

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese de Doutorado

**A política curricular produzida pela escola como
contraponto a políticas educacionais
contemporâneas**

Nailê Pinto Iunes

Pelotas, setembro de 2014

Nailê Pinto Iunes

**A política curricular produzida pela escola como contraponto
a políticas educacionais contemporâneas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Lorea Leite
Co-orientador: Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito

Pelotas, 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cecília Lorea Leite (orientadora)

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito (co-orientador)

Prof^ª. Dr^ª. Cristhianny Bento Barreiro

Prof. Dr. Luis Armando Gandin

Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino

Toda ideia de uma cultura e de um currículo geral é perigosa. O que defendo é uma escola onde alunos e professores levantem questões e definam qual é o conhecimento que querem e por qual perspectiva ele será trabalhado. (APPLE, 2013).

Agradecimentos

A escrita de uma tese, ao mesmo tempo em que é um processo individual, por vezes solitário, sob certos aspectos também é um processo coletivo, por meio do qual tive a oportunidade de provar o doce e o amargo na relação com os/as outros/as. Neste espaço desejo manifestar o meu reconhecimento à boa vontade, ajuda, solidariedade e generosidade de pessoas cuja ação viabilizou essa construção.

Aos professores/as da Faculdade de Educação, com quem, ao longo de minha vida profissional e acadêmica, sempre pude contar e estabelecer parcerias na luta em defesa da Escola Pública.

Aos colegas professores/as da rede pública municipal de ensino, que ao longo do meu processo formativo na pós-graduação me receberam nas escolas, fazendo-se sujeitos dos processos investigativos juntamente com estudantes, pais e mães.

Aos colegas de trabalho, professores/as, funcionários/as e aos estudantes da EMEF D. Francisco de Campos Barreto, pelo apoio e respeito às minhas limitações ao longo destes últimos anos.

Aos colegas Afra e Mateus, por se fazerem parceiros neste processo de doutoramento.

Ao grupo de orientandos do Prof. Álvaro, que me acolheu e partilhou suas inquietações possibilitando aprendizagens significativas na construção desta tese.

Ao amigo e colega de doutorado Jair, pelas tantas vezes que me estendeu a mão nas horas de incerteza ao longo desta trajetória.

À Bitisa Mascarenhas, amiga e professora que se fez ponte na construção de conhecimentos sem os quais este momento seria inviável.

À Bitá Katrein, amiga-irmã, pelas utopias compartilhadas no contexto da Escola e na gestão da educação, as quais serviram de referência nos meus estudos da pós-graduação.

Ao Arthur Katrein, amigo de tantos diálogos e reflexões, cujo compromisso com as causas do Magistério e da Educação Pública Municipal me é sempre inspirador.

Ao Mauro Del Pino, cuja amizade, alicerçada no compromisso com a educação pública de qualidade social, me fez desmistificar o caminho para a academia.

À amiga e orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Lorea Leite, referência de trabalho e determinação, “sem perder a ternura, jamais”.

Ao amigo e co-orientador, Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito, cuja solidariedade ressignificou em mim o sentido da palavra companheiro.

À minha Grande Família, fonte eterna de inspiração, força e axé.

Às minhas filhas Marcela e Gabriela, pelo apoio incondicional. Muitas vezes elas acreditaram em mim mais do que eu mesma!

À minha neta Alicia, pela experiência desse amor maior que tantas vezes me embalou e me fez prosseguir.

Ao Wilson Roberto Granada Lunes, o homem que eu escolhi para compartilhar todos os dias da minha vida, a quem dedico este trabalho em agradecimento pelo amor manifesto em cuidado e dedicação ao longo destes anos.

Resumo

IUNES, Nailê P. **A política curricular produzida pela escola como contraponto a políticas educacionais contemporâneas**. 2014. 177p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPEL, Pelotas.

Este estudo focaliza uma política curricular, denominada neste trabalho como Projetos Complementares (PCs), produzida em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino (RPME), na cidade de Pelotas/RS. Entende-se que os PCs atuam na perspectiva de um contraponto às políticas educacionais contemporâneas. Estas foram apresentadas em capítulos que abordam os modos de gestão em disputa no contexto educacional brasileiro, bem como as políticas educacionais no campo do currículo e da avaliação externa. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi organizada para ser desenvolvida em duas etapas. A primeira se constituiu em um estudo exploratório acerca dos PCs em diferentes contextos escolares da Rede e da Secretaria Municipal da Educação e Desporto - SMED. A partir dos dados coletados na etapa preliminar da investigação, são apresentados aspectos da gestão dos PCs pela SMED e escolas, assim como os efeitos destes no desempenho dos estudantes, segundo a perspectiva de Diretoras e Professores/as. A segunda etapa se constituiu em um estudo de caso realizado na Escola Verde, mediante a realização de entrevistas, observações e análise documental. A ferramenta teórico-metodológica adotada para a análise foi o Ciclo de Políticas de Stephen Ball. Os dados da etapa exploratória indicam as iniciativas de introdução do modo gerencialista de gestão no âmbito dos governos municipais, desde 2011. Em decorrência disso a SMED, por meio da Gerência de Projetos, tem adotado uma política de controle dos PCs usando como instrumentos um modelo padrão de escrita dos projetos e a liberação gradativa de carga horária para serem desenvolvidos. Tais iniciativas ameaçam a gestão democrática prevista no PPP das escolas com restrição da autonomia pedagógica e docente. Em contraponto, os PCs são produzidos nas Escolas com foco nos estudantes, havendo toda uma preocupação da Equipe Diretiva com o perfil do professor e a garantia de espaço físico adequado para o desenvolvimento dos projetos, com a expectativa de produzir efeitos que contribuam para o crescimento dos estudantes. Por outro lado, no interior das Escolas pesquisadas foram identificados como desafios a tal política o envolvimento da Escola como um todo no planejamento dos PCs e o estabelecimento de diálogo entre estes e o currículo regular. Além dessas regularidades identificadas na gestão dos PCs em diferentes contextos também foram encontradas singularidades. Estas se encontram na diversidade de temáticas, em torno das quais os projetos são organizados, nos efeitos que a participação nestes vem produzindo nos estudantes e na adesão ao Programa Mais Educação do governo federal, no âmbito de duas escolas, o que ameaça os PCs. O estudo de caso na Escola Verde apontou que os PCs fazem parte da política curricular, constando no texto do PPP como importante estratégia política na organização pedagógica da Escola. Foi constatado que os altos níveis de violência do bairro onde a Escola está inserida atuaram em um contexto de influência na produção

desta política. A produção do texto legal oficial do projeto fica a cargo do/a professor/a responsável e constitui-se na representação da política. No contexto da prática a valorização dos PCs como um espaço de aprendizagem alternativo ao exterior violento/ameaçador, a adesão espontânea e o acesso a diferentes conhecimentos e habilidades foram identificados como fatores que mobilizam a produção dos, a participação nos e o incentivo aos projetos que desempenham o papel de currículo complementar e culturalmente relevante na política curricular da Escola. Por fim, a análise apontou a redução de conflitos, a organização da vida escolar e o acesso a diferentes conhecimentos e habilidades como efeitos da participação nos projetos, endossando a percepção positiva da Equipe Diretiva, dos/as professores/as e dos/as pais/mães em relação aos PCs. Relatos dos diferentes sujeitos da pesquisa, especialmente dos estudantes, não deixam dúvida de que a participação em PCs pode provocar efeitos no desempenho dos estudantes.

Palavras-Chave: Política Educacional; Política Curricular; Escola Pública; Projetos Complementares; Ciclo de Políticas.

ABSTRACT

IUNES, Nailê P. **The curriculum policy produced by the school as a counterpoint to contemporary educational policies**. 2014. 177p. Dissertation (PhD in Education) – Graduate Program in Education, UFPel, Pelotas.

This study focuses a curricular policy, here named Complementary Projects (PCs), produced in schools of the public network of municipal schools of Pelotas/RS. It is understood that the PCs function as a counterpoint to the contemporary educational policies. These have been presented in chapters which address the management modes in dispute in the Brazilian educational context, as well as the curricular policies and the external evaluation policies. The research had a qualitative approach and was developed in two stages. The first was an exploratory study of the PCs in different schools of the municipal network and in the Municipal Department of Education and Sports – SMED. Based on the data collected in this stage, some aspects of the management of the PCs – both by SMED and the schools – are presented, as well as the effects of these projects on the development of students, in the perspective of school principals and teachers. The second stage was a case study of the theme at the Green School, which has counted with interviews, observation and document analysis. The theoretical-methodological tool employed for the analysis was Stephen Ball's Policy Cycle. Data obtained in the exploratory stage indicate that initiatives of a managerialist perspective have been introduced in the municipal government since 2011. As a consequence SMED, through its Project Department, has adopted a policy of control of the PCs – expressed in a standard model to be followed in the elaboration of the projects, and in the gradual liberation of teacher time for their development. Both initiatives threaten the democratic management perspective contemplated in the schools' Political-Pedagogical Projects (PPPs), constituting restraints for teachers' pedagogical and professional autonomy. As a counterpoint, the PCs are produced in/by schools, focus the students, involve concerns such as teacher profile and adequate physical space for their development, and expect to produce effects that contribute for student growth. On the other hand, challenges to such policy have been identified in the schools investigated, such as the involvement of the school as a whole in the planning of the PCs and the dialogue between them and the regular curriculum. Besides these regularities identified in the management of the PCs in different contexts, some singularities have also been found. These are the diversity of themes around which the projects are organized; the effects on the students who take part in them; and, in two schools, the adhesion to the Program "More Education" of the Federal government, which implicates a threat to the PCs. The case study at the Green School has pointed out that the PCs are part of the curricular policy, inscribed in the PPP as an important political strategy for the school's pedagogical organization. It has been found that the high levels of violence observed in the neighborhood where the school is located acted in a context of influence for the production of said policy. The production of the official text of the project is responsibility of the teacher in charge of it and constitutes the

representation of the policy. In the context of practice the appreciation of the PCs as an alternative learning space to the violent/threatening external environment, the spontaneous adhesion and the access to different types of knowledge and skills have been identified as factors that mobilize the impulse and the production of the PCs and the participation in these projects, which play the role of a complementary curriculum, culturally relevant in the school's curricular policy. Finally, the analysis has pointed out the reduction of conflict, the organization of the school life and the access to different types of knowledge and skills as effects of the students' participation in the projects, endorsing the perception of the school's principal, of the pedagogical staff and of the parents about the PCs. What has been reported by the different subjects involved in the research, especially the students, leaves no doubt as to the fact that the participation in the PCs is likely to give rise to effects in students' performance.

Key Words: Educational Policy; Curricular Policy; Public School; Complementary Projects; Policy Cycle.

Lista de Figuras

Gráfico 1 - Como a Gestão Democrática aparece no PPP.....	69
Gráfico 2 - Formas, por meio das quais, a escola coloca em prática o que está estabelecido no PPP acerca da Gestão.....	70

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Investimentos do PNLD 2013.....	62
Tabela 2 - Número de escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, Pelotas/RS, por localização e níveis de ensino	79
Tabela 3 - Número de trabalhadores da educação na Rede Pública Municipal de Ensino, Pelotas/RS, por função	79
Tabela 4 - Número de matrícula final, com distribuição de sucesso e fracasso, na Rede Pública Municipal de Ensino/RS	79
Tabela 5- Simulação de Investimento em Projetos Complementares Ano/2012	92
Tabela 6- Escola Verde – Matriz Curricular.....	114

Lista de Abreviaturas e Siglas

Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APG	Administração Pública Gerencial
CONAE	Conferência Nacional de Educação
Daeb	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Para Todos
FHC	Fernando Henrique Cardoso (referente ao governo)
FME	Fórum Mundial da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GATS	Acordo Geral de Comércio e Serviços
GE	Governo Empreendedor
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINC	Ministério da Cultura
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMCD	Organização Mundial do Comércio
Ongs	Organizações não-governamentais

PE	Plano de Estudo
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PCs	Projetos Complementares
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RPME	Rede Pública Municipal de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
TQC	Total Quality Control
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 POLITICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS	25
1.1 Reestruturação Educativa e Neoliberalismo	26
1.1.1 Sobre a crise educacional	27
1.1.2 Sobre os responsáveis pela crise.....	28
1.1.3 Sobre as estratégias adotadas no enfrentamento da crise	29
1.1.4 Sobre quem deve ser consultado.....	31
1.2 A Gestão, o currículo e as políticas de avaliação.....	32
1.2.1 A Gestão	33
1.2.2 O Currículo	40
1.2.2.1 Interrogações ao currículo.....	41
1.2.3 As políticas de avaliação	47
1.2.3.1 Por que um Índice de Desenvolvimento da Educação – Ideb?	53
2 POLÍTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA	58
2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	59
2.2 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	61
2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais	62
2.4 Programa Mais Educação	64
3 O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO	67

