configura-se seu autoritarismo, pois entendo que o professor é quem esteve presente diretamente no processo de ensino e aprendizagem, e por esta razão, teria condições de discutir com seus pares sobre as possibilidades ou não de aprovação. A fala indica também, que não havia na escola a presença de Conselho de Classe e série para a discussão de tal assunto e nem mesmo o Conselho de Escola realmente atuante.

Segundo D1, os primeiros resultados das avaliações externas eram mostrados em forma de *ranking* pela secretaria da educação. Sobre este ponto, a leitura da ampla produção acadêmica sobre a temática da avaliação em larga escala, traz muitas críticas aos *rankings*, pois essas avaliações, como a própria D1 diz, não mensuram somente a capacidade de responder respostas corretas, elas partem de cálculos que levam em consideração a evasão e o fluxo escolar, mas não são construídas partindo de cada contexto social, de cada escola.

É importante, neste aspecto, trazer à tona novamente o discurso de Affonso (1999), Souza e Oliveira (2003) e Fischer (2010), pois estes pesquisadores trazem em seus

textos discussões referentes a esta temática. Os autores salientam que os *rankings*, o possível “fracasso” das escolas que não conseguem atingir as metas estabelecidas, acaba criando entre as unidades escolares uma competição, uma rivalidade, ao mesmo tempo em que causa um mal estar entre os sujeitos, ficando evidente que as escolas passam a agir, não como uma instituição que objetiva construir, reconstruir e proporcionar aos sujeitos, habilidades para adquirir o saber, mas como uma empresa que fabrica sujeitos prontos para dar respostas corretas as avaliações. O saber deixa de ser visto como possibilidade de mudança, de formação dos sujeitos, para ser um produto.

Com base nessa contradição, as escolas passam a sobreviver em busca do resultado, desvalorizando todo o processo de construção do conhecimento e de superação de seus próprios problemas. D1 esclarece que as avaliações externas em larga escala, não trouxeram mudanças para a organização do trabalho pedagógico na escola e caracteriza a cultura da escola, com base em dois princípios: o poder do coletivo e a confiança nos ideais da educação:

[...] é um grupo que acredita na educação, que percebeu... um grupo que percebeu que independente de questões econômicas, financeiras e sociais, que as crianças tem condições de aprender. Eu falei assim que isso é muito legal porque era um grupo assim fixo que se envolvia, não estava ali simplesmente por estar, pra ter horário de trabalho, por salário, ir embora você entendeu? a maioria... era um grupo que se envolvia, que pensava junto você entendeu? para melhorar a escola, que planejava junto. Então, cada um com sua habilidade, aquele professor com mais habilidade na área de raciocínio lógico matemático, aquele que com produção de texto e o grupo se integrava muito bem nessas questões, as questões administrativas mesmo que ai entram os funcionários. Em alguns momentos a gente conseguia colocar algumas questões pedagógicas pra que os funcionários também tivessem entendimento do porque de algumas ações, então isso era muito legal, tinha essa cultura de acreditar na educação, de ver que a educação é para todos mesmo, que todo mundo tem chance de aprender... a gente foi desmistificando algumas questões relacionadas a ser é uma comunidade pobre, porque sempre a vida inteira todo mundo falava – ai os pais trabalham, não faz tarefa, não da pra criança fazer tarefa, ai é filho de pai analfabeto, judiação, mas e dai? – dai a

gente com esses dados que foram aparecendo as crianças foram produzindo, melhorando no processo da aprendizagem e ficou evidente que filho de pobre aprende e aprende bem. (D1, EMEIF Crisântemo, 2012).

A atual diretora havia assumido a escola há poucos dias, mostrou-se ansiosa e muito animada para iniciar os trabalhos. Anteriormente, era diretora de uma escola de berçário, mas demonstrou em sua fala que estava desmotivada e precisava de novos desafios. Sendo assim, optou pela escola, por ser pequena e por ela não ter domínio da especificidade do ensino fundamental.

Apesar de não conhecer a escola ainda, sua primeira impressão é que é um “lugar dinâmico, [...] cheio de vida”.

A diretora (D2) destaca que, apesar de não ter domínio da organização da escola, a SME tem colaborado com a sua gestão, participando dos momentos de formação de professores. Ela evidencia que, mesmo não conhecendo profundamente o corpo docente, a PR1 tem uma importância visível no andamento da escola, fato também destacado por D1 e PR2.

A D2 afirma que todo o trabalho pedagógico da escola, está pautado no material que a prefeitura municipal adquiriu com parceria/convenio com o Governo Estadual (Ler e escrever), apesar de, anteriormente, PR2 ter explicitado que este material ainda não havia chegado à escola e que as professoras estavam utilizando os livros didáticos do ano anterior e pesquisas na *internet*.

Em relação à estrutura física, a D2 realiza as mesmas críticas dos demais profissionais da educação: espaço insuficiente, ausência de lugar apropriado para as práticas esportivas, etc e destaca que, ainda, não estabeleceu um relacionamento com os pais desta comunidade. Mostrou-se um tanto incomodada pelo fato dos pais não terem participado da reunião, da forma como ela esperava. Em sua fala, informou que no ano anterior, a antiga

diretora realizou a eleição da APM e do Conselho de Escola e que pretende realizar ações que a possibilite, conhecer e se relacionar com os pais.

Apesar de não conhecer a realidade da escola, D2 atribui à SME parte do mérito pela escola ter superado a meta estabelecida pelo IDEB, pois a SME implantou o programa Ler e escrever e ofereceu formação para os professores, os quais puderam trocar experiências. Entretanto, na perspectiva da entrevistada 50% do mérito pelo “êxito” da escola, devem-se ao material Ler e escrever, pois ele “direciona” o trabalho do professor.

