

Impactos das políticas educacionais nas dinâmicas da organização escolar: reflexões na perspectiva do professorado de uma rede municipal

Rosane Kreuzburg Molina*

Rodrigo Alberto Lopes**

Helena Soares Achilles***

Resumo

Este estudo examina impactos de ações decorrentes das políticas educacionais na dinâmica da organização escolar, sob a ótica de um grupo de professores de uma Rede Municipal de Ensino da Região Metropolitana de Porto Alegre. As análises estruturam-se na concepção de mundo vivido (HABERMAS, 1999, 2001), vida da escola (MCLAREN, 1997) e sociologia da organização escolar (BALL, 1989, 2006). As evidências foram coletadas mediante análise de documentos, entrevistas semiestruturadas, narrativas escritas e grupo de discussão. Colabora com o estudo um grupo de professores com dez anos de docência nestas escolas. As reflexões produzidas dão conta de que, ante as ações decorrentes das políticas educacionais, a atitude dos professores é de adesão ou dissidência cuja complexidade, neste estudo, se desmembra em três dimensões qualitativas: participação, imaginação e alienação.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Organização escolar. Perspectiva docente.

Impacts of educational policies on the dynamics of school organization: reflections from the perspective of the teaching staff of a municipal school system

Abstract

The present study examines the impacts of actions resulting from educational policies on the dynamics of school organization, from the perspective of a group of teachers of a Municipal School System in the Metropolitan Area of

* Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, RS. E-mail: rmolina@unisinos.br

** Mestrando, PPGEdu, Unisinos. E-mail: rodrigolopes11@yahoo.com.br

*** Mestranda, PPGEdu, Unisinos. E-mail: helenaachilles@uol.com.br

Porto Alegre, RS. The analyses are structured on the conceptions of life-world (HABERMAS, 1999, 2001), school life (MCLAREN, 1997) and the sociology of school organization (BALL, 1989, 2006). Evidence was collected by means of document analysis, semi-structured interviews, written narratives, and discussion group. A group of teachers with ten years teaching practice at those schools participated in the study. Their reflections reveal that, in view of the actions resulting from the educational policies, the teachers' attitude is either of agreement/ or disagreement, whose complexity, in this study, is separated into three qualitative dimensions: participation, imagination and alienation.
Keywords: Educational policies. School organization. Teacher perspective

Impactos de las políticas educacionales en las dinámicas de la organización escolar: reflexiones según la perspectiva del cuerpo de profesores de una red municipal brasileña

Resumen

El estudio examina impactos de las acciones derivadas de las políticas educacionales en la dinámica de la organización escolar, bajo la óptica del cuerpo de profesores de una red municipal de enseñanza de la región metropolitana de Puerto Alegre. Las narrativas se estructuran en la concepción de mundo vivido (HABERMAS), vida de la escuela (MCLAREN) y sociología de la organización escolar (BALL). Las evidencias se recogieron por medio de análisis de documentos, entrevistas semiestructuradas, narrativas escritas y grupo de discusión. Colaboró con el estudio un grupo de profesores con diez años de docencia en estas escuelas. De las reflexiones producidas se deduce que, ante las acciones derivadas de las políticas educacionales, la actitud de los profesores es de adhesión o disenso cuya complejidad, en este estudio, se analiza en tres dimensiones cualitativas: participación, imaginación y alienación.*

*capital de la provincia sureña brasileña Rio Grande do Sul

Palabras-clave: Políticas educacionales. Organización escolar. Perspectiva docente.

Introdução

Expressivo número de políticas educacionais foi instituído no contexto educacional brasileiro em decorrência da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996). No contexto das escolas, a gestão tornou-se um princípio fundamental impulsionado a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1989), em seu artigo 206 e da LDBEN (BRASIL, 1996), no artigo 3º, inciso VIII. O artigo 14 da LDBEN, definindo a abrangência e o significado da gestão democrática, dimensiona a importância da participação de toda a comunidade escolar na elabora-

ção do projeto político-pedagógico da escola. É desse modo que objetivos e finalidades da escola passaram a ter, na comunidade escolar, a materialidade documental dos processos coletivos de produção da identidade da unidade escolar.

Entretanto, a escola, semelhante a outras organizações, é *locus* de bases conflituvas que, mediante processos históricos, conformam o terreno político e organizativo no qual se move cada comunidade escolar concreta. Este contexto, situado e nutrido em bases conflituvas, não é privilégio anterior nem posterior à promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996). Estudos sobre a dinâmica da organização escolar, por exemplo, no contexto das escolas do Reino Unido, nos anos 1980, entre os quais o de Ball (1989), relatam que as escolas não são instituições estruturadas a partir de consensos. Naquela década, estudos como o de Bolívar (2004) anunciam que, no campo das pesquisas acadêmicas, se identifica um corte epistemológico por meio do qual a escola deixa de ser um lugar exclusivamente de aplicação de diretrizes educacionais para começar a ser também entendida como objeto de estudo. No caso brasileiro, a partir da promulgação da atual LDBEN (BRASIL, 1996), se institucionaliza uma nova forma de gestão da escola que materializa no projeto político-pedagógico os processos coletivos de ensinar, aprender e avaliar. Isso, na dinâmica da organização escolar, significou recolocar com maior evidência os interesses dos gestores, dos professores, dos estudantes, dos funcionários e dos pais e os conflitos deles decorrentes. O projeto político-pedagógico, como analisa Veiga (2004), é um processo permanente de construção da identidade da escola, abarca todas as dimensões do contexto escolar e, por isso, exige flexibilidade, rigor e ética nas múltiplas relações sociais que a experiência de constituir uma comunidade escolar possibilita na contemporaneidade.