3.1 A inspiração para a pesquisa	68
3.2 A Pesquisa Exploratória	73
3.3 O Estudo de Caso	74
4 PROJETOS COMPLEMENTARES (PCs): uma política da RPME.....	75
4.1 O macro contexto	77
4.2 O controle e a regulação da política	84
4.3 Os PCs em diferentes contextos: a singularidade	93
4.3.1 Sobre as regularidades	94
4.3.2 Sobre as singularidades	98

5 A ESCOLA COMO PRODUTORA DE POLÍTICA: os PCs na Escola Verde	103
5.1 O micro contexto	105
5.2 A mobilização e a motivação.....	107
5.3 O currículo da Escola	114
5.3.1 Sobre os desafios.....	122
5.4 Sobre os efeitos	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICES	
APÊNDICE A - Instrumento 1: coleta de dados	158
APÊNDICE B - Instrumento 2: coleta de dados	159
APÊNDICE C - Instrumento 3: coleta de dados	160
APÊNDICE D - Instrumento 4: coleta de dados	161
APÊNDICE E - Termo de Confidencialidade.....	163
APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	164
APÊNDICE G - Escolas, projetos e carga-horária: um quadro representativo dos PCs na RPME	165
ANEXOS	
ANEXO A - Documento padrão de escrita de projetos – SMED	168

Introdução

O final do século XX foi marcado pela crise do Estado de Bem-Estar Social, o que demandou uma reorganização das forças políticas internacionais, assim como uma reestruturação produtiva do capitalismo como paradigma econômico. Neste sentido, os governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, podem ser considerados como marcos da articulação de uma nova força política que vem se consolidando em torno de um empreendimento alavancado por processos de globalização e de afirmação do neoliberalismo. Segundo Apple (2000; 2006), trata-se de um grupo formado por conservadores (religiosos ou não), setores da classe média e neoliberais, denominado “nova direita” ou “modernização/restauração conservadora”.

Nesta agenda conservadora, que preconiza a reestruturação para um estado gerencialista (HYPOLITO, 2008; BURBULES; TORRES, 2004), a educação ganhou centralidade, compreendida como espaço da formação de mão-de-obra adequada às necessidades do mercado. Desta forma, recorrendo às teorizações de Ball, percebo os processos decorrentes da agenda conservadora atuando, em um “Contexto de Influência” (BALL, 1994). Nos últimos 30 anos, vimos observando um deslocamento de eixo no campo educacional, ou seja, de um foco que privilegiava o social e o político, para um que acentua fortemente o econômico. Neste sentido, a educação passa a ser operada como mercadoria (BALL, 2010a; OLIVEIRA, 2009).

Fato relevante, demonstrativo dessa tendência, é a interferência, cada vez mais acirrada, de órgãos internacionais multilaterais, tanto no financiamento, como na proposição de políticas educacionais de alcance global (HYPOLITO, 2010; 2008; SOUZA, 2003). Entre eles, é coerente citar o Acordo Geral de Comércio e Serviços (GATS), a Organização Mundial do Comércio (OMCD) e o Banco Mundial. As políticas educacionais indicadas pelos referidos órgãos vêm sobrepujando os governos dos estados-nação, impondo-se como políticas de Estado por meio da

assinatura de acordos comprometidos com metas estabelecidas, visando atingir um patamar de qualidade em consonância com os padrões internacionais.

Concernente a este aspecto, em uma análise do que vem acontecendo nos últimos trinta anos, destaco a Conferência Mundial de Educação (1990), realizada em Jomtien, na qual o Brasil, na condição de participante, juntamente com outros países do mundo, assinou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em decorrência deste processo, em 2007, o Ministério da Educação, no âmbito do que na teoria de Stephen Ball (1994) pode ser identificado como “Contexto de produção de texto”, lançou no Brasil, o Compromisso Todos pela Educação, reafirmando seu engajamento no cumprimento das metas estabelecidas e passando a convocar todos os municípios da federação a aderirem ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

É importante ressaltar que, a exemplo do que acontece no contexto internacional, tem sido usado como estratégia, pelo governo nacional, condicionar o repasse de recursos financeiros e o apoio técnico à adesão dos municípios e escolas a determinadas políticas, com vistas ao enfrentamento dos problemas educacionais diagnosticados por meio de levantamentos quantitativos ou indicadores, como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Por conta dos referidos acordos, as últimas décadas têm sido marcadas por fortes iniciativas de controle do trabalho, prioritariamente nas escolas públicas. São políticas que buscam padronizar o ensino em vários aspectos, mas, especialmente, no que tange ao currículo, à gestão e ao trabalho docente (BALL, 2013; HYPOLITO, 2010). Por fim, a regulação dessas políticas é averiguada por meio da aplicação de instrumentos avaliativos (exames) que, ao medir o desempenho dos estudantes, reafirmam o conhecimento apontado como válido em todo o território nacional.

Diante disso, o campo educacional tem sido palco de incessantes disputas por hegemonia e lutas de resistência, especialmente no que se refere à padronização do ensino. Como ilustrativo desta disputa no Brasil, faz-se destaque ao recente processo de discussão do novo Plano Nacional de Educação (PNE), que acolheu um conjunto de proposições, advindas de diferentes contextos e entidades, as quais foram debatidas na Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010.

No entanto, os avanços agregados no texto final, fruto das discussões da CONAE, não foram, em sua maioria, contemplados no PNE, fazendo com que o texto legal aprovado no Senado, em dezembro de 2013, seja contestado no que se refere à exclusão de demandas identificadas com uma perspectiva de educação comprometida com a construção democrática de uma escola pública com qualidade social. Neste sentido, cabe ressaltar a iniciativa da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) quando, em 2011, produziu um documento de “avaliação crítico-propositiva, em articulação com diversos espaços, movimentos, documentos e discussões do campo educacional¹, especialmente aqueles envolvendo outras entidades científicas e sindicais da área” (ANPED, 2011).

Inserida no campo educacional, atuando como professora da Rede Pública Municipal de Ensino (RPME) na cidade de Pelotas/RS há vinte e sete anos e, nos últimos anos, ainda como doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPEL, venho sendo profundamente instigada por estas questões. Fico perplexa diante da produção de políticas educacionais que tendem a desconsiderar a posição dos atores do campo, especialmente as/os professoras/es que atuam nas inúmeras escolas públicas de nosso país.

Assim, ao longo da minha formação em estudos de pós-graduação, tenho buscado, por meio de projetos de pesquisa, investigar processos escolares, focalizando o papel ativo dos profissionais da educação e das comunidades escolares na produção de políticas educacionais encenadas em seus contextos, conforme as teorizações de Ball (1992; 1994; 2012). No mesmo sentido, acredito que a produção científica em torno de experiências emergidas na escola constitui, entre outras, importante estratégia para formação de um contexto de influência na produção das políticas oficiais. Entendo que é no contexto da prática, junto com os atores que produzem o cotidiano escolar, que se encontram alternativas para o enfrentamento de políticas reguladoras que vêm na padronização da escola pública o caminho para a produção de sua qualidade. Essa perspectiva vem atuando fortemente no macrocontexto das políticas educacionais e, mais recentemente, na

¹ Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Cnte), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, entre outros.

política educacional da cidade de Pelotas, com iniciativas de cunho gerencialistas tomadas por governos municipais, a partir de 2011.

Em contraponto, neste trabalho, apresento a investigação de uma política curricular produzida pelas escolas e que vem se consolidando na Rede Pública Municipal de Ensino (RPME) na cidade de Pelotas/RS.

A expressão *contraponto* adotada neste texto é compreendida como algo que se dá simultânea e paralelamente, às políticas oficiais, causando efeitos combinados de contraste, semelhança e complementaridade a essas. Entendo que o acúmulo de investigações envolvendo experiências singulares na produção de políticas educacionais emergidas do chão da Escola disponibilizará uma base de dados capaz de se constituir em um contraponto às iniciativas de padronização da gestão escolar. É neste sentido que justifico a relevância desta tese, que se insere nos estudos de políticas educacionais, tendo como temática *a política curricular produzida pela escola: um contraponto às políticas educacionais contemporâneas*.

A política curricular citada refere-se a projetos criados na Escola e oferecidos aos estudantes fora do horário regular das aulas. Neste trabalho eles são denominados Projetos Complementares (PCs) e constituem o foco principal da investigação. Para desenvolver a pesquisa, foi realizado inicialmente um estudo dos PCs no conjunto da RPME, na intenção de compreender a gestão dos projetos, pela SMED e por escolas inseridas em diferentes contextos.

Na segunda etapa, a pesquisa foi organizada na perspectiva de um estudo de caso realizado em uma escola dessa rede de ensino e, aqui, denominada Escola Verde. Com o estudo busquei desvendar as singularidades da política referente àquele contexto educacional, na perspectiva de entender *qual o papel dos PCs na política curricular da Escola Verde*, objetivando analisar a produção dos PCs. Para tanto, foram coletados dados que possibilitaram conhecer a política curricular adotada pelo estabelecimento de ensino, historicizando a adoção dos PCs. Assim, incluiu-se nos procedimentos de pesquisa a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Estudo (PE), com vistas a identificar como os PCs estão inseridos em seu texto e a mapear as estratégias curriculares adotadas pela Escola para produzir o desempenho escolar dos estudantes. Foram, ainda, realizadas organizadas entrevistas com componentes da Equipe Diretiva, professores/as, pais/mães e estudantes, buscando compreender a percepção destes acerca dos

PCs na Escola, bem como identificar e analisar efeitos dessa política no desempenho dos estudantes por ela afetados.

A tese está organizada em cinco capítulos intitulados, respectivamente: Políticas Educacionais Contemporâneas; Políticas Curriculares na Educação Básica; Os Caminhos da Investigação; Os Projetos Complementares (PCs): uma política da RPME; A Escola como Produtora de Política: os PCs na Escola Verde; além destes, as Considerações Finais.

Teoricamente o trabalho foi organizado buscando compreender a lógica e os principais focos das políticas educacionais contemporâneas, considerando a existência de uma “articulação temática” (HYPOLITO et al., 2012) necessária à análise de políticas educativas, uma vez que estas vêm sendo fortemente influenciadas por um projeto educacional, decorrente da articulação das forças conservadoras, o qual, grosso modo, pode se chamar de projeto neoliberal (APPLE, 2004).

A experiência vivenciada por mim como professora no contexto escolar, me leva a compreender o currículo e as políticas avaliativas como aspectos constituintes do “modo de gestão” (LEITE et al., 2009, p.1), entendido como

as formas de produzir a organização escolar, incluindo as relações políticas e os mecanismos de poder envolvidos nas práticas pedagógicas da comunidade escolar, as concepções e práticas curriculares, bem como todas as formas de organização do processo de trabalho na escola.

Neste sentido torna-se difícil falar de um campo sem uma articulação com os demais, sobretudo porque gestão, currículo, trabalho docente e avaliação têm sido identificados como pilares estruturantes da reestruturação educativa².

Assim, por um lado, é importante reconhecer que o modelo educacional dos anos 90 vem se consolidando como hegemônico no campo das políticas educativas; por outro, torna-se imprescindível assumir que aos educadores, em particular, cabe

reconhecer a força dessas tendências e enxergar as suas implicações para moldar e limitar as escolhas disponíveis de políticas e práticas educacionais, enquanto também resistem à retórica da “inevitabilidade” que frequentemente motiva a prescrição de certas políticas (BURBULES; TORRES, 2004, p.12).

² Esta compreensão vem pautando os estudos do Grupo de Pesquisa Gestão, Currículo e Políticas Educativas do PPGE/UFPEL, cujo trabalho apresentado no GT-Currículo para a 34ª Reunião Anual da ANPED, de 2011, expressa o quadro teórico que vem sendo construído para estas análises.