Ela enfatiza que a organização da escola mudou para se adequar aos princípios do Ler e escrever e, possivelmente, a SME aderiu ao material por ele estar proporcionando um desempenho favorável nas avaliações externas em larga escala. Destaca ainda, que o corpo docente tem de trabalhar o que está no material, inclusive, o projeto pedagógico da escola está afinado com o material. É possível entender que não há um processo de construção coletiva do currículo e da autonomia da escola.

A D2 considera a escola de qualidade, mas tece críticas e demonstra que a rotatividade dos professores prejudica o trabalho pedagógico. A rotatividade é vista pela mesma, como sendo ocasionada pela proposta da SME, de que ocorra todo ano remoção dos professores e porque os professores efetivos que passam nos processos seletivos acabam sendo retirados da sala de aula para exercer outras funções. A D2 não utilizou-se dos motivos elencados pelo F2 para justificar a rotatividade dos professores.

Ela afirma que a secretária da educação aderiu ao PDE interativo e que a escola está construindo o seu PPP a partir dos princípios deste programa do Governo Federal. Deixou claro que a comunidade escolar está participando da construção deste projeto, mas não explicou qual a finalidade e o objetivo do programa, nem mesmo por que a escola não pode construir seu PPP a partir dos princípios construídos pela comunidade e com base nos

objetivos e no contexto ao qual a escola está inserida. Vale ressaltar que o IDEB é um dos principais instrumentos utilizados pelo MEC para identificar as escolas frágeis e implementar programas como o PDEI interativo. Na perspectiva do MEC, tais programas além de propor uma nova forma de organização do trabalho pedagógico e de gestão, possibilita às escolas, alcançarem as metas estabelecidas ou o que o MEC denomina, de qualidade da educação (HADDAD, 2008).

Infere-se, portanto, que a escola está subjugada pelos preceitos do governo estadual e do governo federal e, pelo que as entrevistas indicam, não há processo de reflexão coletiva sobre os mesmos, como demonstra o trecho a seguir:

A gente está com um programa também, a secretaria está colocando o programa do PDEI interativo e a gente... é como se fosse um projeto político pedagógico da escola, mas é ali no sistema, todas as unidades escolares. Até dia 30 a gente parou na rede por causa do Saresp, aí não tinha tido a devolutiva do Saresp ainda, então pararam por causa do PDE interativo, aí todas as escolas estavam analisando, levantando dados da escola tudo pra gente poder colocar ali... que é um outro programa que a secretaria também é ... se convencionou. (D2, EMEIF Crisântemo, 2012).

Ao ser solicitada para que caracterizasse a cultura da escola, D2 utilizou-se do poder coletivo para fazê-lo, afirmando que a escola não depende da direção para caminhar, ela depende da união e da participação dos diversos membros dos segmentos que compõem e atribuem vida a escola.

Durante a entrevista com a professora coordenadora, a mesma enfatizou a importância da comunidade na escola. No momento da entrevista ela havia acabado de assumir o cargo, tendo trabalhado anteriormente, por seis anos como professora na escola e optado por assumir o cargo após ser classificada no processo seletivo.

No decorrer da entrevista, a coordenadora se mostrou muito animada com o início do trabalho, tecendo críticas à participação dos pais, ela afirmou que, em alguns momentos,

os pais esperam muito da escola, mas pouco oferecem. Segundo a entrevistada, essa postura deve-se à ausência de responsabilidade dos pais, mas também ao caráter paternalista e assistencialista que a escola construiu.

A coordenadora e a diretora atual, que estava na hora da entrevista, descreveram a comunidade como sendo muito carente e dependente de políticas assistencialistas. A coordenadora explicitou que a escola e a comunidade já vivenciaram muitos conflitos abertos e que no momento eles ainda existem, mas de forma, velada. Geralmente, há críticas destrutivas da comunidade para os profissionais e vice-versa, sem que haja construção coletiva para a busca de soluções para os diversos problemas.

Nesse sentido, questiono: quais as práticas e ações que construíram entre a escola e a comunidade esse relacionamento sem diálogo aberto? De qual postura os profissionais da educação, devem se apropriar para buscar construir um relacionamento com a comunidade pautado no diálogo e na construção de um coletivo que busque melhorias para a escola, para uma educação de qualidade?

Considerando o conteúdo das entrevistas, as observações na escola, penso que a construção de uma qualidade negociada pelos sujeitos pertencentes a esta comunidade só será possível quando a escola sair do plano do “discurso” para o da “prática”. Há muitas falas que recorrem ao diálogo, a participação para justificar decisões, vivências, que nem sempre são frutos de decisões que acatam a vontade do grupo, mas de líderes ou da própria SME. A EMEIF Crisântemo possui uma concepção de que, a participação dos pais deve e se restringe apenas ao disciplinamento dos alunos e fica explícito na fala dos pais, que os mesmos não compreendem a organização, a proposta pedagógica da escola, ou nas palavras de P2 “a política da escola”.

Pode-se inferir desta forma que o abismo entre a escola e a comunidade pode ser explicado por uma escola fechada e que restringe o diálogo e a participação dos pais.

A coordenadora relatou que pretende organizar o trabalho pedagógico da escola de uma forma que possibilite o envolvimento dos pais, para ela, as pequenas ações proporcionarão a aproximação entre escola e comunidade e a percepção de real papel dos pais na educação dos filhos.