A legislação, por sua parte, e as normatizações delas decorrentes, frequentemente constituem-se em fontes de esperança, apesar de não operarem milagres (GOMES, 1998), pois as práticas sociais, políticas, éticas e culturais, conforme Bordinon (2009) fundam-se em valores construídos nos processos sociais e na cultura dessas comunidades. No caso da promulgação da atual LDBEN (BRASIL, 1996), publicações como a de Demo (1997), entre outras, evidenciam que o impacto no contexto educacional brasileiro, na época, não foi diferente. E hoje, após quatorze anos do advento da gestão democrática da escola, por efeito dos valores e da cultura, ainda assistimos a práticas sociais que expressam a manutenção de narrativas antigas e particulares da escola e pouco inovadoras em relação ao modelo tradicional no qual, hierarquicamente, alguns exercem poder sobre outros. O texto organizado por Brzezinski (2008), no qual vários autores fazem a reinterpretação da LDBEN (BRASIL, 1996), dez anos depois e explicitam pontos fortes e fracos decorrentes dos desdobramentos da Lei, evidencia alguns dos descompassos entre o modelo sugerido pela legislação e a prática social das comunidades escolares. A esse processo, que articula posicionamentos políticos tradicionais de gestão com novas ordens, facetas básicas da vida organizativa da escola contemporânea, Ball (1989), ao pensar a Teoria da Organização Escolar, denomina de micropolítica da escola.

A pesquisa sobre a qual apresentamos alguns resultados se situa no campo da micropolítica da escola e tem por base o seguinte problema de pesquisa: De que modo os professores experienciam o complexo mundo da escola ante os marcos legislativos e as políticas implantadas a partir da LDBen/96?

De desenho teórico metodológico qualitativo, sob a perspectiva construcionista (DENZIN; LINCOLN, 2003; KINCHELOE; BERRY, 2004), o estudo articula a teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 1999) com a sociologia da organização escolar (BALL, 1989; 2006) para compreender a experiência docente na dimensão da dinâmica da organização escolar. Está circunscrito a uma Rede Municipal de Ensino da região metropolitana de Porto Alegre, com trinta e quatro escolas de ensino fundamental e conta com a colaboração de um grupo de professores com mais de dez anos de docência em escolas desta rede.

Nesse estudo, que focaliza o mundo da escola, não ignoramos que o grau da dinâmica interna de uma organização escolar está, em certa medida, condicionado a forças externas. Assim, concentramos nossa atenção e esforço para compreender as relações interdependentes entre os contextos micro, interações produzidas no interior das salas de aula, e os contextos macro, centrados na globalidade do sistema educativo que situa as escolas estudadas. Analisamos, sobretudo, o impacto das políticas educacionais nos processos escolares, particularmente quanto às ingerências e aos efeitos na dinâmica da organização escolar, e suas implicações no trabalho docente, na perspectiva desse coletivo.

Dimensões teóricas e abordagem metodológica

O enfoque teórico deste estudo considera a vida na escola e a vida dos professores um processo que constrói a multiplicidade de identificações que se reforçam ou se debilitam mutuamente (LARRAIN, 2010), mas que se organizam de tal forma que lhes dá certa coerência e permanência. Sobre esse fenômeno, diz Hall (1996), a construção da identidade ocorre em um ponto de encontro que se articula em torno das diferenças e dos limites de cada trajetória, situada na experiência narrada. As narrativas produzidas pelo grupo de professores colaboradores estão consideradas como evidências representadas (MOSCOVICI, 1978, 1994) da vida da escola. Utilizamos o termo "vida da escola" na compreensão que lhe dá McLaren (1997) que, ao abordar o campo controverso e complexo da pedagogia crítica, faz, uma combinação da teoria e da prática e gera interessantes questionamentos sobre questões que envolvem as práticas presentes no mundo social da escola.

O tema, o problema e os objetivos que estruturam a pesquisa demarcam nosso interesse pelos contornos dinâmicos da realidade social e os processos pelos quais os docentes lhes conferem sentido no mundo cotidiano das escolas que habitam. Refletir sobre a construção social da realidade (BERGER; LUCKMANN, 1996) exige prestar atenção aos processos de construção da vida cotidiana (HABERMAS, 1999), problematizando as com-

preensões mais comuns do mundo da vida, neste caso, da vida profissional dos professores e da escola. Quanto a teorias gerativas da sociedade, Habermas (1999, 2001), utiliza o conceito de subsistemas sociais para fortalecer a ênfase na ação social, e sua análise sobre comunicação tem o objetivo principal de compreender o processo da vida a partir de processos concretos de construção de significado para as experiências vividas. Assim, o pensamento de Habermas sustenta algumas das reflexões aqui produzidas.

Recorremos, também, ao pensamento de Ball (1989, 2006) por entender que suas pesquisas e publicações são recursos exemplares para analisar a trajetória das políticas educacionais. Dentre os conceitos por ele desenvolvidos, destacamos o modelo analítico denominado ciclo de políticas, utilizado no Brasil por diversos pesquisadores, com destaque para Mainardes (2006).