Tendo em mente essas considerações, no primeiro capítulo, denominado *Políticas Educacionais Contemporâneas*, são apresentadas duas sessões: a primeira, intitulada *Reestruturação educativa e neoliberalismo*, apresenta a retórica neoliberal, de modo a tornar possível a compreensão da lógica subjacente ao que vem sendo nomeado como projeto neoliberal em educação: um projeto histórico com endereço e identidade, atuante em todos os campos educacionais e que tem no gerencialismo o seu modelo de gestão. Em seguida, na segunda sessão, sob o título *A Gestão, o currículo e as políticas de avaliação*, são apresentados embates presentes no campo da gestão e do currículo e as formas como as políticas educacionais contemporâneas vêm articulando estes dois campos. Por fim, são abordadas as políticas avaliativas atuais com enfoque nas políticas externas de avaliação do desempenho escolar em vigor na educação básica, as quais são entendidas como estratégia por meio da qual é buscado regular a gestão, o currículo e o trabalho docente. Destarte, são apresentadas as diferentes avaliações que vêm sendo aplicadas a estudantes da Educação Básica e os Programas de Estatísticas Educacionais, com base nos quais é problematizada a perspectiva de qualidade educacional preponderante nas referidas políticas.

No segundo capítulo focalizo as *Políticas Curriculares na Educação Básica*, identificando-as como iniciativas e tendências recentes de regulação do currículo escolar no Brasil. Assim, as sessões deste capítulo tratam respectivamente dos Parâmetros Curriculares Nacionais; do Programa Nacional do Livro Didático; das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Programa Mais Educação.

O terceiro capítulo, *O Caminho da Investigação*, trata dos aspectos metodológicos que conduziram a pesquisa, explicitando o processo de construção do problema de pesquisa, os objetivos, a escolha do campo e os sujeitos da investigação, assim como os procedimentos de coleta de dados e de sua análise.

Tendo em mente a lógica que vem fundamentando as políticas educacionais contemporâneas, os demais capítulos tratarão de apresentar o caminho da investigação de uma política curricular que vem se consolidando na RPME. Os PCs são apresentados na perspectiva de um contraponto ao processo de padronização da educação nas escolas públicas padronização essa entendida como caminho para a produção de sua qualidade.

A política foi analisada em duas etapas de investigação, apresentadas, respectivamente, no capítulo quatro – em que os dados focalizam a política na

RPME – e no capítulo cinco – em que são analisados os dados referentes ao estudo de caso, realizado na Escola Verde dessa rede de ensino.

O quarto capítulo, intitulado *Projetos Complementares (PCs): uma política da RPME*, apresenta dados da rede e da política educacional do município, na qual são identificadas iniciativas de caráter gerencial, em processo de implementação e determinando um conjunto de medidas que caracterizam o controle e a regulação da política em foco, a partir da SMED. Em seguida, são analisados os dados dos PCs de escolas inseridas em diferentes contextos da RPME, destacando-se as regularidades da política identificadas no conjunto das Escolas investigadas e as singularidades da política nos diferentes contextos.

Por fim, o quinto capítulo, *A Escola como produtora de política: os PCs na Escola Verde*, apresenta a análise do processo de produção dos PCs, identificando aspectos do Bairro atuando em um contexto de influência. No contexto da prática são analisados os processos de motivação e mobilização dos diferentes sujeitos da pesquisa na produção dos, participação nos e incentivo aos PCs, cujo caráter complementar e culturalmente relevante, como parte integrante do currículo da Escola, é evidenciado. Ao final do capítulo é feita a análise dos efeitos da participação nos PCs sobre o desempenho dos estudantes.

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

Este estudo tem como marco temporal as últimas décadas do século XX. Entendo que nesse período ocorre uma intensificação das lutas por hegemonia no campo educacional em decorrência do processo de reestruturação educativa, compreendido como uma virada à direita identificada, no contexto norte-americano e no contexto britânico, a partir dos governos Reagan e Thatcher (GOMES, 2006). Em análise a esse processo, nos Estados Unidos, Apple (2004, p.46) aponta a formação de uma aliança política ampla liderada por quatro elementos, os quais nomeia “neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e uma fração particular da nova classe média em ascensão”.

A referida aliança tem se pautado pelo “ataque às normas e aos valores igualitários [...] daquilo que é considerada democracia exagerada – cultural e politicamente” (APPLE, 2004, p.45), vista pelos que compõem a aliança como uma das principais causas do declínio econômico e cultural norte-americano. Como exemplo emblemático desta tendência, o autor destaca a fala de Kenneth Baker, ex-secretário britânico de Educação e Ciência, em avaliação positiva a quase uma década de trabalho do governo Thatcher no campo educacional: “A era da igualdade está encerrada”. Partindo dessa perspectiva, as investidas dessa aliança caracterizam um período de reação no qual as escolas são duramente criticadas, consideradas fracassadas, a partir de indicadores de evasão, fluxo e desempenho.

Esta tendência em educação decorre da reestruturação produtiva do capitalismo que apontou, em razão de sua própria crise, a necessidade de revisão do papel do Estado, considerado obsoleto, extenso e oneroso, sobrecarregado de funções sociais. Assim, submetido à lógica mercadológica, o Estado de Bem-Estar Social, condenado por sua ineficiência, vai cedendo lugar a outro paradigma estatal reconhecido como Estado Gerencial, supostamente mais leve e eficaz.

Relativamente a esse processo, Fiori (1997) chama atenção para o fato de que se, por um lado, os conservadores criticavam o modelo de Estado vigente pelo excesso de demandas democráticas – segundo eles, responsáveis pela crise de

governabilidade –, por outro os grupos de esquerda, desejosos do aprofundamento da democracia participativa, também criticavam o Estado de Bem-Estar Social por vê-lo “uma peça central do imenso e anônimo aparelho de Estado, responsável por um gigantesco trabalho de cooptação e desativação da classe trabalhadora” (FIORI, 1997, p.142).

Na América Latina, as ideias neoliberais encontraram um fértil território de experimentação, inicialmente no Chile³, com o governo Pinochet, em 1973. Na década de 80, outros países da região, vivendo a retomada do processo de eleições democráticas em período pós-ditatorial, encaminharam ao poder governos comprometidos com as ideias neoliberais. Foi o caso do Brasil, com o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), no qual destacadamente observou-se o desmanche da máquina pública estatal, por meio de processos de privatização de empresas públicas e de abertura da economia à competição. No entanto, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que esse processo se intensificou no campo das políticas públicas, entre elas as políticas educativas.

1.1 Reestruturação Educativa e Neoliberalismo

Dentro deste contexto, o campo de estudo das políticas educacionais vem ganhando destaque e exigindo dos pesquisadores reflexão, discussão e produção científica em torno de referenciais teórico-metodológicos capazes de sustentar as análises das pesquisas nele inseridas (MAINARDES 2009; 2006; OZGA, 2000). Todavia já é possível afirmar que as políticas educacionais atuais vêm sendo produzidas na perspectiva do modo de gestão gerencialista, o que implica na transferência das práticas de gestão empresarial para o contexto educacional. A este processo denominamos reestruturação educativa. Com vistas a compreendê-lo, o texto a seguir trata de explicitar a retórica neoliberal, entendendo ser esta a lógica que fundamenta esse modo de gestão. Assim, no texto abaixo, mais do que caracterizar tal modo de gestão, busco explorar a lógica que o sustenta.

Ancorada na análise feita por Gentili (1996, p.4) referente à “forma neoliberal de pensar e projetar as políticas”, busquei identificar regularidades dessa retórica em

³ Sobre a reforma da educação chilena, ver COX, 1997.

nível global, com vistas a compreender o desenho dessa perspectiva no campo das políticas educacionais. Considero, assim como o autor, que “explicar o êxito do neoliberalismo (e também, é claro, traçar estratégias para sua necessária derrota) é uma tarefa cuja complexidade deriva da própria natureza hegemônica desse projeto” (GENTILI, 1996, p.1). Para tanto, Gentili (1996, p.1) desenvolve sua análise interrogando a retórica neoliberal naquilo que ele considera serem “as dimensões que unificam os discursos neoliberais para além das particularidades locais que caracterizam os diferentes contextos regionais onde tal retórica é aplicada”. A seguir, com base em argumentos do autor, são focalizadas a crise educacional, os responsáveis por ela, as estratégias adotadas e as vozes privilegiadas a serem ouvidas para seu enfrentamento.

1.1.1 Sobre a crise educacional

Do ponto de vista da retórica neoliberal, o sistema educacional encontra-se em profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade. Segundo essa perspectiva, “trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares” (GENTILI, 1996, p.4).

Argumentam os neoliberais que a escola, por sua ineficácia e pela incompetência de seus trabalhadores, torna-se excludente e discriminatória. Sob esta perspectiva, a crise dos sistemas educacionais contemporâneos não é de democratização, mas uma crise gerencial que “promove, em determinados contextos, certos mecanismos de ‘iniquidade’ escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional, entre outros” (GENTILI, 1996, p.5). Sendo assim, na perspectiva neoliberal, democratizar a escola requer garantia de qualidade e de escolha. E o caminho para imprimir qualidade às escolas implica em mudar as práticas pedagógicas; reestruturar o sistema com novas estratégias de gestão comprometidas com a busca da qualidade total; requalificar as/os professoras/es e, por fim, implementar uma ampla reforma curricular.

Partindo destas premissas é possível reafirmar o argumento presente na retórica neoliberal, de que

não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as

políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial (GENTILI, 1996, p.5).

Outro aspecto bastante enfático na análise da crise educacional, segundo a retórica neoliberal, é a noção de democracia e cidadania que fez do Estado de Bem-Estar Social um Estado de Direitos Sociais, entre eles o direito à educação. No entanto, sem cobrar qualquer retorno em termos de seu investimento, a interferência política (do Estado) nas esferas social, econômica e cultural mostrou-se maléfica e, no campo educacional, foi apontada como responsável pela falta de qualidade e improdutividade da escola.

A qualidade, segundo essa lógica, será alcançada com a competição e a organização de um sistema de prêmios e castigos, baseado no mérito, que reconheça o esforço individual dos atores educacionais. Faz-se necessária, portanto, a criação de um mercado educacional em que os consumidores possam, democraticamente, exercer o seu direito inalienável de livre escolha, pois isto é cidadania.

a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É nesse quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades-mercadorias de diversas índoles sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o entrepreneur, o consumidor (GENTILI, 1996, p.6).

1.1.2 Sobre os responsáveis pela crise

A responsabilização também é constituinte das regularidades presentes na retórica neoliberal, conforme as teorizações de Gentili. Afinal, se há uma crise educacional, alguém é responsável por ela.

A lógica neoliberal aponta como responsáveis institucionais pela crise o modelo de Estado, carregado de assistencialismos, os sindicatos de trabalhadores em educação, assim como toda e qualquer organização voltada à defesa das igualdades e do direito a uma escola pública de qualidade. As entidades sindicais, com seu caráter corporativo, são consideradas características deste mesmo Estado,

uma vez que se constituem na perspectiva do acúmulo cada vez maior de avanços no campo dos direitos sociais.

Para garantir o progresso social se faz necessário criar condições para que os indivíduos venham a competir entre si, em busca de reconhecimento, promovendo, desta forma, a qualidade desejada. Assim, não apenas as instituições referidas são as responsáveis, mas, também, os indivíduos, na medida em que são cúmplices da improdutividade do sistema ao qual estão atrelados. Para Gentili (1996) “O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social” (p.7). Desse modo,

os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os faceados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais (GENTILI, 1996, p.7).

1.1.3 Sobre as estratégias adotadas no enfrentamento da crise

Em 1989, o Consenso de Washington⁴, elaborado por um conjunto de economistas do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, estabeleceu um conjunto de premissas de caráter neoliberal como forma de orientar os países da América Latina no enfrentamento da crise mundial que abatia duramente as economias e os povos destas nações. A adesão a este receituário tornou-se condição para aprovação de empréstimos junto ao FMI.

Analogamente, as ideias neoliberais acerca da educação constituíram-se a partir de um consenso, tanto no que se refere às causas da crise educacional e dos supostos responsáveis por ela, como das estratégias necessárias à sua superação. Assim, Gentili (1996) aponta, entre as regularidades da retórica neoliberal no campo educacional, a existência de um consenso estratégico da Reforma Escolar.

Segundo o autor, em nível internacional este consenso foi organizado a partir de um diagnóstico comum da crise educacional, cuja formulação contou com a participação de organismos internacionais, entre eles a Organização das Nações

⁴ As ideias defendidas no referido documento foram fundamentadas num texto do economista John Williamson, do *International Institute for Economy*, tornando-se a política oficial do Fundo Monetário Internacional, em 1990.

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a Organização Mundial do Comércio (OMCD) e o Banco Mundial. Com base neste diagnóstico foram estabelecidos objetivos, a partir dos quais são articuladas as reformas educacionais presentes em governos de caráter neoliberal, entre os quais se destacam:

- a) a necessidade da criação de mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais (na ampla esfera dos sistemas e, de maneira específica, no interior das próprias instituições escolares)
- b) a necessidade de articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho (GENTILI, 1996, p.8).