Para conquistar essa aproximação pretende realizar: projetos que necessitem da participação dos pais; construção do grêmio estudantil na escola, com a finalidade de proporcionar às crianças momentos de vivência política e do exercício da responsabilidade. Para ela, a ausência dessa vivência é que vem produzindo adultos incapazes de assumir posicionamentos, responsabilidade e de tomar decisões.

Nesse aspecto, tece críticas aos órgãos colegiados da escola, dizendo que eles são “para inglês ver”. Essa crítica levantada pela coordenadora é uma temática que vem sendo discutida no âmbito do CEPAE cujos objetivos buscam compreender como os profissionais da escola pública compreendem esses órgãos e como eles efetivamente estão funcionando dentro das escolas. Infelizmente, durante as diversas visitas em escolas públicas e conversas com profissionais da educação, fica perceptível que esses órgãos são considerados parte de toda uma burocracia da educação ou como órgãos que possuem a finalidade apenas de averiguar os gastos, discutir festas e aderir à decisão tomada pela direção.

Esta entrevistada fez críticas à direção anterior por ter “infantilizada a relação com a comunidade” e diz acreditar nas possibilidades e frutos positivos da participação da comunidade nas efetivas decisões da escola. Para ela, “se você conseguir esta vontade dos pais, você consegue tudo” (C, EMEIF Crisântemo, 2012). Neste sentido, foi à única

entrevistada que falou abertamente sobre os problemas da escola e das possibilidades existentes.

Quando questionada sobre a estrutura física da escola, assim como os demais profissionais, a coordenadora tece críticas e enfatiza a necessidade de melhorias significativas para a escola:

“Ai perrenga heim! (risos), nossa... a gente não tem refeitório pra essas crianças desce, o refeitório deles é no pátio é precisava de uma sala de... uma biblioteca tem só um cantinho do lado de lá, falta muita coisa entendeu? Mas isso eu acho que é o de menos. Seria interessante fazer com que esses pais se integrassem à escola eu acho isso, entendeu? (C., EMEIF Crisântemo, 2012)

Em relação à qualidade, a coordenadora indica as fragilidades da escola, principalmente no que tange à alfabetização dos alunos, demonstrando que não a considera como uma escola boa.

Sobre as avaliações em larga escala, a entrevistada é terminantemente contra e seu discurso se aproxima ao de Souza e Oliveira (2003). Segundo a coordenadora trata-se de uma “uma avaliação desconfigurada [...] como vou aplicar a mesma formatação para uma criança, digamos daqui, com uma lá do centro? [...] muitas coisas aprendidas passa, pelo social, não só em banco, cadeira da escola, eles não têm vivência social igual. Acho completamente desconfigurado, não mostram a realidade.” (C, EMEIF Crisântemo, 2012).

Souza e Oliveira (2003) evidenciam que as escolas ao se submeterem a essas avaliações em larga escala, descontextualizadas constroem e/ou (re)produzem práticas, modos de organização pautado na conquista de resultados. A partir desta constatação infere-se que o conceito, aquilo que os sujeitos da comunidade escolar denominam como sendo qualidade, está pautado no alcance da meta. Tal meta não é discutida pelo grupo, tão pouco é discutido o que essa qualidade significa e interfere no processo de ensino aprendizagem, mas seu alcance e a conquista da qualidade referida, confere a escola *status* diante da comunidade.

Após a coordenadora ter emitido a sua opinião sobre a avaliação, questionei a mesma com a finalidade de descobrir se o trabalho pedagógico da escola estava sendo pautado no preparo ou bom desempenho nas avaliações. Nesse momento, ela foi contraditória, pois inicialmente ela disse que iria organizar o trabalho pedagógico para o bom desempenho, mas logo depois se justificou e mudou sua resposta, esclarecendo que a escola iria pautar o seu trabalho buscando oferecer aos alunos os conteúdos necessários para a sua aprendizagem, não para o bom desempenho nas avaliações.

Durante esse momento de conflito nas respostas, perguntei se a escola possui autonomia para negar-se a fazer as avaliações. Prontamente a mesma me respondeu que a escola não tem poder para tomar essa decisão e que os professores e alunos precisam realizar as avaliações. Deixou claro que o não comparecimento ou a ausência da escola na avaliação seria passível de punição dos profissionais da educação.

Questionei então sobre a importância do coletivo, da participação e sua resposta me possibilita inferir que a autonomia da escola está relacionada com a participação dos diversos segmentos da escola, isso indica que as escolas não exercem a sua autonomia e não produzem suas próprias políticas por ausência de sujeitos sociais politicamente ativos na comunidade.

A profissional explicitou que a secretaria da educação não exerce uma vigilância extrema na escola, mas que impõe que utilize materiais que interferem e acabam por decidir o currículo e os conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula. A fala da coordenadora destaca que a vigilância das escolas cabe ao diretor e ao coordenador.

Ao finalizar a entrevista, solicitei que a coordenadora caracterizasse a cultura organizacional da escola e, de forma interessante, evidenciou que, assim como nas nossas relações fora do âmbito escolar as relações na escola não são estáveis ou quantificáveis, elas

são produtos da nossa relação com o outro e com o conhecimento. Neste aspecto, sua fala vai ao encontro de Paro (1986) quando afirma que a escola não pode ser analisada como uma fábrica, pois sua natureza e sua matéria prima diferenciam e porque a escola não possui a finalidade de produzir e informar, mas de formar sujeitos sociais ativos e políticos. Ao continuar com sua resposta, a profissional diz que gosta de trabalhar com figuras e compara a escola a uma “semente”, pois, segundo ela, há “possibilidade de todas” de “nascer para todos os lados”.