A abordagem do ciclo de políticas, segundo Mainardes (2006), subsidia a análise das influências no processo de formulação, das interpretações e complexidades do processo de implementação, dos resultados e impactos e das estratégias de intervenção para enfrentar as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas. Neste estudo, o interesse centra-se na complexidade da dinâmica intraescolar por considerar que, entre os contextos macro, centrados na globalidade do sistema escolar, e os contextos micro das interações da sala de aula, temos um contexto intermediário – meso – que é a organização escolar. Assim, a partir dos anos 1980, a organização escolar vem se constituindo como objeto ou âmbito de estudos e pesquisas (BALL, 1989; BOLIVAR, 2004) proporcionalmente à medida em que os formuladores de políticas educacionais e a opinião pública em geral vêm transferindo para cada escola a solução dos problemas relacionados com a qualidade do ensino. Também compartilhamos a ideia de que as diretrizes e ações em políticas educacionais só se efetivam na medida em que são mobilizadas e concretizadas pelos atores sociais locais de cada escola ou sistema em processos conjuntamente articulados. As análises por nós produzidas e explicitadas neste artigo, portanto, não se ocupam diretamente dos ideários das políticas educacionais – dimensão macro – nem dos elementos e processos cognitivos que constituem a identidade das disciplinas e as interações na sala de aula – dimensão micro – nos diferentes níveis do sistema escolar brasileiro pelos quais docentes e escolas se responsabilizam.

O estudo centraliza a discussão na representação do que significa ser docente e o significado do próprio exercício profissional ante as influências e as ingerências das políticas educacionais, sob a ótica dos próprios docentes – dimensão meso. Com isso, em certa medida, também tratamos de refletir sobre parcela importante dos processos que constituem, na atualidade, a identidade docente e da instituição escola.

O primeiro pressuposto do estudo, ancorado no pensamento de Sarason (2003), é a suposição de que os fundamentos em que se sustentam as políticas educacionais estão em frequentes desajustes com a realidade social na qual a instituição escola,

sobretudo os docentes que nela trabalham, está inserida, e que os formuladores dessas políticas pouco têm estado atentos ao que sabem os docentes em exercício. O segundo pressuposto é que as escolas não podem ser consideradas fenômenos organizados de forma independente do entorno e nem organizações que se adaptam a ele. Há, entre a escola e seu entorno, uma interação dialética (GRAMSCI, 1978; KOSIK, 1976), razão pela qual estudos sobre as circunstâncias favoráveis e desfavoráveis identificadas pelos professores, no contexto da prática, assumem importância, concordando com Sarason (2003), nos debates sobre a educação, a escola e as políticas.

A pesquisa privilegiou prestar atenção às narrativas protagonizadas pelos docentes desafiando-os para o diálogo sobre os impactos mais significativos das políticas educacionais no trabalho docente e na dinâmica escolar. Exigiu a construção de um ambiente de pesquisa, no contexto da própria escola, favorável aos professores colaboradores com o estudo para falarem sobre suas experiências e, com eles, construir interpretações que contemplassem nossas indagações de cunho eminentemente qualitativo. Portanto, o tema, o problema e os objetivos deste estudo situam-se na concepção construcionista dos desenhos metodológicos qualitativos por fazerem referência ao trabalho docente no contexto da prática.

A investigação construcionista combina um conjunto de instrumentos de coleta de informações com vigilância ao rigor metodológico descrito por Kincheloe e Berry (2004, 2007), de forma metafórica, como - "*bricolage*". Significa considerar a diversidade e as múltiplas formas de ver o mundo sem limitar fronteiras conceituais e sem privilegiar ou descartar antecipadamente uma ou outra estratégia teórica metodológica. O rigor, segundo os autores, está pautado na complexidade do conhecimento do contexto vivido pelos atores, dos lugares sociais destes atores nesse contexto e, também, dos instrumentos de pesquisa. Multilogicidade constantemente considerada nas decisões teóricas, na escolha dos instrumentos de pesquisa e nas opções metodológicas necessárias ao longo do processo de produção do conhecimento desejado. Neste estudo, articulamos entrevistas individuais semiestruturadas, narrativas, observação etnográfica e grupo de discussão.

O constante diálogo entre os atores e entre estes e nós, os pesquisadores, no âmbito do contexto empírico, também conferiu à investigação o caráter colaborativo e possibilitou articular o processo de produção de conhecimento com o processo de formação. Os diálogos facilitados por nós, na esteira do pensamento de Habermas (1999), possibilitaram a circulação de argumentações e contra argumentações, instrumentos estes propiciadores de entendimentos e desentendimentos cuja mediação fizemos observando os pressupostos de argumentação elencados por Habermas: não contradição - ideia de que cada um de nós deve manter-se coerente ao expressar-se numa interlocução -; autenticidade - ideia de que cada um deve afirmar somente o que acredita ; autoexpressão e não coerção - ideia de

que na construção de um acordo cada interlocutor deve ter a possibilidade de questionar uma asserção com direito de não sofrer coerção. Assim, valemo-nos de estratégias de intervenção nos processos dialógicos para amenizar os efeitos de eventuais conflitos sobre a argumentação que interessava aos objetivos e ao problema de pesquisa em pauta. Este processo, que denominamos de caráter colaborativo da pesquisa, foi construindo um ambiente coletivo de confiança intelectual e política, foi possibilitando também garantir uma convivência presente e futura que inclui a não competitividade entre os pesquisadores e os atores e entre os atores e a realidade social das escolas investigadas na rede.

Nas entrevistas, os professores narraram a trama (RICOUER, 1999) de relações presentes na experiência profissional num contexto e espaço temporal concreto: as escolas onde trabalham nestes últimos quatorze anos. A observação etnográfica nos permitiu explorar e conhecer os cenários (DENZIN; LINCOLN, 2003), nos quais se localizam as experiências narradas pelos docentes, e os diários de campo foram utilizados para anotar o que foi observado. Por meio do grupo de discussão identificamos os momentos significativos do movimento e do modo de pensar dos professores colaboradores sobre a construção social do pensamento deste coletivo sobre o que significa ser docente e o significado do próprio exercício profissional ante as influências e as ingerências das políticas educacionais na atualidade.