O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais, o qual é transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ter julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem ser submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de *Total Quality Control* (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional (GENTILI, 1996, p.8).

Assim, as reformas educacionais de caráter neoliberal, como forma de fugir do planejamento e burocratismo estatal, tendem a uma prática descentralizadora quando tratam da gestão financeira e de pessoal, transferindo-a ao nível micro do Município e/ou da Escola. Todavia, centralizam sua ação na gestão pedagógica quando tratam de estabelecer como e o que os professores devem ensinar; qual conhecimento será considerado válido; os processos de avaliação oficial, assim como os aspectos que vão compor os indicadores de qualidade. Com isso, caracterizam-se pelo que Gentili (1996, p.9) chama de “descentralização-centralizante e centralização-descentralizada [...] uma dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais”.

Segundo o autor, esta dinâmica imprime um processo que alguns chamam de macdonaldização da escola: “uma metáfora apropriada para caracterizar as formas dominantes de reestruturação educacional propostas pelas administrações

neoliberais”, cujas estratégias para uma escola eficiente e de qualidade podem ser assim resumidas:

- a) “a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e rigorosas normas de controle da eficiência e da produtividade” (GENTILI, 1996, p.10);
- b) a escola deve transmitir determinadas habilidades e competências que garantam a seus estudantes a empregabilidade. “Para os neoliberais, nisso reside a função social da escola” (GENTILI, 1996, p.11);
- c) para cumprir sua função social a escola deve tornar-se um espaço altamente competitivo. Para tanto, um sistema de prêmios e castigos deve motivar professores, estudantes e funcionários à competição interinstitucional e entre si, em busca da “pedagogia da qualidade total” (GENTILI, 1996, p.12);
- d) o currículo e a formação de professores, definido por especialistas do mercado, deve ser o mesmo para todos, estabelecendo um modelo de procedimentos a serem seguidos de forma que superem as diversidades geográfica e cultural;
- e) nas reformas educacionais de cunho neoliberal, conta-se cada vez mais com diversificadas formas de terceirização (pedagógicas e não pedagógicas) que fragmentam a atividade escolar, descaracterizando seu perfil coletivo.

1.1.4 Sobre quem deve ser consultado

Outra questão que se levanta diz respeito à acústica da reforma: sendo o mercado e sua lógica o referencial para a escola, quais vozes devem ser privilegiadas de serem ouvidas no enfrentamento da crise educacional? A resposta a essa questão em nível macro, ou seja, do internacional para o nacional, tem nos chegado por meio da intervenção de organismos multilaterais que articulam diferentes países por meio da assinatura de contratos em que assumem compromissos e metas. Em nível micro, a resposta chega, espelhada no contexto internacional, por meio de programas/contratos entre governos de diferentes esferas e as múltiplas assessorias de empresas e empresários dispostos a compartilhar

suas experiências e, claro, ao mesmo tempo, lucrar com o rendoso mercado educacional (BALL, 2010; OLIVEIRA, 2009).

Assim, não raramente somos surpreendidos com a compra e adoção de pacotes que, seguindo a lógica neoliberal, oferecem serviços aos Sistemas de Ensino Nacional, Estadual e/ou Municipal, voltados ao desenvolvimento de sistemas de avaliação, reformas curriculares ou, ainda, programas de formação continuada aos docentes destas mesmas redes, caracterizando uma relação denominada quase-mercado (SOUZA, 2011; ADRIÃO et al., 2009; SOUZA & OLIVEIRA, 2003).

Conforme Gentili (1996) é com esta retórica que os conservadores e neoliberais impõem seus argumentos “como verdades que se derivam da natureza dos fatos”, em defesa de um novo senso comum. Dessa forma, como sustenta Apple (2000; 2001), “falam para o povo”, partindo de problemas reais para os quais apresentam soluções, entre elas, a adoção do gerencialismo.

Diante desse quadro, Gentili (1996, p.16) recorre à sentença gramsciana: “pessimismo da inteligência, otimismo da vontade” e ressalva:

Nosso pessimismo da inteligência deve permitir-nos considerar criticamente a magnitude da ofensiva neoliberal contra a educação das maiorias. Nosso otimismo da vontade deve manter-nos ativos na luta contra um sistema de exclusão social que quebra as bases de sustentação democrática do direito à educação como pré-requisito básico para a conquista da cidadania, uma cidadania plena que só pode ser concretizada numa sociedade radicalmente igualitária.

1.2 A Gestão, O Currículo e as Políticas de Avaliação

Sob influência das ideias neoliberais, as políticas contemporâneas de gestão, currículo e trabalho docente têm sido produzidas a partir de princípios gerencialistas reguladores. Estes sintetizam a pretensão da agenda conservadora como imposição de sentidos nas políticas educativas, nos diferentes sistemas de ensino em nosso país e no mundo ocidental (HYPOLITO, 2008). Nesse contexto, processos de avaliação externa ganham papel de destaque como estratégia de aferição do desempenho de escolas, professores/as e estudantes, em busca de resultados e metas estabelecidas. No entanto, se considerarmos a afirmativa de Apple (1997) de que estes compromissos não são estáveis, “eles quase sempre deixam ou criam espaços para uma ação mais democrática” (p.25),

compreenderemos a relevância do papel ativo dos professores/as e outros personagens educacionais na construção de alternativas para o enfrentamento dessa agenda que defende a padronização da escola pública como meio para a produção de sua qualidade. Sendo assim, “as lutas devem ser por derrubá-la, desconstruí-la constantemente” (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012).

Nas próximas sessões serão tratados alguns dos embates no campo da gestão com a introdução do modo de gestão gerencialista na educação. No contexto brasileiro, esta perspectiva de gestão contrapõe-se à gestão democrática, apontada como modo de gestão oficial no texto da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Na sessão que trata do campo do currículo é problematizada a ideia de currículo padrão, imposto às comunidades escolares, que ficam excluídas das decisões curriculares. Esta ideia pressupõe a separação dos contextos de produção e prática no âmbito das políticas curriculares. A produção das referidas políticas vem sendo centralizada pelas autoridades governamentais e seus “especialistas”, enquanto que, às escolas, cabe a encenação das políticas, limitando sua atuação na condição única de contexto da prática. Por fim, a última sessão trata das políticas avaliativas que, nos últimos anos, se destacaram como meio de aferição de êxito das políticas de gestão, currículo e trabalho docente nos contextos escolares. É enfatizado o processo que desencadeou, no Brasil, a criação do índice que atualmente é adotado pelo governo federal para medir a qualidade da educação básica no sistema público de ensino – o Ideb.

1.2.1 A Gestão

A administração pública gerencial ou nova gestão pública (*new public management*) é um modelo normativo pós-burocrático para a estruturação e a gestão da administração pública, baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade (SECCHI, 2009).

Na segunda metade do século XX, o modelo de administração burocrático weberiano, vigente até então na gestão pública, passou a ser questionado juntamente com o Estado de Bem-Estar Social. Esse questionamento, identificado inicialmente no contexto europeu e norte americano, deu origem a um movimento de

âmbito internacional pela necessidade de reformar o estado, a partir das exigências institucionais contemporâneas. Fazia-se urgente mudar para um modelo de gestão mais eficiente e produtivo.

Assim, emergiram os modelos de Administração Pública Gerencial (APG) e o Governo Empreendedor (GE). Ambos, frequentemente chamados de gerencialismo (*managerialism*), compartilham os valores da produtividade, orientação ao serviço, descentralização, eficiência na prestação de serviços, *marketization*⁵ e *accountability*⁶ (KETTTL, 2005).

No Brasil, na década de 90, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), como representante da aliança social-liberal, criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). O Ministério, liderado por Luiz Carlos Bresser-Pereira, foi responsável pela introdução do gerencialismo, alinhando-se desta forma às recomendações indicadas para os países latino-americanos pelo Consenso de Washington. Em 1995, com base nas concepções gerencialistas de gestão, o então ministro apresenta o Plano Diretor da Reforma do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1996; 1997).

Em análise do referido plano, Paula (2005) chama atenção para que nele a educação apresenta-se enquadrada no âmbito das “atividades não-exclusivas” do Estado, sendo considerada, assim como outros serviços sociais e científicos, serviço de caráter competitivo, ou seja,

seriam prestados tanto pela iniciativa privada como pelas organizações sociais que integrariam o setor público não-estatal. Já as atividades auxiliares ou de apoio, como limpeza, vigilância, transporte, serviços técnicos e manutenção seriam submetidas à licitação pública e contratadas com terceiros (PAULA, 2005, p.38).

Cabe ressaltar que, apesar do modo de gestão gerencial ter sido assumido pelo governo FHC como forma de organizar e administrar o Estado, outros paradigmas de administração pública encontravam-se em disputa nesse campo. Este é o caso da “Administração Pública Societal” (PAULA, 2005) que, segundo a

⁵ Marketization é o termo utilizado para designar a utilização de mecanismos de mercado dentro da esfera pública. Exemplos de mecanismos de mercado são a liberdade de escolha de provedor por parte do usuário do serviço público e a introdução da competição entre órgãos públicos e entre órgãos públicos e agentes privados.

⁶ *Accountability* é um termo de difícil tradução para o português. Literalmente *accountability* significa a prestação de contas por parte de quem foi incumbido de uma tarefa, àquele que solicitou a tarefa (relação entre o agente e o principal). A *accountability* pode ser considerada o somatório dos conceitos de responsabilização, transparência e controle.

autora, tem relação com as iniciativas democrático-participativas oriundas dos movimentos sociais, fortemente articulados neste período em razão do movimento de redemocratização do país.

No contexto dos anos 90, o gerencialismo de fato triunfou como hegemônico no âmbito do poder executivo. No entanto, em âmbito legislativo é necessário reconhecer que a adoção da gestão democrática como modo de gestão oficial a ser encenada nos Sistemas de Ensino Público (BRASIL, 1988; 1996) pode ser considerada um ganho da pauta dos movimentos sociais, reforçando a existência de outros paradigmas em disputa no campo educacional. Constatações como estas reafirmam o argumento de Hypolito (2008), ao afirmar que

Muito embora as forças conservadoras e reacionárias, nas últimas décadas, tenham tido sucesso na articulação de sua hegemonia, isso não significa que o estado seja um ente monolítico. É preciso reconhecer as complexidades envolvidas nesse processo de hegemonia e considerar o estado como um território de contestações, no qual lutas por hegemonia ocorrem a todo o momento (p.64).

Hypolito (2011) ressalta que “nas escolas, os modelos gerencialistas vêm sendo introduzidos aos poucos e com diferentes roupagens (p.7)”, do que são exemplo as “iniciativas de introdução de uma administração escolar científica” (p.7) no contexto educacional brasileiro nas décadas de 40 e 50. Na década de 60, iniciativa semelhante será reconhecida como tecnicismo.

Mais recentemente e sob a influência política do governo federal, vimos, na década de 90, proliferarem várias experiências gerencialistas em educação, especialmente, em municípios e estados governados por partidos comprometidos com a já referida aliança social-liberal. Este é o caso dos programas implementados na Bahia – governo César Borges (1999-2002), “Educar para Vencer: A Bahia Quer Mais”, no Rio Grande do Sul – governo Antônio Britto (1994-1998), com a tentativa de implantação de um programa de “Gestão Democrática na Escola” (VIEIRA, 2004); em Minas Gerais, no governo Hélio Garcia (1991-1994), com o Programa Proqualidade – Projeto Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais, em 1993 (HYPOLITO, 2008) e, recentemente (gestão 2013–2016), em Pelotas, no governo de Eduardo Leite, (CÓSSIO, 2014).

A análise destes programas e iniciativas, pelos autores, permite identificar e referendar a análise argumentativa de Ball (2001) e Gentili (1996) acerca das regularidades da retórica neoliberal presentes em programas educacionais de cunho

gerencialista. Assim, nos referidos programas, podem ser ressaltadas como aspectos comuns as estratégias adotadas ao enfrentamento da crise educacional. Nos estados pesquisados vimos que a ideia de crise foi fundamentada por meio de dados quantitativos dos resultados educacionais naqueles contextos. No mesmo sentido merecem destaque as formas de controle sobre as escolas e os professores, assim como o uso de avaliações externas como principal instrumento para medir e atingir a qualidade educacional ‘desejada’ – entenda-se aquela preconizada nas orientações dos organismos internacionais, do que é exemplo o Consenso de Washington.