Se eu considerar a análise da entrevista com a gestão escolar da EMEIF Crisântemo para compreender a sua cultura organizacional, posso dizer que é uma escola que vem tentando sair de uma gestão inicialmente marcada pela centralização e autoritarismo, para uma gestão que perspectiva o coletivo e a democracia.

Trata-se de uma escola que vem ao longo dos anos e a partir de muitas reflexões e processos de formação da direção e, concomitantemente do grupo escolar, transformando-se e buscando formas de vivenciar de forma coletiva a tomada de decisões e a construção de estratégias que possibilitem a almejada qualidade de ensino.

Apesar de a escola ser compreendida como uma extensão da antiga diretora e da mesma caracterizar a escola a partir da sua formação pessoal e profissional, percebe-se que o grupo que está há mais tempo na escola e que, portanto, vivenciou a dinâmica da escola, visualiza a D1 como uma “heroína” da escola, pois ela conseguiu administrar os conflitos internos e externos e buscou construir um diálogo com os pais da comunidade, o que não deixa de ser algo positivo.

Entretanto, é preciso evidenciar que a fala da coordenadora sobre o caráter assistencialista e o fato de os pais não se sentirem responsáveis e/ou atuantes dentro da escola é fruto do relacionamento que foi construído durante todos esses anos. Essa dependência e

ausência de responsabilidade, por outro lado, pode ser decorrência da não compreensão, pelos pais, da dinâmica, da organização e das vivências que ocorrem nas escolas. A fala do P1 exemplifica que as práticas, as regras, os princípios e objetivos (segundo ele, “a política da escola” não são compreensíveis).

Essa dualidade ou esses “fatos obscuros” pode ser resultado da ausência dos pais nas tomadas de decisões que não dizem respeito apenas às festas, mas aos problemas que a escola de fato vivencia e é submetida cotidianamente.

Percebe-se que os valores, regras, rituais, modos de organização, os ideais, a filosofia da escola, a interação entre os sujeitos (relações interpessoais), inicialmente, eram determinados pela postura autoritária e avaliativa da antiga diretora e que a sua busca por formação possibilitou aos sujeitos da escola construir, ainda que pautados em seu modelo e em suas concepções, novas estratégias e práticas de organização.

A EMEIF Crisântemo, depois da mudança de comportamento da direção, é percebida por boa parte dos profissionais, até mesmo pelos pais e alunos, como um local acolhedor, um local onde as pessoas se sentem bem. A diretora, pelo que indicaram as entrevistas, inclusive a dela, não deixou de ser autoritária, mas se abriu ao diálogo e iniciou uma prática que é rara nas escolas: “permitiu-se ouvir e ser avaliada pelos membros da escola” (D1, EMEIF Crisântemo, 2012).

Considera-se, portanto, que a “semente” que a coordenadora utilizou para caracterizar a cultura organizacional da escola já germinou e que a escola, agora “uma planta” está crescendo e se fortalecendo a partir do coletivo dos profissionais, mas que precisa compreender que os pais e alunos, contribuem com a sustentação de todos os galhos, flores, folhas e principalmente dos frutos.

A EMEIF Crisântemo é uma escola que, apesar de sofrer interferência da SME, consegue manter a sua identidade e ser caracterizada como uma escola que se constitui e se reconstrói cotidianamente, a partir de seus princípios, mesmo que inicialmente impostos pela direção e por alguns líderes. Quanto a este aspecto, é preciso frisar que nesta escola há influência de líderes (pelo cargo que ocupam ou por destaque no grupo) na constituição da cultura da escola e na tomada de decisão do grupo.

Observa-se de forma favorável o fato de a D2 e a coordenadora esclarecerem que, apesar de impor a utilização do material Ler e Escrever e de solicitar algumas práticas burocráticas, a SME auxilia a escola com processos de formação e que não há de sua parte uma vigilância exacerbada.

Em relação às avaliações em larga escala, pode-se inferir que ela vem causando mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico, pois foi possível identificar que a escola se organiza para este fim.

Apesar de alguns membros da escola realizarem críticas à avaliação e dizerem que a mesma não representa e/ou evidencia a qualidade da escola, é possível dizer que há, ainda que não de forma explícita, preocupações em relação as avaliações externas e as metas atingir.

Esse foco na avaliação está, de certa forma, desviando o trabalho pedagógico dos professores, que se preparam para a prova e não para o processo de ensino aprendizagem que seja pautado em princípios específicos da escola. Essa mudança de foco vem sendo sentida pelos pais, pois, segundo eles, a criança não possui conceitos básicos, mas possui boas notas. Um deles questiona, inclusive, se as crianças estão sendo treinadas para responderem as provas ou alguém está fazendo as provas por elas.

Em relação aos resultados das provas, fica evidenciado que os professores da escola não utilizam o mesmo no momento de planejamento, já que, como D1 lembrou, os

resultados da avaliação demoram e quando chegam já passou o momento de planejamento e a escola já se encontra próxima ao término do ano letivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, adotei como ponto de partida os estudos sobre a escola, por considerar que estes me possibilitariam compreender a cultura organizacional. Ao longo do estudo e aprofundamento teórico sobre a temática, compreendi que a constituição da cultura organizacional e/ou de uma suposta identidade da escola está além da análise da influência do meio externo no interno (NÓVOA, 1995) ou da relação entre a estrutura e a ação (TORRES, 2006).