Embora não nos ocupemos diretamente em investigar a identidade docente, esta dimensão está indiretamente contemplada, pois, como afirma Melucci (2004), as relações entre o estado e os docentes, mediadas pelas políticas educacionais, são fortes referências na construção das identidades profissionais desse coletivo. As identidades parecem estar relacionadas não somente com os vínculos contratuais que regulamentam a docência nos sistemas públicos de ensino, mas também com o significado que o professorado dá ao trabalho docente e as formas como esse sujeito é imaginado e se imagina nesses contextos chamados de escola.

Colaboram com este estudo doze professores que contemplam os seguintes critérios tipológicos: todos têm mais de dez anos de docência na mesma escola, estão vinculados a escolas de tipologia diversificada, tanto em relação à região do município quanto ao número de estudantes matriculados e a antiguidade da unidade escolar no contexto da rede. Ministram aulas em diferentes campos do conhecimento, formam um grupo que contempla diferentes disciplinas do currículo do Ensino Fundamental e têm formação superior. Todos assinaram o Termo de Consentimento e livre participação na pesquisa, autorizando a divulgação de resultados em contextos e periódicos científicos desde que preservadas as identidades dos atores e das escolas. Observando esse compromisso ético, as vozes dos professores que ilustram nossa análise não estão personalizadas. São consideradas vozes de um coletivo. Também não localizamos as vozes dos professores no contexto de uma ou

outra escola porque, por critérios tipológicos, elas representam o contexto de uma rede. A pesquisa será concluída em dezembro de 2011 e o trabalho desenvolvido até o momento pode ser resumido em três fases:

- Primeira – negociamos o acesso à rede com os gestores municipais e com eles qualificamos o projeto inicial de pesquisa mediante diálogos e reflexões sobre o próprio projeto, análise de documentos oficiais e visitas às escolas identificadas de forma conjunta para compor o campo empírico da pesquisa. Nelas, em reunião com os gestores escolares apresentamos o projeto de pesquisa e iniciamos a negociação de acesso com as quatro unidades escolares que, a partir daquele momento, passaram participar do processo. As escolas estão localizadas na periferia do município, em regiões geograficamente opostas, duas delas têm mais de 1000 estudantes matriculados e duas tem menos de 700. São unidades com antiguidade na rede e nelas trabalha um grupo proporcionalmente expressivo de professores com mais de dez anos de docência na mesma escola.

- Segunda – período de imersão no contexto dessas quatro escolas. Foram três anos de permanência no campo para construir as conexões entre nossas subjetividades e a objetividade do fenômeno, conforme Eisner (1998), para minimizarmos os equívocos nas afirmações que pudéssemos fazer como evidência de um conhecimento produzido de modo colaborativo com os atores e em diálogo com o contexto que os situa e confere significado à vida cotidiana do exercício docente. Trabalhamos, separadamente, em cada uma das escolas, na análise em profundidade dos documentos oficiais da rede municipal de ensino, da escola e dos professores colaboradores. Observamos reuniões desses colegiados, conselhos de classe, atividades docentes e seminários de formação organizados pelos gestores municipais. Também observamos alguns rituais do cotidiano escolar, com destaque para os momentos de início, recreio e término das aulas no contexto do pátio e da sala dos professores. Diversos *folders* e avisos fixados nos murais que povoam as paredes externas e internas no intramuros das escolas também foram observados e analisados com auxílio de tecnologias simples □ fotocópias e fotografias. Os professores colaboradores com o estudo, além de trabalharem conosco nesse processo de análise de documentos, concederam entrevistas individuais gravadas cujas informações nos permitiram situar e explorar impactos e significados que as políticas educacionais, na dimensão das ações por eles identificadas, foram outorgando ao trabalho docente e à dinâmica escolar nesses últimos quatorze anos. Os professores colaboradores também escreveram narrativas das experiências memorizadas ao longo desse período de trabalho nessa rede. Guiaram as narrativas orientações construídas colaborativamente conosco com destaque para a reconstrução de como foram incorporando (ou não) as orientações decorrentes das políticas educacionais pós-LDBEN (BRASIL, 1996); como e quando foram mudando (ou não) suas práticas e rotinas com a comunidade escolar; como negociaram (ou não)

na dinâmica escolar seus interesses e convicções; o que aprenderam dessas experiências. As narrativas possibilitaram fundamentar nossos diálogos sobre a experiência dos professores, individualmente. Uma aproximação que, como argumenta Larrain (2010), implica privilegiar formas de entender a experiência, maneiras de dar conta dela e ponderar o que significa estudar experiências profissionais no campo educativo. Neste caso, com referências sociais específicas de cada contexto escolar, nos últimos quatorze anos, decorrentes de mudanças, impactos e efeitos a partir de políticas educacionais internacionais, nacionais ou locais interpretadas e recontextualizadas por esses coletivos docentes em específicas comunidades escolares, contemplando de forma integrada teoria e prática, conhecimento e ação, em um espaço temporal concreto;

- Terceira – nas dependências da universidade, reunimos o grupo de professores colaboradores e os integrantes do grupo de pesquisa que, sob nossa coordenação, participam do processo da pesquisa desde o início. Os professores conheciam o grupo de pesquisa, mas entre eles não havia conhecimento anterior. Tratamos de identificar aspectos comuns das experiências docentes, mencionadas com relevância de significado nas entrevistas gravadas e nas narrativas escritas, tendo como eixo condutor o problema e os objetivos da pesquisa. A discussão pautou-se nas questões propostas por nós, os investigadores, e nosso papel foi o de coordenar a discussão e escutar a forma com que, na discussão, as experiências e argumentos, até então individuais, se fortaleciam ou eram substituídos por novas compreensões produzidas nesse diálogo grupal. A reunião foi observada, gravada e filmada pelo grupo de pesquisa e, posteriormente, transcrita e assistida para, então, colaborativamente extrair as interpretações cujas principais compreensões são explicitadas neste artigo. O grupo de discussão (KRUEGER, 1991) nos brindou com a possibilidade de analisar a construção social do pensamento desse coletivo sobre os aspectos das políticas educacionais que impactaram o trabalho docente e a dinâmica da vida dessas escolas.