No campo das políticas educativas oficiais a década de 90 mostrou-se bastante profícua. Algumas ações legislativas, a continuidade e proposição de novos programas, especialmente após a aprovação do texto constitucional e de outros documentos legais produzidos na chamada “Era FHC” (1995-1998/1999-2002). A título de exemplo, podemos citar, entre outros: a aprovação do texto da LDBEN 9394/96; a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais; a revitalização do Programa Nacional do Livro Didático; o Plano Nacional de Alimentação Escolar; o Plano Nacional de Garantia da Renda Mínima; o Plano de Aceleração da Aprendizagem; e o Fundo de Fortalecimento da Escola.

Desde então o governo federal, convertido ao ideal gerencialista de gestão, organiza e propõe políticas educacionais, influenciado por esta perspectiva. Com isso, o contexto da prática educacional virou palco de intensas disputas, exigindo forte articulação dos movimentos docentes pela efetiva encenação da gestão democrática no âmbito dos sistemas de ensino. Tal fato constitui-se em um grande desafio sobre o qual trataremos adiante.

Em que pesem os preceitos teóricos e técnicos dos modelos até aqui analisados, se faz necessário reconhecer que em um campo tão acirrado de disputas não é mais possível conceber a existência de modos puros de gestão. Aquilo que neste estudo denominamos gerencialismo pressupõe uma heterogeneidade, envolvendo aspectos tanto dos modelos da Administração Pública Gerencial (APG), como do modelo Governo Empreendedor e da Governança Pública.

Muito embora esses modelos diverjam em certos aspectos e possuam características próprias, no contexto prático, aparecem como modelos hibridizados, misturando muitas das suas características, que, ao final, não são de todo inconciliáveis (HYPOLITO, 2011, p.5).

Ainda em análise das aproximações entre os modelos citados o autor aponta, como exemplo, determinados princípios que entende serem comuns nessas perspectivas: “a qualidade, o mercado, a eficiência, a responsabilização, a avaliação, as parcerias público-privado, o quase-mercado, dentre outros aspectos das políticas atuais” (HYPOLITO, 2011, p.7-8).

No contexto brasileiro, o contraponto a estes modelos de gestão é o modo de gestão democrático, presente tanto no texto constitucional (BRASIL, 1988) como na lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9394/96). Considerando o conceito de contraponto adotado neste trabalho, é possível afirmar que este modo de gestão pode ser identificado como oposição ao modo gerencialista analisado anteriormente.

Nestas circunstâncias, muitos são os desafios que envolvem, na atualidade, a encenação da gestão democrática como modo de gestão em escolas públicas. Entre eles, destacarei dois que considero terem relação com a temática foco deste projeto de pesquisa.

O primeiro deles subjaz a própria concepção de gestão democrática, em seu significado. Cabe lembrar que, no Brasil, esse “modo de gestão” (LEITE et al., 2009) foi introduzido no discurso pedagógico oficial em decorrência da ação dos movimentos sociais que, na década de oitenta, mobilizaram os setores populares da sociedade em defesa da redemocratização do país. Naquele contexto, a concepção de gestão democrática assumiu, no campo educacional, o significado de luta pela transparência e descentralização do poder, autonomia pedagógica e financeira, assim como a participação da comunidade na consecução e execução do seu Projeto Político-Pedagógico - PPP (AZEVEDO, 2000).

No entanto, a partir da década de 90, esta noção passou a sofrer um desgaste em termos de seu significado original com “distintos sentidos atribuídos a noções como a “descentralização”, a “participação” e a “gestão democrática”, seja dos sistemas de ensino ou da escola, como também tem ocorrido com as demais políticas públicas de corte social” (AZEVEDO, 2009, p.217). Considero que este processo esteve diretamente relacionado às mudanças no papel do Estado e à conseqüente disputa entre o discurso neoliberal, afinado com o modo de gestão gerencialista e, por outro lado, o discurso democrático-participativo, alinhado com o modo de gestão democrático. Nesta disputa ambos se anunciam em consonância com uma gestão democrática de educação.

Tal fato vem dando ao termo gestão democrática o estatuto de “hegemonia discursiva” que, ressalta Mendonça (2009, p.160), constitui um lugar vazio, o que significa foco de incessantes disputas entre os múltiplos discursos dispersos no campo da discursividade.

Sendo assim, reafirmo neste projeto o compromisso com aquela concepção de gestão democrática alinhada ao discurso democrático-participativo, compreendida como “a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e, da qual, nasçam cidadãos ativos, participantes da sociedade como profissionais comprometidos” (CURY, 2007, p.489). Em que pese o compromisso político-pedagógico que reitero, em defesa de uma escola pública, laica e de qualidade social, faz-se necessário testemunhar as evidências que apontam para a existência de modos híbridos (LOPES, 2005) ou, ainda, de formas mistas de gestão (HYPOLITO, 2010) em contextos escolares.

O segundo desafio que se impõe à encenação da gestão democrática tem relação com o aumento, cada vez mais expressivo, da influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais dos Estados-Nação (PERONI, 2003), com implicações diretas na gestão dos sistemas educacionais e das escolas.

Nesse sentido, a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), realizada em Jomtien – Tailândia, no ano de 1990, é um marco recente e referencial deste processo. Como participante da Conferência, o governo brasileiro, assim como os governos de diferentes países do mundo, assumiu metas educacionais, o que implicou, entre outras, na produção de políticas educacionais e na criação de indicadores como forma de medir os resultados educacionais.

Autores como Ball (2001), Souza (2003) e Lopes & Lopez (2010), analisando os efeitos destas políticas, apontam para implicações diretas tanto nas políticas de currículo como nas de gestão. No que concerne às políticas de currículo, os autores anunciam uma possível “conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que “tem valor”” (SOUZA, 2003, p.187), reforçando uma visão que restringe o currículo a conteúdos.

Nesta perspectiva, a validação dos conteúdos fica sob o controle dos sistemas de avaliação centralizados nos resultados, permitindo a criação de rankings de escolas e de estudantes, assim como a “capilarização da cultura da

performatividade” (LOPES; LOPEZ, 2010). A performatividade é uma noção que vem sendo desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen Ball, que a considera um dos efeitos do processo de mercantilização da educação. Para Ball a performatividade é uma “tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (2005b. p.543).

Relativamente à gestão, Souza (2003) alerta para o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios. Tomando como exemplo as políticas de avaliação externa no Brasil, a autora argumenta que a divulgação dos resultados permite a comparação, classificação e seleção, incentivando a competição entre unidades de ensino e, em seu interior, a competição entre os estudantes. Assim, entende que estas avaliações funcionam como um mecanismo discriminatório, que exclui ao invés de incluir, descomprometendo-se com a concepção de que a educação é um direito de todos e todas.

Tomando como perspectiva a democratização da gestão, os aspectos abordados de fato constituem desafios, uma vez que podem comprometer um dos princípios da gestão democrática que é a autonomia pedagógica, preconizada na legislação educacional (LEI Nº. 9394/96, Art.15). Cabe ressaltar que não estou aqui me referindo a uma autonomia que possa ser confundida com privacidade, pois entendo que a gestão da educação é tarefa e responsabilidade de muitos, em diferentes contextos. No entanto, argumento ser a comunidade escolar a mais capacitada para pensar o seu projeto político-pedagógico para, a partir dele, organizar o trabalho na e da escola, o que implica a produção de uma política curricular que atenda, também, as peculiaridades do contexto no qual está inserida. Neste sentido, entendo ser imprescindível o empenho dos pesquisadores em estudar e investigar iniciativas locais que ressaltem essa perspectiva.

1.2.2 O Currículo

Da mesma forma que no campo da gestão, estamos vivendo um tempo de intensas disputas em torno das questões curriculares (BALL, 2010a). Este movimento é parte do processo de reestruturação educativa que vem se

caracterizando pela expressiva vantagem das tendências de caráter conservador. Estas, de forma lenta, porém permanente, buscam, no campo de produção das políticas educacionais, desde o contexto internacional, induzir à fixação do “quê” e do “como” as escolas e os/as professores/as devem ensinar.

Assim como em outros países, no Brasil as investidas nessa perspectiva se dão de forma explícita por meio do estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais, Programa de Livro Didático, Diretrizes Curriculares para a Escola Básica e, a definição de competências e habilidades as quais são exemplos de iniciativas de materialização dessa tendência nas políticas educacionais oficiais.

Todavia, não pretendo, com a afirmativa acima, impor um tom profético ao contexto atual. Assim como Ball (1994, p.16), compreendo a política como

representações, as quais são codificadas de forma complexa (via lutas, acordos, interpretações públicas oficiais e reinterpretações) e decodificadas de maneira complexa (por meio de interpretações e significados dos atores em relação às suas histórias, experiências, habilidades, recursos e contextos)⁷.

Sendo assim, o que desejo é chamar a atenção para o caráter contingente de qualquer supremacia. Argumento, ainda fundamentada em Bowe e Ball (1992), pela necessidade de considerarmos o “ciclo da política” atentando para as mudanças sofridas a cada deslocamento do texto nos diferentes contextos em que a política se constitui, caracterizando múltiplos processos de “recontextualização⁸” (BERNSTEIN, 1996).

No que se refere ao contexto da prática, as contribuições teóricas de Bowe e Ball destacam o “papel ativo dos profissionais da educação” os quais, a partir de suas histórias pessoais e das circunstâncias do contexto, farão a leitura, interpretação e a conseqüente encenação de políticas propostas (MAINARDES & MARCONDES, 2009). É com esta perspectiva que apresento os resultados do trabalho de investigação, que teve como campo o contexto escolar e como foco uma experiência curricular produzida por atores atuantes nesse contexto.

⁷ “as representations which are encoded in complex ways (via struggles, compromises, authoritative public interpretations and reinterpretations) and decoded in complex ways (via actors’ interpretations and meanings in relation to their history, experiences, skills, resources and context)”. [tradução minha]

⁸ Stephen Ball (1992, 1994, 1998, 2001) tem aprofundado o uso deste conceito de Bernstein em suas investigações acerca das políticas educacionais, considerando as articulações macro-micro e as reinterpretações destas em múltiplos contextos.

1.2.2.1 Interrogações ao Currículo

O currículo, como constituinte da gestão escolar, foi sempre envolto por um conjunto de interrogações sobre as quais muitos teóricos debruçaram-se, atribuindo a ele múltiplos sentidos. Para compreender um pouco deste processo, busquei fundamentação em textos de autores entre os quais Silva (2001), Goodson (2001), Bobbitt (2004), Kliebard (2011) e Lopes e Macedo (2011).

Uma das premissas do debate envolvendo o currículo se dá em torno do significado do termo – o que é currículo? Estudos históricos (HAMILTON, 1980) apontam a Universidade de Glasgow, na Escócia e o ano de 1633 como contexto de identificação primeira do uso do termo, referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes. Em comum, na infinidade de respostas dadas a essa questão, encontra-se a ideia de curso, planejamento, organização de experiências levadas a termo por docentes, nos diferentes sistemas de ensino. No entanto, há também, em cada definição, aspectos singulares que identificam determinada definição com esta ou aquela teoria. Como adverte Silva (2001, p.14), “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”.

O campo do currículo como objeto de estudo desenvolve-se nos Estados Unidos, no início do século XX. Naquele contexto, marcado pelo pós-guerra, a classe empresarial norte-americana buscava alavancar sua economia por meio do processo de industrialização. Para tanto, contava com a mão de obra interna e com outra, oriunda de movimentos imigratórios, ambas vistas como carentes de uma formação condizente com as habilidades que o mercado demandava. Para responder a isso se fazia necessária a institucionalização da educação de massas, bem como a organização de um sistema educacional capaz de formar trabalhadores especializados. Neste contexto “as escolas e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social” (LOPES e MACEDO, 2011, p.22).

Com esta perspectiva é a questão “O que ensinar?” que ganha relevância. Naquele contexto, “independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisavam ser úteis” (LOPES e MACEDO 2011, p.21). Segundo as autoras, as Teorias Curriculares chamadas de conservadoras, como o Eficientismo Social

(BOBBIT, 1918), o Progressivismo (DEWEY, 1902) e a Racionalidade (TYLER, 1949) enfatizam o caráter prescritivo do currículo e emergem naquele período com vistas a responder questões decorrentes desta premissa, como: O que é útil? Útil para quê? Quais as experiências ou os conteúdos mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? Por onde começar?

Entendo que os aspectos contextuais relacionados à sociedade norte-americana no início do século passado justificam a preponderância do modelo de Bobbitt, como resposta às demandas daquele contexto.