A constituição de uma identidade/cultura organizacional escolar sofre influências importantes destas categorias elencadas pelos pesquisadores, mas a forma como as escolas utilizam-se de sua autonomia para construir objetivos que sejam do coletivo, é que determina a definição de uma cultura organizacional específica, nesse sentido o trabalho da gestão é fundamental no processo de mediar a construção da identidade (MACHADO, 2000).

Não há dúvidas de que a escola carrega consigo resquícios de uma forma escolar (VICENT, 2001) e de uma cultura escolar (JULIA, 2001) que se constituem e que encontra forças para se manterem vivas, mesmo com as mudanças culturais e contextuais ao longo dos anos. Essa permanência/resistência que interfere na organização e nos tempos escolares, pode ser explicada pela presença do Estado, ou nas palavras de Silva Jr e Ferreti (2004), pela “face institucional da escola”. Percebo que a institucionalização da escola por parte do Estado conferiu e de certa forma ainda confere à escola a responsabilidade de construir e/ou (re) produzir práticas que alcancem os objetivos propostos a um nível *macro*.

À escola coube o papel de formar os sujeitos para o mercado de trabalho, sujeitos capazes de reproduzir formas de produção da sociedade, reprodução esta que não necessariamente esta pautada nos preceitos de Duarte (2007), pois este considera que cabe à

escola não só influenciar e produzir nos sujeitos a “vontade” de reproduzir a sociedade, mas de (re)produzir “saberes” que contribuam com a formação humana. Estas constatações me permitem aderir às discussões de Derouet (1996), quando este denuncia que as escolas estão sendo vistas como fábricas de produção de sujeitos, ou como instituições que prezam pela busca de eficiência e eficácia. Ao levar em consideração o discurso do referido pesquisador, infiro a partir da análise das escolas, que as mesmas estão voltadas, ainda que convivam com diversos problemas para o alcance das metas estabelecidas pelo Estado.

Não há no âmbito das escolas participantes uma reflexão que propicie fugir desta cultura da eficácia (FISHER, 2010) ou deste modo de organização pautado em lógicas advindas do mercado (AFONSO, 1999).

Apesar de haver, por parte dos entrevistados, a necessidade de se estabelecer um diálogo entre os pares e a SME, observei que o “coletivo” não reconhece o seu papel determinante nesta conquista. Na EMEF Violeta esta ausência de diálogo e reflexão sobre as imposições, exigências e até mesmo pela busca de resultados que tragam credibilidade ao trabalho pedagógico realizado, é vivenciada de forma mais intensa pelo grupo, pois as influências externas (Nóvoa, 1995) e as exigências da estrutura (Torres, 2006) estão mais próximas na medida em que a SME interfere na gestão. Nesta realidade específica, a forma de provimento do cargo de diretor escolar, o conflito, ausência de apoio dos segmentos nas tomadas de decisões, ausência de objetivos comuns ao grupo determinaram que a escola aderisse como objetivo e função atender e buscar a conquista das diretrizes da SME, que estão pautadas na busca de resultados que confirmem ao município *status* de sistema de qualidade.

Há nesse município específico uma organização que possibilita o controle e, ao mesmo tempo a autonomia da SME para intervir nas decisões do grupo escolar, em

contrapartida, na SME da EMEIF Crisântemo não há um controle de mesma intensidade, apesar desta exigir que as escola implemente alguns programas que ela considera importantes.

Há, no âmbito da EMEIF Crisântemo, uma preocupação no sentido de a escola se organizar para as vivências das avaliações em larga escala. Assim como na EMEF Violeta, na nesta escola, há críticas em relação à política, principalmente pela forma como as escolas são avaliadas e pela imposição do currículo, mas de certa forma eles concordam com sua existência.

Há poucos diálogos que questionam os critérios de definição de qualidade por parte das avaliações em larga escala, nesse sentido, considero que as escolas vêm se apropriando do conceito de qualidade preconizado pela política de avaliação em larga escala.

Observei que há na EMEIF Crisântemo um “culto ao discurso”, pois os segmentos de funcionários, equipe de gestão e professores acreditam na importância de práticas que possibilitam a vivência do diálogo, no entanto, tais segmentos não reconhecem seu poder de decisão. Isso possibilita tecer duas considerações: 1º) o discurso em prol do diálogo se constitui como algo que o grupo considera necessário dentro do âmbito escolar e 2º) o grupo se apropriou do discurso a favor do diálogo, pois este vem sendo requisitado dentro do âmbito das unidades escolares.

Detectei que as diretrizes da SME na qual a EMEIF Crisântemo integra não é centralizadora, mas está em processo de constituição e definição de sua filosofia. Trata-se de uma SME que se abre ao diálogo, mas ao mesmo tempo, compreende ser necessário adquirir o *status* de sistema de “qualidade”.

A diferença no tipo de relacionamento das escolas com suas respectivas SME dá-se, como já dito anteriormente, pela forma de provimento do cargo do diretor e pelas relações que se dão no interior das escolas. Na EMEIF Crisântemo há claramente um apoio total à antiga

diretora, considerada como uma “heroína” da escola, por outro lado, na EMEF Violeta a diretora não possui credibilidade diante do grupo, o que faz com que não conquiste o seu apoio. A diretora é vista como uma profissional “multiplicadora” que está na escola, apenas para garantir que os professores e funcionários cumpram com suas atribuições, o que não acontece na EMEIF Crisântemo, pois nesta realidade a escola é vista como uma extensão da antiga diretora, que organizou e administrou de acordo com seus ideais.