Esse processo analítico nos possibilitou elaborar interpretações e compreensões organizadas neste artigo, próximo ao que recomenda Wenger (1998), numa matriz de dois blocos de posicionamentos: adesão e dissidência. Para dar conta da complexidade que um e outro posicionamento abarca, subdividimos cada um deles em três dimensões: participação, imaginação e alienação. A seguir explicitamos as principais concepções que fundamentam a estrutura de análise construída e o processo analítico em si.

A estrutura e o processo analítico

A abordagem do ciclo de políticas é uma maneira de pensar o modo com que as políticas são construídas, interpretadas, executadas e avaliadas. Nessa abordagem, conforme afirma Mainardes (2006), está rejeitada a ideia de linearidade nos processos que traduzem os textos das políticas educacionais em práticas. Há um conven-

cimento, manifestado por autores como Bowe, Ball e Gold (1992), de que a mudança da modalidade textual, momento em que as políticas são escritas, para o contexto da prática, momento da ação que inclui o fazer, é um processo extremamente complexo. Este é o grande pressuposto utilizado neste estudo para organizar e estruturar o processo analítico que foi aplicado às evidências coletadas.

O segundo pressuposto que compõe a estrutura analítica deste estudo é que a docência é uma experiência profissional que se concretiza na complexidade da dimensão contextual: processo social, pessoal, mas também material. A docência é profundamente investida de valores locais – contexto da comunidade escolar – e de valores pessoais, portanto, envolve permanente exigência para “resolver”, para “decidir”, para “incluir”. É um trabalho imerso em expectativas e requisitos contraditórios que se traduzem ou precisam ser decifrados em cenários políticos ampliados – macro –, no âmbito das salas de aula –micro – e no contexto da dinâmica da escola – meso. Assim, consideramos que o contexto da prática das políticas educacionais é povoado por disputas pela validade de diferentes versões e de diferentes interpretações das diretrizes políticas, pedagógicas e administrativas, mesmo quando decorrentes dos ordenamentos legais. Ao dialogarem sobre suas interpretações e percepções a respeito das diretrizes políticas e as políticas de gestão da vida da escola, os professores utilizam-se da linguagem e, nesse processo dotam de significado tanto as políticas quanto seu próprio trabalho e, com isso, constroem socialmente significados e identidades para a docência e para a instituição escola. A linguagem, como lembram Berger e Luckmann (1996), expressa significados e torna visível a subjetividade individual, não somente ao interlocutor, mas também a si próprio, sendo por isso um instrumento de reflexão do sujeito sobre si mesmo. Nesse processo, concordando novamente com os autores e justificando nossa estrutura de análise dos dados, os professores, por meio da reflexão, se identificam com os posicionamentos de adesão ou não adesão às diretrizes políticas em pauta.

O terceiro e último pressuposto que consideramos em nossa análise é que as bases conflitivas que conformam o terreno político e organizativo no qual se movem as organizações escolares exigem que os professores assumam e explicitem posicionamentos políticos e éticos nas múltiplas relações sociais presentes na experiência de construir a comunidade escolar. É nesse contexto dialógico que os professores exercem a docência. Portanto, a escola, neste estudo, está considerada como cenário de reconhecimento intersubjetivo, como sistema, no sentido habermasiano, de reprodução material, regida pela lógica instrumental incorporada nas relações hierárquicas e de intercâmbio de significados.

Para analisar essa efervescência de forças, de disputas, de textos, de práticas, de mudanças e não-mudanças e de interesses, denominada por McLaren de “a vida da escola” e por Habermas de “tensionamentos entre sistema e mundo vivido”, Ball

(1989, 2006) propõe um modelo analítico denominado "ciclo de políticas" situando-o no campo da sociologia da organização escolar. Neste estudo, a partir desses três elementos – ciclo de políticas, docência, relações sociais do mundo e da vida da escola – e de posse das informações coletadas no campo empírico, os resultados foram inicialmente sistematizados em uma matriz de dois grandes blocos que caracterizam os posicionamentos desses docentes em: adesão e dissidência.

Para dar conta de analisar a complexidade dos posicionamentos manifestados pelos professores colaboradores, recorremos a três dimensões qualitativas: participação, imaginação e alienação.

A dimensão qualitativa, denominada participação significa, neste artigo, a manifestação com o compromisso de integrar-se ou não ao processo e às ações desencadeadas por decisões coletivas e decorrentes de orientações políticas locais ou de contextos mais amplos. É a explicitação de uma decisão política, que pode assumir a forma de uma ação pessoal e também organizar e motivar a formação e ação de grupos. Situações que ocorrem no contexto da escola e constroem as diferentes condições contextuais do exercício docente ao mesmo tempo em que, em certa medida, reafirmam possibilidades e desafios para a gestão democrática da escola.