Segundo Silva (2001), a obra "*The Curriculum*" de John Franklin Bobbitt (1918) foi um marco no processo de constituição do currículo como um campo de estudos e representou as vertentes mais conservadoras, enquanto John Dewey liderou as vertentes mais progressistas com o lançamento do livro "*The child and the curriculum*", em 1902. De certo modo, podemos dizer que, nas duas obras, cada um dos autores, ao apresentar sua perspectiva curricular, representou também os interesses de diferentes forças – econômicas, políticas e culturais – atuando em um contexto de influência na formulação dos objetivos e, por consequência, no modelo de educação que veio a ser adotado pela sociedade norte-americana ao longo do século XX.

A perspectiva de Dewey, de um modo geral, preocupava-se com a construção da democracia e defendia um currículo que considerasse, em sua organização, as experiências das crianças e dos jovens. Silva (2001, p.23), em análise às ideias de Dewey, considera que para o autor "a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos". No Brasil, as ideias de Dewey vão inspirar o Movimento Escola Nova, a partir da década de 20. No entanto, foi a perspectiva de Bobbitt a que mais influenciou na formação do currículo como campo de estudos, compreendendo o currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais que devem ser cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos.

Kliebard (2011, p.9), ao analisar o processo de transposição da doutrina da eficiência científica de Taylor para o contexto educacional, como modelo burocrático para o planejamento do currículo, destaca a adesão de Bobbitt a estas ideias, identificando-o como um dos primeiros "profetas da nova eficiência na administração escolar".

Conforme o autor, Bobbitt fez uma adaptação das técnicas do mundo dos negócios para uso nas escolas, defendendo que fossem adotados na administração escolar os princípios da administração científica que preconizavam o uso de toda a área durante todo o tempo disponível; a redução do número de trabalhadores ao mínimo, obtendo de cada um o máximo de sua eficiência no trabalho e a eliminação de gastos supérfluos.

Com estes três princípios Bobbitt buscava aperfeiçoar o uso do espaço físico escolar e obter o máximo da eficiência do trabalhador. No entanto, é com um quarto princípio que ele aponta para intervenções diretas no currículo escolar, equiparando os estudantes aos produtos de fábrica, como foco da engrenagem burocrática da escola:

Trabalhe o material bruto de forma que se torne o produto final para o qual é mais adequado. Aplicado à educação, isso significa educar o indivíduo segundo suas potencialidades. Isso exige que o conteúdo do currículo seja suficientemente variado para satisfazer as necessidades de todos os tipos de indivíduos na comunidade, e que o ritmo de treinamento e de estudo seja suficientemente flexível de modo que só se dê ao indivíduo aquilo de que ele necessita (BOBBITT apud KLIEBARD, 2011, p.10).

Partindo desta premissa, o quarto princípio – educar o indivíduo segundo suas potencialidades – veio a se constituir, segundo Kliebard (2011, p.10), na “metáfora central em que se fundamentaria a teoria moderna do currículo”.

Analisando os princípios defendidos por Bobbitt, o autor considera que a ideia de educar o indivíduo segundo suas potencialidades, além de apontar para uma aplicação direta dos princípios da administração científica à administração escolar, também permitiu julgamentos acerca da capacidade inata de cada criança. Com isso, abria-se espaço para a classificação, apontando a qual educação, ou seja, a qual currículo, deveria ela ser submetida para executar funções específicas dentro do quadro social. Kliebard (2011, p.10) entende que estes julgamentos, dominados pelo critério de utilidade social, “tornavam-se profecias que se realizavam no sentido de que predeterminavam quais os ‘tipos de indivíduos’ que iriam ocupar certas posições na ordem social”.

O modelo educacional defendido por Bobbitt pautava-se na organização e no desenvolvimento – capaz, portanto, de mensurar seus resultados a partir do estabelecimento de padrões de referência. A aplicação do modelo exigiu mudanças

no perfil do administrador da Escola. Assim, foi neste período que o chamado superintendente de escolas passou de educador a um administrador de negócios.

Bobbitt entendia que o sistema educacional poderia ser eficiente, tanto quanto uma indústria, na medida em que fosse capaz de especificar precisamente os objetivos da educação escolarizada, definir as habilidades a serem ensinadas, estabelecer os métodos de ensino e, por fim, avaliar os resultados, de forma a saber se aquilo estabelecido como objetivo foi, de fato, atingido.

É possível que esse caráter mensurável, quantitativo e, por que não dizer, econômico do modelo de Bobbitt tenha, naquele contexto, atribuído uma cientificidade à educação, tornando-a passível de demonstrações palpáveis, a partir de medições e mapeamentos, ou seja, do levantamento de dados.

Na perspectiva do autor, as finalidades da educação são dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, respondendo de forma simples à questão “o que ensinar”. É pois na organização do currículo – como ensinar – que devem ser focadas as preocupações. Neste sentido, entende que à organização do currículo deve preceder uma investigação que aponte as habilidades a serem desenvolvidas, contemplando aquelas imprescindíveis ao exercício eficiente das ocupações profissionais da vida adulta. “O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra chave era eficiência” (SILVA, 2001, p.23). Partindo desta premissa, no currículo devem ser especificados, precisamente, os objetivos, os procedimentos e métodos para a obtenção de resultados, de forma que estes possam ser efetivamente mensurados. Portanto, na perspectiva de Bobbitt, o currículo é uma mecânica e os especialistas aqueles que a colocam em funcionamento.

As ideias de Bobbitt acerca do currículo serão ratificadas tanto no livro de Ralph Tyler, “Princípios Básicos de Currículo e Ensino” (1949), como também em “Análises de Objetivos” de Robert Mager, publicado na década de 60, ambos com forte influência no contexto educacional brasileiro.

A racionalidade presente em Tyler marcará fortemente o pensamento acerca da seleção e organização de experiências e/ou conteúdos educativos, constituindo-se em uma resposta das teorias curriculares que se sustentará por mais de 20 anos, tanto nos Estados Unidos como no Brasil.

Dessa racionalidade considero relevante destacar dois aspectos que de alguma forma encontramos ressignificados nas políticas curriculares atuais, quais sejam:

- a) o vínculo estreito entre currículo e avaliação, apontada como meio para inferir a eficiência da implementação dos currículos;
- b) a separação entre o contexto de produção (elaboração) compreendida como tarefa de caráter científico, pseudamente neutra e o contexto da prática (implementação), cujos resultados (sucessos/insucessos) são de responsabilidade da escola e dos docentes.

Na década de 70, autores como Baudelot e Establet (1971)⁹ e Bowles e Gintis (1976)¹⁰ aprofundam seus estudos acerca da ideia de que a escola e o currículo constituem-se em aparatos de controle social, fazendo surgir as chamadas teorias críticas entre as quais se destaca a Teoria da Correspondência ou da Reprodução, apresentada com forte potencial de crítica às abordagens científicas do currículo. De cunho marxista, estas abordagens denunciam a correspondência entre o plano econômico e a superestrutura, na qual tanto a escola como seu currículo estão incluídos. Assim, conforme esta perspectiva, o que se ensina na escola não são apenas conhecimentos necessários à formação de mão de obra qualificada para o mercado, mas, também, um comportamento de classe, de modo que cada um saiba o **seu lugar** no interior da sociedade capitalista. Relativamente a esse aspecto, Bourdieu e Passeron (1975)¹¹, de forma menos determinista, argumentaram acerca da violência simbólica presente na ação pedagógica, na medida em que esta se utiliza de códigos de transmissão cultural identificados com as classes médias. Sem reconhecer os códigos operantes do contexto escolar, os estudantes oriundos das camadas populares acabam, juntamente com suas culturas, fatalmente silenciados, perpetuando-se, dessa forma, desigualdades na distribuição do conhecimento.

Na Inglaterra, também na década de 70, o movimento da Nova Sociologia da Educação - NSE teve como fundador o sociólogo da educação britânico, Michael

⁹ Christian Baudelot e Roger Establet são professores universitários franceses e juntos publicaram o livro *A escola capitalista na França* (1971), considerado um clássico.

¹⁰ Samuel Bowles é economista norte-americano e professor emérito da Universidade de Massachusetts onde é colega de Herbert Gintis, cientista comportamental e educador. Ambos ficaram conhecidos no Brasil com a publicação do livro *A escola capitalista na América*.

¹¹ Pierre Bourdieu sociólogo francês, professor da Escola de Altos Estudos de Paris, desenvolveu, ao longo das décadas de 1960 e 1970, a teoria da reprodução social. Em 1970 publicou com seu colega Jean-Claude Passeron, professor de sociologia, a obra *A Reprodução*.

Young. Como corrente teórica, a NSE levantou interrogações acerca da seleção e organização do conhecimento escolar, buscando entender como a diferenciação social é produzida por intermédio do currículo, partindo das seguintes questões:

- a) Por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos?
- b) Quem os define? Em favor de quem são definidos?
- c) Que culturas são legitimadas com essa presença? Que outras são deslegitimadas por aí não estarem?

A discussão envolvendo estas questões inaugura uma nova perspectiva nos estudos curriculares, ao entender que “o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização” (LOPES; MACEDO, 2011, p.29).

No Brasil, a análise das teorias reprodutivistas – voltadas nesse período especificamente para o currículo – foi introduzida na década de 80 sob forte influência do pensamento de Michael Apple, especialmente com a publicação da obra *Ideologia e Currículo*, de 1979. Coincidindo com o processo de abertura política, após longo período de ditadura militar, esta abordagem encontrou no contexto brasileiro um terreno fértil para a contestação, no campo educacional, tanto ao tecnicismo¹² como à adoção de modelos curriculares baseados na racionalidade tyleriana.

Com o processo de redemocratização, vimos no cenário nacional a formação de novos governos que, em âmbito estadual e municipal, reconfiguraram perspectivas marxistas, abrindo espaço para a retomada do pensamento de Paulo Freire, ao mesmo tempo em que eram lançadas as bases da pedagogia histórico-crítica, por Demerval Saviani, e da pedagogia crítico-social dos conteúdos, por José Carlos Libâneo.

Outras teorias e/ou perspectivas curriculares surgiram ao longo do século, apresentando, na composição de seu discurso, diferentes formas de compreender o currículo, implicando na fundamentação de diferentes discursos educacionais que atuaram em um contexto de influência na produção dos textos das políticas curriculares.

¹² O tecnicismo constitui uma concepção pedagógica produtivista inspirada na Teoria do Capital Humano. Foi introduzida no Brasil em decorrência do golpe militar de 1964, por meio da Lei Nº 5.692/71, no tocante aos Ensinos Primário e Secundário denominados, respectivamente, 1º e 2º graus.

Desse modo, diferentes propostas curriculares foram sendo concebidas e sustentadas pela adoção de uma ou outra teoria as quais têm, ao fim e ao cabo, a pretensão de apontar o que os estudantes devem saber e, assim, determinar qual conhecimento é considerado válido, de forma a justificar sua presença no currículo escolar.

Este apanhado me permite dizer que compreendo as teorias curriculares como discursos sobre o currículo, o que implica percebê-lo como uma operação de poder que, como tal, envolve escolha, exclusão, construção de consensos e luta por hegemonia – um campo epistemológico-social voltado à formação do tipo de ser humano ideal, para uma determinada sociedade.

1.2.3 As Políticas de Avaliação

No Brasil, assim como em diferentes países, estão sendo desenvolvidas políticas educacionais de avaliação externa de larga escala acerca do desempenho das escolas e de seus estudantes, o que envolve também a avaliação docente e institucional. Presente em planos e propostas governamentais, a avaliação é apresentada como uma estratégia capaz de “propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação” (SOUZA, 2003, p.176). Essas políticas vêm sendo pesquisadas e analisadas por diferentes autores no sentido de identificar e problematizar seus efeitos nos diferentes níveis de ensino (FREITAS, 2005; SOUZA, 2003; VIANA, 2003ab; BARRETO, 2001).