Ao me propor definir a cultura organizacional das duas escolas a partir de sua gestão, lancei-me a um desafio grande, apesar de as análises descritivas das entrevistas terem proporcionado elementos suficientes para caracterizar as escolas. A EMEF Violeta possui uma gestão marcada pelo conflito, pela ausência de diálogo entre os segmentos, excessiva interferência externa da SME, caracteriza-se, portanto, como sendo uma escola que possui uma cultura organizacional constituída por valores, princípios, regras, rituais, objetivos determinados pelo meio externo, não pelo grupo. Neste sentido, os dados indicam que esta escola possui uma cultura e uma gestão marcadas pela adesão aos princípios da SME. A EMEIF Crisântemo possui uma gestão camuflada em um discurso democrático, mas na verdade, configura-se a partir do que a própria antiga diretora caracteriza como sendo uma gestão com práticas “autoritárias”, “centralizadoras”. A partir destas constatações, posso caracterizar a cultura organizacional desta unidade escolar como sendo marcada pelos princípios, rituais, valores, regras, etc., determinados pela prática da antiga diretora, entretanto, é preciso frisar que a escola encontra-se em um momento de turbulência e reconstrução pela mudança de gestão.

Todavia, arrisco-me a dizer que as duas escolas participantes não são administradas a partir dos princípios de Paro (1986) e Machado (2000), apesar de seus gestores compreenderem a necessidade de se ter uma gestão pautada na participação e no diálogo. A

gestão de tais escolas esta imbuída de preceitos da eficiência e eficácia, elencados por Afonso (1999), Souza e Oliveira (2003) e Fisher (2010).

Há poucas falas que evidenciam a importância do “processo” e da “não mensuração do saber”, prevalece a visão das avaliações padronizadas que visam à mensuração do conhecimento, tal inferência me leva a pressupor que as escolas participantes não compreendem a avaliação em seu aspecto formativo, ou seja, não buscam compreender os processos pedagógicos, a apropriação e compreensão dos conteúdos por parte dos alunos em outras condições que não sejam a de responder um questionário (AFONSO, 1999). Esse fato esta presente na fala de PR2 da EMEF Violeta quando evidencia que não possui tempo para analisar o progresso das produções de textos dos alunos e na fala da antiga diretora da EMEIF Crisântemo quando usa os portfólios para justificar a conquista da meta.

As avaliações em larga escala vêm interferindo substancialmente na materialização da gestão das escolas, em parte pela ausência de dialogo entre os diversos segmentos, mas também pela não compreensão do que são e de sua finalidade. A ausência de compreensão torna-se mais evidente no discurso dos pais, alunos e funcionários.

A respeito da participação dos pais, observei que nas duas instituições há claramente uma ausência de diálogo aberto com este segmento. Os mesmos não compreendem o modo de organização da escola e sua participação restringe-se ao disciplinamento dos alunos, festas e tomada de decisão nos gastos do dinheiro da escola. As duas unidades escolares possuem também órgãos colegiados que não atuam e/ou reconhecem o seu “poder” na tomada de decisões, isso explica o porquê de muitas respostas em relação a esses órgãos estarem ligadas a assuntos financeiros.

Apesar de a coordenadora da EMEIF Crisântemo afirmar que os órgãos colegiados estão sendo formados para “inglês ver” e de reconhecer que eles poderiam mudar o rumo da

tomada de decisões da escola, identifiquei que não há nas escolas e até mesmo na própria universidade um consenso entre as possíveis sobre as possíveis conquistas que esta participação pode trazer para a escola.

Por fim indico que o caminho para superação desta “cultura da eficácia” que vem moldando a organização escolar e que a busca de uma gestão pautada nos preceitos de Paro (1986) e Machado (2000) pode ser conquistado com o diálogo e a negociação propostos por Bondioli (2004).

Cabe à escola construir a partir da negociação dos diversos interesses, dos valores, ideais, objetivos dos segmentos, uma proposta comum ao grupo, que favoreça o encaminhamento da construção de uma filosofia educacional, de práticas, estratégias, etc., que culminem no alcance do que o coletivo denomina como qualidade da educação. Neste sentido, até mesmo o conceito de qualidade pode ser construído pelo coletivo. A qualidade é subjetiva, portanto, não pode se pautar apenas na aferição realizada em testes padronizados como os da avaliação em larga escala, que não consideram o contexto cultural e econômicos dos alunos (SOUZA e OLIVEIRA, 2003).

As reflexões tecidas no capítulo dois me possibilitam inferir que os princípios do Governo estão na contra mão do proposto por Bondioli (2004), pois a referida pesquisadora não só atribui à escola a capacidade de construir seus próprios objetivos, projeto político pedagógico, critérios de qualidade, mas também abre a possibilidade de as escolas se constituírem como espaços capazes de propor políticas públicas para a educação. Nesta perspectiva, as políticas estariam voltadas para responder às necessidades das escolas e não para responder ou construir uma imagem de uma escola inexistente.

É preciso esclarecer, que o Governo está preocupado com os resultados, não com os “processos de aprendizagem” e com o “modo como os alunos se apropriam do

conhecimento”. A preocupação com os “processos de aprendizagem” é da escola e, sendo assim, para o Governo cabe a cada unidade escolar se organizar para atingir as metas estabelecidas e prestar contas de seus serviços.

Não há referencia explícita por parte do Governo de nenhuma prática que favoreça o bom desempenho, mas ao oferecer programas como o PDEI, em escolas consideradas “frágeis”, percebe-se que há implícito um modo de organização.