Na dimensão denominada imaginação, incluímos os posicionamentos dos professores que, a partir das orientações políticas oficiais presentes no contexto da escola, constroem imagens de si, da docência, da comunidade escolar, das políticas educacionais e da sociedade. Nelas apoiam suas reflexões sobre a situação, imaginada, e exploram possibilidades de ser e estar na escola. Assim, não tomamos a concepção de imaginação como um simples ato de fantasiar, mas como posicionamentos regulares de docentes que, apoiados em certos princípios, constroem crenças que se afirmam na cultura da escola. Manifesta-se como reorganização de situações, informações, imagens, crenças e juízos, que os atores memorizam por meio da experiência docente no mundo da escola e que servem para representar, numa imagem, ações decorrentes de políticas educacionais que não estão diretamente presentes nas experiências pessoais. d imagens

A dimensão alienação reúne os posicionamentos dos professores que crêem que a atividade docente é um ato solitário, relacionada a outros processos e experiências pessoais do docente e dos estudantes e que não tem ressonância direta no cotidiano da vida da escola. Assim, a concepção de alienação está entendida como ruptura com o meio. Expressa e constrói posicionamentos fragmentados sobre o contexto das políticas educacionais e não reconhece o trabalho docente como produtor e produto das políticas educacionais e da vida da escola. É a posição de quem se considera externo, separado, diferente e sem autoria na vida social da escola. Os professores que se compreendem nessa dimensão imaginam explicações e justificativas para as ações decorrentes das políticas educacionais tal e como são percebidas na senso comum da sociedade.

Participação, imaginação, alienação: três dimensões da dinâmica da organização escolar

As políticas educacionais, semelhante às demais políticas sociais, anunciam-se na correlação de forças entre Estado e Sociedade Civil. Nesse confronto, se constroem os equilíbrios instáveis (ELIAS, 1999) de responsabilidades nos quais se sustentam as dinâmicas dos cotidianos dos diferentes grupos humanos. Os coletivos docentes das escolas públicas não estão fora dessa lógica. Uma das professoras colaboradoras fez a seguinte afirmação:

Depois da constituição de 1988, com o direito ao acesso à escola garantido [...] a municipalização do ensino e outras providências a partir da LDB/96, a Rede Municipal se ampliou muito. Esta escola já estava numa periferia de muitos conflitos, mas vem aumentando os conflitos de toda ordem [...], a escola triplicou de tamanho e de problemas. Os formuladores das políticas municipais têm o olho nas escolas porque elas estão nas periferias onde estão os eleitores [...]. Sei que ser professor é viver num mundo incerto e que não é fácil orientar-se no cotidiano da escola. Como se orientam os governantes na formulação e implantação das políticas, não sei [...] a cada troca de lideranças, há novas diretrizes a serem cumpridas e que, muitas vezes, nos dizem para cumprir coisas que, aqui já fazemos há tempo, mas com outro nome. [...] assim que, o chão da escola é bem outra coisa se comparado à imagem que os formuladores de políticas (secretarias, ministérios) idealizam. A escola é um lugar concreto onde vidas acontecem [...] a vida da escola não é só ler, escrever, escutar, falar!

Essa manifestação nos reporta ao pensamento de Sarason (2003) que critica o reducionismo dos gestores das políticas educacionais que, ao não incluírem os professores nos processos de formulação dessas políticas, evidenciam a posição de situar a solução dos problemas educacionais fora das escolas. Entretanto, concordando com Sarason (2003) e McLaren (1997), a escola é o lugar onde eles são gerados e gerenciados. Ao situarem a solução dos problemas educacionais no lugar onde exercem seus poderes, os gestores perpetuam os ministérios e as secretarias, incluídas todas as instâncias que delas decorrem, em organizações que não aprendem.

Sabemos da complexidade do mundo da escola e da dificuldade que pode significar para os formuladores de políticas se apropriarem dessa cultura e a considerar. Ball (1989) marca com tintas fortes a dificuldade para elaborar uma sociologia da organização escolar pelo fato de que a escola se mostra como organização ao mesmo tempo hierárquica e controlada por seus membros. Em decorrência, contém mensagens confusas. O autor recomenda para compreender o modo com que as escolas

mudam, ou permanecem iguais, e os limites e possibilidades efetivas do trabalho educativo que os docentes fazem, se considerem os processos intraorganizacionais. Estes, concordando com Ball (1989, 2006) e Bolívar (2004), localizam-se entre os contextos macro, centrados na globalidade do sistema educacional, e os sistemas micro das interações que ocorrem no âmbito das salas de aula. Os autores reconhecem a escola como organização peculiar, com cultura própria. O conhecimento dessas estruturas, desses rituais e dessas lógicas, construídas socialmente neste meso contexto, pode expressar o mundo da vida da escola (HABERMAS, 1999; MCLAREN, 1997), e como os professores sentem, compartilham e resolvem problemas.

Sobre esses processos, no que tange à relação com as diretrizes decorrentes de políticas locais, municipais ou mais amplas, os professores que colaboram conosco neste estudo destacaram como pontos polêmicos na história recente da rede municipal de ensino que estão situadas as escolas onde trabalham há dez anos ou mais, a eleição de diretores, o projeto político-pedagógico e a autonomia da escola. Também identificam os programas federais: Mais Educação, Escola Aberta e os sistemas de avaliação de larga escala como eventos de maior impacto no cotidiano escolar na atualidade.

Sobre como se posicionar nesses momentos de acomodação desacomodação, os professores identificam que é difícil defender seus princípios, sejam eles convergentes ou divergentes da posição hegemônica. A participação, na opinião deles, de forma individual ou coletiva, tem efeitos políticos no exercício profissional e, por isso, o mais cômodo é não se posicionar e, com isso, sempre obter vantagens pessoais, mas há momentos de disputas tão fortes que não há espaço para alienação:

Quando arguíram a Lei Municipal que regulamentava a eleição de diretores (2002) o grupo que estava de acordo com a arguição se acomodou e obteve vantagens na forma de organização do cotidiano da escola [...]. A atual administração do município (2008) revogou a arguição e os que não apoiaram a arguição da lei, não confiam politicamente nos colegas que a apoiaram e isso se nota no dia-a-dia. Formaram-se dois grupos e os dois participaram fortemente na manifestação de adesão ou de não adesão à arguição da lei e ao retorno da regulamentação da mesma.