Esta tendência está fortemente relacionada às mudanças no papel do Estado em âmbito mundial, principalmente a partir da imposição da perspectiva neoliberal que preconiza um envolvimento mínimo estatal com as questões de ordem social, “assumindo como funções prioritárias a de legislar e avaliar” (SOUZA, 2003, p.177). Paralelamente, identifica-se também um processo de internacionalização de políticas educacionais (LIBÂNEO, 2012; CARDOSO, 2009 OLIVEIRA, 2009), com o envolvimento cada vez maior de organismos e agências globais de expressiva atuação e influência no campo educacional, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

A ideia de uma avaliação sistêmica na organização do setor educacional já se manifestava no Brasil desde a década de 30 (AZEVEDO, 2000; COELHO, 2008). Com o passar dos anos, foram sendo criados subsídios que constituíram as bases de uma proposta que, ao final dos anos 80, apontou para a criação de um Sistema Nacional de Avaliação. No entanto, foi nos anos 90 que a avaliação da educação básica institucionalizou-se, por meio da Portaria n.1.795, de 27.12.1994, que formalizou a criação do Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica – introduzindo nas redes de ensino uma avaliação externa das escolas, tendo por objetivo o que segue:

O Saeb foi criado tendo por objetivo central promover uma avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil, visando a construir dois tipos de medidas. A primeira, da aprendizagem dos estudantes e, a segunda, dos fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar. A implementação da avaliação em larga escala se constituiu com a intenção de subsidiar os formuladores e executores das ações governamentais na área educacional em todos os níveis de governo. Com a avaliação se pretende averiguar a eficiência dos sistemas no processo de ensino-aprendizagem e, também, a equidade da educação oferecida em todo o país (MEC, 2008).

Assim, desde 1995, vai se consolidando a avaliação externa, por meio das políticas do Saeb. Como consequência, a cada dois anos, ocorre a publicação regular de dados comparáveis sobre o desempenho dos estudantes da Educação Básica, a partir da Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica – e da Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar. Com estes dados entende o MEC ser possível traçar um perfil da escola eficaz.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao MEC, é uma autarquia federal que tem como objetivo promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional de nosso país, bem como gerar dados e informações em sua área de competência. Para tanto, conta, em sua estrutura organizacional, com a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), a qual realiza levantamentos estatísticos e avaliativos nas diferentes etapas da Educação Básica, assim como na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Atualmente, a Educação Básica é avaliada por meio de três instrumentos, cada um deles direcionado a um público diferenciado. No Ensino Fundamental, a Provinha Brasil avalia estudantes matriculados no segundo ano. Esta avaliação, de

caráter diagnóstico, é apresentada às escolas como subsídio para o planejamento de sua ação educativa. Na condição de instrumentos de medição do desempenho da educação temos a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo estes aplicados respectivamente a estudantes do quarto e nono ano do Ensino Fundamental e aos concluintes do terceiro ano do Ensino Médio. A média de desempenho nestes exames, acrescida da taxa de rendimento escolar (aprovação), a partir dos dados do Censo Escolar, constitui um cálculo que resulta no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Este índice, criado para ser comparável entre todas as redes de ensino, foi apresentado como o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão do “Compromisso Educação para Todos” (BRASIL, 2008), firmado entre o governo federal e os governos dos municípios brasileiros, cuja adesão chegou a 100%, em 2008. A intenção é de que o Brasil, chegue as metas previstas até 2022, conquistando assim um patamar de qualidade compatível com países de primeiro mundo (MEC, 2010).

Em âmbito internacional, o Brasil participa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), na condição de convidado pelos demais países membros da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. O Pisa consiste em uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a cada três anos a estudantes de quinze anos, abrangendo as áreas da Linguagem, Matemática e Ciências.

Estas avaliações têm sofrido críticas (VIANA, 2003a; 2003b) no que concerne ao fato de aplicar um instrumento padrão para estudantes de todas as escolas, sem considerar os diferentes contextos em que as mesmas estão inseridas. Igualmente são criticadas em virtude do processo de classificação das instituições educacionais decorrentes destas avaliações, que propicia a criação de *rankings* e, conseqüentemente, “a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar” (SOUZA, 2003, p.180).

Viana (2003a, p.53) considera o Saeb “o melhor e o mais bem delineado dos projetos propostos pelo MEC”. No entanto, após estes anos de experiência, o autor entende que chegamos a um ponto crítico, no qual se faz imperativo encaminhar a meta-avaliação, ou seja, a avaliação da própria avaliação e, ao mesmo tempo, a auto-avaliação de seus procedimentos, “para rever antigas ações e propor novas outras ações, à luz da experiência acumulada” (VIANA, 2003a, p.53). Considerando

sua perspectiva de avaliação, Viana (2003a) defende que os organizadores do Saeb deviam se preocupar com duas características intrínsecas a instrumentos de medidas voltados para o rendimento escolar: a “validade de conteúdo” e a “validade consequencial”.

No caso brasileiro, a preocupação com a validade de conteúdo impõe-se pela diversidade social, econômica e cultural encontrada na imensidão territorial do estado brasileiro, relativa aos aspectos formativos de nossa nacionalidade. Portanto, considerar a validade de conteúdo implica perceber que um instrumento de medida não é válido em tese, isto é, pode sê-lo para um curso, currículo, escola ou professor/a e não sê-lo para outros/as equivalentes. A diversidade presente no território brasileiro requer cuidados, de forma que os dados, levantados a partir da aplicação de um instrumento padrão de avaliação, não sirvam para inferências discriminatórias. Neste sentido, Viana (2003a, p.54) defende que

os programas de pesquisa sobre o Saeb deveriam incluir, necessariamente, uma parte dedicada a estudos de validade, nas suas diferentes modalidades, evitando-se o tratamento tangencial da questão, como vem ocorrendo em alguns poucos trabalhos que discutem a problemática da avaliação.

Quando trata da validade consequencial, o autor refere-se ao impacto da avaliação sobre o sistema e, como o próprio nome aponta, o consequente desencadear de mudanças no pensamento, comportamento, atitude e ação, fundamentadas nos dados obtidos a partir das referidas avaliações, especialmente no sentido das mudanças de ações que deles poderão decorrer.

No caso do Saeb percebe-se que, na mídia, os resultados e seus relatórios, de extremo rigor técnico, são bem divulgados. Resta saber em que medida os mencionados resultados, de fato, se tornam acessíveis às comunidades escolares, como são eles traduzidos pelas equipes gestoras de escolas e sistemas, professores/as, pais e estudantes. Entendo que, enquanto estes dados não forem devidamente apropriados pela comunidade educacional, não estarão, as avaliações, cumprindo com o objetivo de contribuir para a discussão em busca de caminhos para a qualificação da escola pública, em uma perspectiva de qualidade social.

Este processo se acirra, especialmente, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT) realizada em Jomtien – Tailândia no ano de 1990. Considerando o processo de internacionalização das políticas educacionais, resgato esta conferência considerando-a o marco referencial do compromisso firmado entre

nações do mundo inteiro com o objetivo de educar todos os cidadãos de todas as sociedades. A conferência inaugurou uma década que, sem dúvida, representou um período produtor no qual, por meio de vários outros compromissos sociais, a Educação Básica foi reafirmada como compromisso de diversas nações e, também dos organismos e agências internacionais, que atuaram, desse modo, em um contexto de influência internacional.

Na década de 90, o Brasil é palco de encenação do novo texto constitucional (BRASIL, 1988), o qual, além de instituir o Estado Democrático de Direito, como decorrência do processo de redemocratização nacional, também anuncia outro discurso pedagógico que, em alguns aspectos, se mostrará alinhado com os compromissos assumidos na referida Conferência.

Neste sentido, cabe ressaltar que, ao final do ano de 1996, foi aprovado o texto da Lei nº. 9394/96, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Entre estas, ficou estabelecido que a União incumbir-se-á de

Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Art. 9º, VI).

Os dados referentes a esse processo de avaliação são centralizados no âmbito do governo federal. Assim, reitero a análise de Ball (2013) sobre a reforma do sistema educacional brasileiro, em meados dos anos 90, para dizer que o texto da LDBEN, ao transferir a responsabilidade da Educação Básica para os estados e municípios, no âmbito da administração e oferta, dá início a um processo de descentralização que possibilita às escolas maior autonomia quanto ao seu funcionamento. Em contraponto, cria o que o autor chama de “tecnologias de controle e recentralização”, ao estabelecer como responsabilidade da União a avaliação e a produção de relatórios sobre a oferta da educação (p.10).

Passados dez anos da Conferência em Jomtien, a UNESCO propôs uma ampla avaliação dos progressos alcançados a partir do Compromisso de Educação para Todos, envolvendo todos os países participantes. A orientação foi de que esta avaliação fosse construída e apresentada pelos países em nível nacional e continental¹³ para, finalmente, ser apresentada no Fórum Mundial de Educação

¹³ Esta avaliação em nível continental e com caráter preparatório, aconteceu por meio da Conferência de Educação para Todos nas Américas, realizada em fevereiro de 2000, na República Dominicana.

(FME) de Dakar, em abril de 2000. Esse fórum acolheu a um conjunto destes compromissos¹⁴, conforme consta no texto do Marco de Ação, entendendo que “o desafio, agora, é cumprir os compromissos firmados” (UNESCO, 2001, p.8).

Nessa avaliação, reconheceu-se que, de 1990 a 2000, houve avanços significativos no campo educacional em vários países do mundo. No Brasil, avaliou-se que os avanços foram especialmente de ordem quantitativa, no que tange ao acesso dos estudantes à Educação Básica. No entanto, os números, ainda constrangedores, fizeram reafirmar como desafios educacionais o enfrentamento do analfabetismo, a ampliação da oferta das vagas para a educação infantil e, sobretudo, a qualidade do ensino. Neste sentido, a discussão do Marco de Ação de Dakar, acrescida no Brasil da aprovação dos Planos Nacional e Decenal de Educação, foi considerada oportunidade ímpar para que o país pudesse dar um novo e decisivo salto no campo educacional.

Conforme o texto do citado documento, para cumprir os compromissos cada país deveria empenhar-se em “desenvolver ou fortalecer planos nacionais de ação – integrados em um marco mais amplo de redução da pobreza e de desenvolvimento” (UNESCO, 2001, p.9). Para a elaboração destes planos foi dado um prazo até 2002, indicando que os mesmos fossem construídos por meio de processos mais democráticos e transparentes, envolvendo todos os interessados e parceiros, especialmente representantes do povo, líderes comunitários, pais, educandos, Ongs e a sociedade civil. As metas e estratégias de enfrentamento para os principais problemas, indicadas na avaliação do EPT, deveriam ser alcançadas em um prazo que tivesse como limite máximo o ano de 2015.

Entre as estratégias encontra-se destacadamente o financiamento, com planejamento participativo e fiscalização da sociedade civil, inclusive subsidiado por organismos internacionais – “Nenhum país seriamente comprometido com a Educação Para Todos será impedido de atingir essa meta por falta de recursos”. A meta de que trata o texto aponta para a necessidade de “mobilizar forte comprometimento político nacional e internacional com a Educação para Todos,

¹⁴ Os compromissos acolhidos foram: Cúpula Mundial para a Infância (1990); Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992); Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993); Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994); Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995); Quarta Conferência Mundial da Mulher (1995); Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996); Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997) e Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997).

desenvolver planos de ação nacionais e aumentar significativamente o investimento em educação fundamental” (UNESCO, 2001, p.21).

Assim, sob a influência deste movimento, em seis de setembro de 2006 é lançado no Brasil um plano de metas educacionais denominado Compromisso Todos pela Educação, que foi implementado por meio do Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Este compromisso é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem como objetivo principal promover a melhoria da qualidade da educação básica, tendo por princípio a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, conforme disposto nos artigos 211 e 8º da Constituição Federal e LDBEN, respectivamente.

1.2.3.1 Por que um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb?

A intenção de monitorar o desempenho escolar dos estudantes da Educação Básica encontra-se no texto do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em janeiro de 2001. No documento (BRASIL, 2001) está presente a ideia da implantação de um sistema de monitoramento, utilizando os indicadores do SAEB, como forma de “assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos” (BRASIL, 2001, p.18), tanto no que diz respeito ao Ensino Fundamental como ao Ensino Médio.

Encerrado o prazo de vigência do mencionado plano, em 2010 um novo PNE passa a ser gestado, tendo como desafio a articulação das diferentes esferas de governo na constituição de um Sistema Nacional de Educação. Para tanto, o governo federal tomou a iniciativa de coordenar um processo de discussão, por meio de conferências, visando à elaboração de diretrizes democráticas com a participação de estados e municípios.

Nesse mesmo ano, o projeto de lei do novo PNE foi encaminhado pelo Ministro da Educação ao Congresso Nacional, onde tramitou de dezembro de 2010 até sua aprovação, em dezembro de 2013. Em seu texto, no Art. 11, o Ideb, já consolidado, é apresentado como o índice a ser utilizado para avaliar a qualidade do ensino na Educação Básica, tendo o seu cálculo sob a responsabilidade do Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Ainda, conforme o artigo 11, este instituto, vinculado ao Ministério da Educação, deverá empreender estudos para “desenvolver outros indicadores de qualidade relativos ao corpo docente e à infra-estrutura das escolas de educação básica” (BRASIL,2001, art.11).