Todas as constatações explicitadas nesse texto e as que não contemplei proporcionam afirmar que os estudos sobre cultura organizacional escolar são ricos, pois eles permitem ao pesquisador dar voz àqueles que estão no “chão da escola” e assim compreender ainda que minimamente o que é a escola e como ela se constitui, ou seja, sua importância está no fato de deixar que os atores escolares tenham voz no texto acadêmico e credibilidade nos achados da pesquisa. Caminhando neste sentido, optei por deixar falar nos dois primeiros capítulos meus autores de referencia e nos dois capítulos seguintes os atores de minha pesquisa.

No início da construção do projeto que delineou esta pesquisa, adotei como objetivo compreender como e se avaliação em larga escala repercute na cultura organizacional das escolas participantes, naquele momento foram levantadas muitas hipóteses de pesquisa, entretanto, a que prevaleceu de forma implícita foi aquela indicada na introdução deste projeto – pressupus que a avaliação em larga escala interferia na constituição da cultura organizacional da EMEF Violeta. Tal hipótese foi construída partindo do princípio de que a mesma fazia parte de uma SME que preza pela centralidade, controle e busca de *status* de qualidade, entretanto, a análise das entrevistas e observações permitiu-me concluir que essa hipótese não se confirma, pois o modo como a EMEIF Crisântemo vivencia e compreende as avaliações em larga escala indica que a organização do trabalho pedagógico esta voltada diretamente para o bom desempenho acadêmico dos alunos.

No caminhar de minha pesquisa, assumi o cargo de professora na rede municipal de ensino da EMEF Violeta e, sem dúvida, minha prática docente me possibilita-me, nestas considerações finais, tecer algumas considerações advindas do processo de dialogo entre os dados da pesquisa e as ações vivenciadas na escola. Sendo assim, todo o processo me possibilita realizar novos questionamentos: se a escola não atender aos objetivos do Governo, não prestar contas por seus serviços, ela vai atender a quais objetivos? Será avaliada de que forma? É necessário avaliar as escolas? Se a universidade tem clareza de que a escola precisa vivenciar seus objetivos e sua filosofia, por que os professores que são formados nesta perspectiva e que vão trabalhar na escola se calam e não buscam construir tais objetivos?

Estes questionamentos suscitados são importantes porque é recorrente o discurso de que a escola precisa se adequar aos novos tempos, que é preciso que haja mudanças em sua função social, mas pouco se discute e se conceitualiza qual escola buscamos. O que se espera dela? Qual será o sentido e significado que ela terá para aqueles que são formados e informados e para aqueles que formam, são formados e informados?

É necessário, que as discussões teóricas que ocorrem dentro da universidade tenham um espaço real nas escolas, por outro lado, é preciso que a universidade compreenda a necessidade que as escolas possuem de realizarem um processo de ação-reflexão-ação. Tal processo não se configura como receitas para serem aplicadas, utilizadas, mas para serem refletidas pelos sujeitos escolares. É preciso que compreendamos que a escola é um campo de contradição e que esta não significa desconhecimento teórico ou ausência de reflexão sobre as problemáticas da escola, mas ela se configura em muitos momentos como uma estratégia de fuga da incessante cobrança por resultados ao qual são submetidos os atores escolares.

REFERENCIAS

ABDIAN, G.Z. *Escola e avaliação em larga escala: (contra)posições*. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. 1 ed. São Leopoldo; Brasília: Oikos; Liberlivro, 2010, v., p. 21-36.

AFONSO, A. J. *Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica*. *Revista Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, Dezembro/99.

ALVES, N. *Cultura e cotidiano escolar*. *Revista Brasileira de Educação*, nº23, 2003.

BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

CANÁRIO, R. *O estudo sobre a escola: problemas e perspectivas*. In: BARROSO, J (org). *O estudo da escola*. Portugal: Porto Editora, 1996.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano; artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEROUET, J. L. *O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto de estudo em redefinição*. In: BARROSO, J. (org.) *O estudo da escola*. Lisboa: Porto Editora, 1996.

DUARTE, N. *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky*. 4. Ed. SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília DF, 2007, 28 p. Disponível em http://www.odetemf.org.br/curriculo/ideb_indice_de_desenvolvimento_da_educacao_basica.pdf. Acesso em 10 abr. 2010.

FISCHER, B. T. D. *Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo*. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. 1 ed. São Leopoldo; Brasília: Oikos; Liberlivro, 2010, v. , p. 21-36.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo*. 1997. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/neccso/downloadtextos.html>>. Acesso em: 13 jul. 2007.

HADDAD, F. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

JULIA, D. *A cultura escolar como objeto histórico*. Trad. Gizele de Souza. Revista Brasileira de Historia da Educação, nº1, jan./jun. 2001.

KRAWCZYK, N. *Em busca de uma nova governabilidade na educação*. In: OLIVEIRA, D. A (Org.) *Política e Gestão da Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

LIMA, L. *Construindo um objeto: Para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola*. In: BARROSO, J. (org.) *O estudo da escola*. Lisboa: Porto Editora, 1996.

LIMA, L. *Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional*. In: LIMA, L. (org). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA. 2006.

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

MACHADO, L. M. *Quem embala a escola? Considerações a respeito da gestão da unidade escolar* in MACHADO, L. M; MAIA, G. Z. *Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio*. São Paulo: Pioneira, 2000.

MARCONI, M; A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, A. M. *A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura*. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, numero 77, dezembro 2001.

MARTINS, A.M. *Autonomia e descentralização: a (ex) tensão do tema na agenda das políticas educacionais recente*. Revista portuguesa de educação, ano/vol. 15, numero 001. Universidade do Minho – Braga, Portugal, pp. 269 – 296, 2002.

NÓVOA, A. *Para uma análise das instituições escolares*. In: NÓVOA, Antonio (org). *As organizações escolares em análises*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote 1995.