A massiva implicação dos professores nos processos que dizem respeito à definição de quem dirige a escola, sejam eles autoritários ou democráticos, manifesta uma característica sociológica desses atores sociais, própria dos momentos nos quais se consolidam estratégias de poder.

As políticas federais e municipais que, em palavras de Werle (2005), são denominadas de ingerências que produzem efeitos com forte permeabilidade no trabalho

docente, têm produzido manifestações de alienação e imaginação (WENGER, 1998) quanto às ações que desencadeiam, além de também estarem colaborando, na perspectiva dos professores, para o esvaziamento dos movimentos associativos. Nesse contexto, são citadas com ênfase as avaliações de grande escala, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), entre outros modelos de avaliação da educação, cujos resultados têm colocado em dúvida a qualidade dos processos educativos executados pelos professores e gestores de escolas públicas em todo o país.

Comentam os professores:

Contraditoriamente, em certa medida afrontando o princípio da autonomia e impactando o exercício da autonomia temos assistido forte influência da União, com destaque para os Ministérios da Educação e do Esporte, na definição de ações pelos gestores locais □ Secretarias Municipais de Educação e equipes gestoras das escolas. É cada vez mais frequente a adesão às propostas e programas desenvolvidos pelos ministérios, geralmente associados com repasse de recursos, como o caso do Programa Mais Educação.

Implantado em três escolas do contexto deste estudo, por apresentarem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), cujo indicador se baseia no desempenho dos estudantes em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. O Programa Mais Educação, por meio de atividades para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, que ocorrem em jornadas que antecedem ou precedem os tempos regulares da escola, denominadas de oficinas, definidas e financiadas pelo Ministério da Educação (MEC), objetiva aumentar o tempo de permanência das crianças na escola, melhorar a aprendizagem, evitar a repetência e aumentar a frequência.

Nas escolas, onde houve implantação do Programa Mais Educação, os professores o consideram

[...] um castigo. Não fizemos a lição de casa então temos que aprender como se faz. Os formuladores de políticas, no MEC, o conceberam para nos castigar e desmontaram a escola. Por que sobram vagas no Programa? [...] não está planejado com a comunidade escolar [...] As crianças cansam de estar aqui nas atividades com os oficineiros [...] as recebemos em sala de aula muito cansadas. Muitos pais não têm com quem contar para trazer ou buscar essas crianças (menos de 9 anos de idade) que ainda não podem andar sozinhas no caminho da escola. Os projetos alternativos que tínhamos tiveram que encerrar porque não há espaço físico que os comporte e nem extensão de carga horária dos professores.

Apesar do significado político das críticas, a relação dos professores com o Programa Mais Educação pode ser identificada como de alienação (WENGER, 1998):

Não nos envolvemos. Há uma colega destacada para coordená-lo [...], tem uns armários para a montanha de material que é de boa qualidade [...], quando "passar" o Mais Educação retomaremos os projetos alternativos que tínhamos: teatro, leitura, dança, etc. Se o IDEB deixará de ser baixo nesta escola, será uma surpresa para todos nós.

Os docentes da escola, onde não está implantado o Programa Mais Educação, também se sentem castigados e expressam-se da seguinte forma:

Temos um bom IDEB e, por isso, não recebemos o recurso que o Ministério dota com o Programa Mais Educação [...] é frustrante, mas agora nos complicamos. Baixar o IDEB será pior que tê-lo baixo desde o início, mas mantê-lo sem recursos [...] é também um castigo!

O Programa Escola Aberta que, no caso de algumas escolas, coincide com o Programa Mais Educação, produz uma crença fundada na imaginação (WENGER, 1998). No ideário descrito pelo MEC, o Programa Escola Aberta objetiva repensar a instituição escolar como espaço de formação, cultura, esporte e lazer para estudantes e comunidade nos fins de semana.

Os professores, mesmo com pouco conhecimento sobre o que se faz na escola nos fins de semana, aprovam o programa por terem um entendimento idealizado no senso comum de que crianças e adolescentes ocupados em atividades de expressão artística e esportiva estão afastados dos riscos sociais, incluída a aproximação às drogas:

Para as comunidades como esta, onde nada acontece quando a escola está fechada, é um programa excelente [...] as diretrizes privilegiam expressividades corporais artísticas e esportivas [...] mantêm crianças e adolescentes protegidos das violências sociais.

A partir desta, entre outras idealizações, o posicionamento dos professores pode ser caracterizado como alienação - imaginação não-crítica - sobre a ocupação do tempo livre dos estudantes a partir das ações do Programa Escola Aberta.

Nossa permanência no campo dialogando com os professores das escolas dessa rede nos tem feito crer que as escolas não têm projetos político-pedagógicos inteiramente próprios. Ao contrário, incorporam muitas ações e propostas relacionadas com programas nacionais como os acima citados e, com isso, acabam imprimindo

ideias que se constituem orientações para o trabalho docente ao mesmo tempo em que consolidam fragilidades na política de gestão da escola e da educação. Assim, concordando com Ball (2006), evidenciam-se as ações das comunidades epistêmicas constituídas por intelectuais e técnicos, não necessariamente pesquisadores em educação, que a partir de evidências quantitativas obtidas em processos avaliativos, semelhante aos que o INEP aplica, acabam imprimindo ideias nas escolas que se constituem em orientações descontextualizadas para o trabalho docente e para a gestão da escola. É, por exemplo, o caso da rede municipal de ensino estudada nesta pesquisa, onde assistimos, como define Werle (2005), a ingerência dos programas nacionais com forte permeabilidade no trabalho desse coletivo e na gestão dessas escolas.

Para concluir: o que aprendemos com estes professores?

Nessa sessão, a modo de conclusão, registramos nossa compreensão sobre o que investigamos nos limites das dimensões, do contexto e da estrutura teórico-metodológica que construímos no processo da pesquisa.

Os depoimentos dos professores os situam em posicionamentos que identificamos como sendo de participação, de imaginação e de alienação ante as diretrizes, normas, ações e ideários das políticas educacionais em geral e de forma mais enfática em alguns tempos e espaços do mundo da escola. Desde estes lugares, os professores interagem e produzem efeitos na organização escolar conformando-a e ao mesmo tempo são conformados por ela. Concordando, sobretudo com o pensamento de Ball (1989, 2006) e Bolívar (2004), denominamos esse movimento de dinâmica da organização escolar. Sem nenhuma novidade para a perspectiva sociológica de análise das organizações educativas, reconhecemos o protagonismo dos docentes nessa dinâmica. Entretanto, o ratificamos de uma forma singular ao fazê-lo na perspectiva deles.

As diretrizes políticas são criticadas pelos professores sempre que justificadas pelos aspectos frágeis do sistema, por exemplo, o despreparo e a desmotivação dos docentes para produzir índices melhores de aprendizagem. Estes argumentos, segundo os professores, evidenciam, mesmo que indiretamente, efeitos das políticas educacionais sustentadas pelos organismos internacionais que, no caso brasileiro, a partir dos anos 1990 do século XXI, imprimem iniciativas, restrições e controles nos rumos da educação e sobre as condições de trabalho dos professores.

Os gestores nacionais, municipais e das escolas reproduzem a prática dos organismos internacionais de não se apoiarem em estudos para ver se o que estão propondo como política educacional tem probabilidades de resolver os problemas da educação identificados e, às vezes, intuídos ou imaginados, a partir de indicativos que não correspondem ao cotidiano do contexto do trabalho docente e da vida da

escola, processo que vem produzindo, no caso investigado, distintos impactos. Destacamos dois: a) contradições, identificadas nos ideários, nos processos e nos resultados, entre as propostas normativas das políticas educacionais que legitimam as bases legais outorgadas e a concretude da experiência no contexto das escolas; b) novas conformações no processo identitário dos docentes. Sobre este processo, os depoimentos dos professores, além de nos possibilitar construir as três dimensões qualitativas em relação aos posicionamentos manifestados – participação, imaginação e alienação – nos levam a crer que a identidade docente, processo que se constrói por meio da reflexão e dos estilos de vida, neste caso profissional, derivados da estrutura social que o professor habita na atualidade, está construindo subjetividades docentes pouco conhecidas.

Não podemos afirmar que há, por parte dos professores que colaboram com este estudo, resistência às mudanças. Entretanto, podemos dizer, com tranquilidade, com base nas evidências coletadas e sem a pretensão de generalizar para o conjunto das redes municipais de ensino, que há excesso de mudanças impostas ou adotadas pelos gestores de forma pouco crítica e, com frequência, superficial, cujos efeitos tem sido a fragmentação da base político-pedagógica das escolas e instigantes desafios para a gestão da escola de forma democrática: dinâmicas da organização escolar que, muitas vezes, comprometem a qualidade dos processos de ensinar e aprender.

Referências

BALL, S. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós: Mec, 1989.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo Sem Fronteiras*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *La construcción social de la realidad: un tractat de sociologia del conixement*. Barcelona: Herder, 1996.

BOLIVAR, A. La salud de la investigación en organización escolar. *Investigación Educativa y Organización Escolar*, Madrid, año 7, v. 1, n.4, p.15-22, enero/feb. 2004.

BORDIGNON, G. *Sistema Nacional articulado de educação: o papel dos Conselhos de Educação*. [S. l.], 2009. Disponível em: <http://portais.seed.se.gov.br/sistemas/portal/arquivos/p14-502_artigo_genuino.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2011.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil 1988*. Brasília, DF: MEC, 1989.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: Sage, 2003.

EISNER, E. *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.

ELIAS, N. *Sociologia fundamental*. Barcelona: Gedisa, 1999.

GOMES, C. *A nova LDB: uma lei de esperança*. Brasília, DF: Universa, 1998.

GRAMSCI, A. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HABERMAS, J. *Era das transições*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

_____. *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Santillana, 1999.

HALL, S. Who needs identity?. In: HALL, S.; DU GAY, P. (Ed.). *Questions of cultural identity*. London: Sage, 1996.

KINCHELOE, J.; BERRY, K. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. *Rigour and complexity in educational research: conceptualizing the bricolage*. Berkshire, England: Open University Press, 2004.

KOSIK, K. *A dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRUEGER, R. *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirâmide, 1991.

LARRAIN, V. *El buen nombre: una investigación narrative en torno a las experiencias de subjetivación en la relación investigadora*. 2010. Tese (Doutorado em Educação)- Universidad de Barcelona, Barcelona, 2010.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MELUCCI, A. *O jogo do eu: a mudança de si numa sociedade global*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RICOEUR, P. *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós, 1999.

SARASON, S. *El predecible fracaso de las reformas educativas*. Barcelona: Octaedro, 2003.

VEIGA, I. (Org.). *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.

WERLE, F. *O nacional e o local: ingerência e permeabilidade na educação brasileira*. Bragança Paulista: USF, 2005.

Recebido em: 07/09/2010

Aceito para publicação em: 14/07/2011