PARO, V. H. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SILVA JR. C. A; *O espaço da administração no tempo da gestão*. In MACHADO, L.M; FERREIRA, N. S. C. (orgs); *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA JR. J.R; FERRETI. C. J. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

DIAS SOBRINHO, J.A. *Descentralização da educação básica: lições da experiência*. Instituto de pesquisa econômica e aplicada. Janeiro 1995.

SANTOS, B. S. *O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamento, 1990 in AFONSO, A. J. *Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica*. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/99.

SOUZA, S. Z. L; OLIVEIRA, R.P. *Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil*. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

TEIXEIRA, L. H. G. *Cultura Organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V.16, n.1, 2000.

TORRES, L. L. *Cultura Organizacional em contexto escolar*. In: LIMA, L. (org). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA. 2006.

VINCENT, G. *Sobre a história e a teoria da forma escolar*. *Educação em Revista*, jun., p. 7-48, 2001.

WERLE, F. O. C. *Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação*. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. 1 ed. São Leopoldo; Brasília: Oikos; Liberlivro, 2010, v. , p. 21-36.

APÊNDICE

ROTEIRO ENTREVISTAS

ENTREVISTA ALUNOS

Dados pessoais – idade- série

- 1) Há quanto tempo você estuda nessa escola?
- 2) Você gosta dessa escola? Por que?
- 3) Como você se sente em relação aos professores, a diretora, vice, a coordenadora? E os funcionários?
- 4) E as provas como são? Você gosta de fazer as provas? Por que?

ENTREVISTAS PAIS

Dados pessoais nome do pai – profissão - idade

- 1) Há quanto tempo o seu filho estuda nessa escola?
- 2) Como você vê a escola? O que pensa sobre ela?
- 3) Nesse tempo em que seu filho está estudando na escola percebeu alguma mudança na escola?
- 4) Qual a sua opinião sobre o trabalho pedagógico, a disciplina que a escola oferece ao seu filho?
- 5) Você participa das decisões da escola? Participa das reuniões de pais e mestres?
- 6) Você sabe como seu filho é avaliado?
- 7) Qual a sua opinião sobre as provas que o governo faz nas escolas?
- 8) Você acredita que essas provas do governo mudaram alguma coisa na escola? O que, por exemplo?

ENTREVISTAS FUNCIONÁRIOS

Dados pessoais – idade- profissão

- 1) Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
- 2) Se pudesse descrever essa escola, como faria?
- 3) Como é a relação dos professores, pais e alunos com os funcionários? E com a equipe de gestão?
- 4) Você gosta da forma sob a qual a escola está organizada?
- 5) Você é convidado a participar das reuniões da escola?
- 6) Qual a sua opinião sobre as provas que o Governo manda para as crianças fazerem?
- 7) Na época dessas provas a organização da escola muda?
- 8) Depois que os alunos começaram a fazer essas provas você acha que mudou alguma coisa na escola?

ENTREVISTA PROFESSORES

Dados pessoais – idade- formação acadêmica

- 1) Há quanto tempo você trabalha nesta escola? O que significa trabalhar nesta escola?
- 2) Como você caracteriza essa escola? E o trabalho pedagógico realizado aqui?
- 3) Como é a relação dos pais, alunos e funcionários com os professores? E com a equipe de gestão?

- 4) Na sua opinião qual é o olhar da comunidade sobre a escola? E da escola sobre a comunidade?
- 5) Você acredita que a participação dos pais contribui com o fortalecimento da escola e com o trabalho pedagógico?
- 6) Como está escola está organizada? Você concorda com esta organização?
- 7) A estrutura da escola, os materiais é determinante pra escola realizar o seu trabalho cotidiano?
- 8) Quando se discute a organização da escola você é convidada a participar?
- 9) Em relação às avaliações em larga escala – IDEB, SARESP, SAREM como você se sente diante dessas avaliações e qual o impacto dessas avaliações na sua pratica cotidiana dentro das salas de aula?
- 10) Essas provas mudaram de alguma forma a organização da escola? De que forma?
- 11) Você acredita que as escolas possuem autonomia para não realizar essas provas?

ENTREVISTA EQUIPE DE GESTÃO

Dados pessoais – nome, formação acadêmica – idade

- 1) Há quanto tempo exerce esse cargo nesta escola? Como se sente neste cargo?
- 2) Como você caracteriza essa escola? E o trabalho pedagógico realizado aqui?
- 3) Como é a relação dos pais, alunos e funcionários com a equipe de gestão? E com os professores?
- 4) Em sua opinião qual é o olhar da comunidade sobre a escola? E da escola sobre a comunidade?
- 5) Você acredita que a participação dos pais contribui com o fortalecimento da escola e com o trabalho pedagógico?
- 6) Como é o processo de tomada de decisões nessa escola? Quem participa dessas decisões?
- 7) A escola acata as deliberações dos órgão colegiados – Conselho de escola, APM...
- 8) Como está escola está organizada? Você concorda com esta organização?
- 9) A estrutura da escola, os materiais é determinante pra escola realizar o seu trabalho cotidiano?
- 10) Quando se discute a organização da escola você é convidada a participar?
- 11) Em relação às avaliações em larga escala – IDEB, SARESP, SAREM como você se sente diante dessas avaliações e qual o impacto dessas avaliações na sua pratica cotidiana dentro das salas de aula?
- 12) Essas provas mudaram de alguma forma a organização da escola? De que forma?
- 13) Você acredita que as escolas possuem autonomia para não realizar essas provas?

ENTREVISTAS TRANSCRITAS