A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) constitui um efeito da adesão do Brasil ao compromisso Educação Para Todos. O índice é comparável entre todas as redes de ensino e é apresentado como indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão, sendo oferecido aos entes federados que aderissem ao compromisso. Para o cálculo, é considerada a taxa de rendimento escolar (aprovação), a partir dos dados do Censo Escolar e, também, a média de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep.

Aos entes federados, o compromisso apresenta, também, um conjunto de vinte e oito diretrizes que devem ser adotadas, pelos que aderiram ao compromisso, na gestão de suas redes e escolas e nas práticas pedagógicas. Segundo informações presentes em material explicativo do Compromisso, divulgado pelo MEC (2008, p.1), tais diretrizes “resultam de pesquisas realizadas pelo MEC em escolas e sistemas educacionais que têm alcançado bons resultados de aprendizagem”. A primeira, em parceria com o UNICEF, “examinou escolas que obtiveram bons resultados, a despeito das adversidades locais encontradas”, a partir dos resultados da Prova Brasil. A segunda, em parceria com o Banco Mundial, examinou também “sistemas municipais que apresentavam resultados de qualidade, em comparação ao baixo desempenho de outros municípios com as mesmas características socioeconômicas” (MEC, 2008, p.4).

O texto afirma que estas pesquisas demonstraram que o real comprometimento com essas diretrizes, denominadas “Boas Práticas”, constitui-se em caminho para a superação dos desafios impostos à educação brasileira. Contudo, as pesquisas não foram referenciadas no material citado, mas em busca no site oficial da UNICEF no Brasil encontrei material descritivo dos processos de pesquisa, denominado “Caminhos do Direito de Aprender” (UNICEF,2010), que investigaram, em 26 municípios, “boas práticas” que teriam melhorado a qualidade da educação.

Por fim, e como parte da adesão ao compromisso, o MEC envia ao município, a título de subsídio, a correspondente Base de Dados Educacionais, acompanhada de informe elaborado pelo Inep, com a indicação de metas a atingir e as respectivas evoluções no tempo, estabelecendo assim as metas de qualidade para as redes de ensino.

Conforme o termo de compromisso, a partir da adesão, o município passa a contar com o apoio técnico e financeiro do MEC. Inicialmente, a orientação é de mobilizar esforços, no sentido de reunir representantes dos conselhos e outras pessoas envolvidas com a educação, para a realização de um diagnóstico da situação educacional local, com base no qual deve propor o Plano de Ações Articuladas para a Educação Básica (PAR). Para tanto, o diagnóstico deve ser estruturado com apoio nos quatro eixos de ação que orientarão o apoio do MEC e que estão expressos nos programas educacionais do Plano Plurianual da União, como segue: I - Gestão Educacional; II - Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; III - Recursos Pedagógicos e IV - Infraestrutura física.

Atualmente consta no site do MEC que em 2008 todos os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso e, conforme os dados, em 2007, dois anos depois da primeira medição, a média nacional do Ideb nas séries iniciais do Ensino Fundamental que, em 2005 era de 3,8, passou para 4,2, superando as expectativas que indicavam um crescimento para 3,9. Em 2009, foi atingida a média de 4,6. Com uma progressão otimista o MEC prevê que o Brasil chegará a uma média de 6,0 no ano de 2022 o que equivale comparar-se à média dos países desenvolvidos, que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo.

Em Pelotas, no Ensino Fundamental, conforme dados (MEC/Inep, 2011), o Ideb de 2011 da RPME apontou que as séries iniciais encontram-se acima da meta (4.4), com média 4.5, enquanto as séries finais encontram-se abaixo da meta (3.7), com média 3,4. Segundo a SMED, o município aderiu ao Compromisso no final do ano de 2007, passando a integrar o GT (grupo de trabalho) das grandes capitais, para fins de orientações acerca do termo de adesão e organização do PAR.

Esta perspectiva, presente nas políticas de avaliação externa, remete ao questionamento de sua intencionalidade. Ninguém de fato comprometido com a educação deixaria de reconhecer o importante papel da avaliação. Em uma perspectiva de diagnóstico e de caráter formativo, a avaliação deve ser encarada

como ponto de partida para que a comunidade escolar e o próprio sistema de ensino busquem alternativas de solução viáveis ao contexto no qual estão inseridas. Na construção da qualidade almejada, é importante que todos/as se constituam em protagonistas, responsabilizando-se em nível equivalente ao papel desempenhado naquele determinado contexto educacional. No entanto, o modelo do Ideb, ao propiciar a formação de *rankings*, implica um processo excludente, contradizendo a intencionalidade expressa no texto das mencionadas políticas.

Neste sentido, reafirmo o argumento de Souza (2003), p.188) ao considerar que

[...] as políticas educacionais ao contemplarem em sua formulação e realização a comparação, a classificação e a seleção incorporam, conseqüentemente, como inerente a seus resultados a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação.

Neste caso, a qualidade almejada remete a uma perspectiva neoliberal, a qual, segundo Freitas (2005, p.921), é “quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de padrões de qualidade externos ao grupo avaliado”.

Diante disso, a qualidade assume contornos meramente quantitativos, com base nos resultados, pouco ou nada interessando os aspectos qualitativos que envolvem os processos e/ou procedimentos dos quais resultam os dados. A ausência de indicadores por meio dos quais se possam cruzar dados relacionados às condições de estrutura física, pedagógica e administrativa das escolas pode induzir a um diagnóstico parcial, se considerarmos o quanto são imprescindíveis na constituição de resultados, por exemplo, políticas escolares de assistência a estudantes com dificuldades pedagógicas, entre outras. Por outro lado, estes índices também negligenciam, ao deixar de lado na análise, as condições de trabalho dos docentes, desconsiderando que jornada de trabalho, piso salarial, carga-horária para qualificação e planejamento são aspectos diretamente implicados com os resultados escolares.

No âmbito da gestão, os aspectos acima abordados, se não contemplados, podem corresponder a uma limitação na criação de iniciativas de enfrentamento das dificuldades, considerando que são os órgãos gestores do Estado que detêm o poder para interferir na política educacional que envolve os referidos aspectos estruturais. No entanto, o que identificamos são iniciativas com vistas a transformar

a gestão das escolas em uma gestão de resultados, implicando a profissionalização de diretores. Para isso, já estão implementadas em Estados como Minas Gerais e São Paulo formas de seleção de diretores que envolvem avaliação por meio de provas, assim como, a exigência de capacitação em gestão, conforme modelo adotado na rede, entre os critérios de candidatura ao cargo.

Sendo assim, entendo como importante considerar no processo de avaliação experiências locais de avaliação interna em escolas públicas como possibilidade de estabelecer um diálogo entre os resultados desta e aqueles resultantes de processos externos de avaliação, em um sentido de complementaridade. Em pesquisa referente a experiências de democracia participativa em escolas da RPME, na cidade de Pelotas (IUNES, 2009), tive a oportunidade de estudar uma experiência de avaliação interna, produzida por uma comunidade escolar. Analisando seus efeitos, identifiquei que essa avaliação, além de possibilitar a participação dos diferentes segmentos, tem servido de ponto de partida para o planejamento escolar “contribuindo, expressivamente, na qualificação do trabalho e na gestão da escola” (IUNES, 2009, p.117).

A experiência acima citada me leva a enfatizar a necessidade de repensar os modelos de avaliação externa em vigor, na perspectiva do que Freitas (2005) denomina “qualidade negociada”. Esta pressupõe uma avaliação que contribua para a qualificação do ensino, o que do ponto de vista da gestão democrática implica em considerar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, incluindo no processo os sujeitos diretamente a ela vinculados. Argumento acerca da necessidade de associação entre aquilo que nos apresentam observadores externos à Escola (MEC/Saeb, pesquisas acadêmicas), como também aquilo que é apresentado nas avaliações internas, realizadas pela comunidade escolar. Esta combinação de diferentes olhares e o uso de indicadores, não como padrões a serem seguidos, mas como caminhos possíveis para o enfrentamento das dificuldades, constituem importantes aspectos que nos remetem a uma responsabilidade compartilhada, envolvendo a comunidade escolar e acadêmica, assim como os gestores nos diferentes âmbitos.

2 POLÍTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lopes e Macedo (2011, p.233) entendem que “as políticas curriculares ainda não têm sido destacadamente investigadas”.. Com este enfoque específico, são identificados estudos recentes na Inglaterra, na década de 80, e nos Estados Unidos e Brasil, na década de noventa, reforçando a afirmação da autora. Podemos argumentar que esta tendência investigativa deve-se, em parte, à análise dos processos de reforma educacional e curricular presentes nos contextos acima mencionados; entre estes, a publicação dos parâmetros curriculares no Brasil.

Este capítulo aborda as políticas curriculares oficiais em vigor no Brasil, no âmbito da Educação Básica – Ensino Fundamental. Para tanto, tomei como referência os textos das políticas publicados no site do Ministério da Educação. Com esta análise, ainda que rápida, busco demonstrar o conjunto de operações voltadas à fixação do currículo escolar, assim como sustentar acerca da produção e/ou ressignificação de sentidos de caráter conservador presentes nas políticas educativas, as quais, atualmente, se encontram sob a influência do processo de reorganização das forças políticas internacionais de caráter neoliberal. Inspirada em Shiroma et al. (2005, p.427), entendo que se faz necessário “decifrar textos para compreender a política” [...] “ler o que dizem, mas também para captar o que não dizem”.

Entendo, referenciada em Ball (1994), que para analisar uma política, como neste trabalho os PCs produzidos pela Escola, faz-se necessário recorrer às teorias como a uma “caixa de ferramentas” que permita perceber o conjunto das forças e redes políticas que atuam nos diferentes contextos, para com isso poder dimensionar o papel de políticas produzidas nas comunidades escolares, assim

como a ação dos diferentes atores e os efeitos delas decorrentes. Assim, penso ser importante reconhecer as políticas curriculares produzidas a partir do contexto pedagógico oficial, aqui referente ao Ministério da Educação, atuando como macro-contexto, para depois analisar os dados da pesquisa advindos do micro-contexto escolar.

Por conseguinte, passo então a apresentar o que considero no âmbito da Educação Básica – Ensino Fundamental – como iniciativas oficiais de regulação no campo das políticas curriculares das últimas décadas. Identifico tais iniciativas como constituintes do processo de reestruturação educativa desencadeado a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, no ano de 1990.

2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Criados no Brasil, em 1997, foram apresentados pelo então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza. Na parte introdutória do documento que trata dos Parâmetros Curriculares, em carta de apresentação, endereçada a professores e professoras, o ministro reitera que o propósito do MEC, ao consolidar os parâmetros, é “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (MEC, 1997, p.7). Como justificativa para essa iniciativa, reporta-se ao que chama de “quadro atual da educação no Brasil”, referindo-se aos altos índices de evasão e repetência que, no decorrer do texto, são interpretados como indicadores da baixa qualidade do ensino no país (MEC, 1997, p.22). Além desta, outra justificativa alegada tem relação com os “compromissos internacionais assumidos”, fazendo alusão à Conferência Mundial de Educação para Todos e a indicadores internacionais de qualidade em educação.

Para fundamentar a análise do desempenho dos estudantes são apresentados dados referentes aos Relatórios Preliminares da Avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do ano de 1995, os quais, segundo o texto, “reafirmam a baixa qualidade atingida no desempenho dos alunos no Ensino Fundamental em relação à leitura e, principalmente, em habilidade matemática”

(MEC, 1997, p.23). Mais adiante, no documento, estes dados são explicitamente atribuídos à responsabilidade dos/as professores/as. Para justificar tal perspectiva

apontam para problemas ocasionados em seus processos de formação, afirmando que “a má qualidade do ensino não se deve simplesmente à não formação inicial de parte dos professores, resultando também da má qualidade da formação que tem sido ministrada” (MEC, 1997, p.24).

Ao tratar da natureza dos PCNs, o texto (MEC, 1997) resgata os níveis de concretização do currículo propostos, em 1987, pelo educador espanhol César Coll¹⁵ em seu modelo de elaboração de currículos. O autor aponta para três níveis por meio dos quais a proposta curricular vai se concretizando. Passo agora a uma breve apresentação do modelo de Coll, tendo por base o estudo feito por Lopes e Macedo (2011), considerando o fato de Coll ter atuado como consultor do MEC, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O primeiro nível de concretização curricular de Coll compreende uma etapa de decisões, envolvendo a organização de um projeto curricular para a escolarização obrigatória em âmbito nacional, sob a responsabilidade de um poder central com autoridade para definir o desenho da escolaridade obrigatória, estabelecer sua duração, assim como, a duração dos ciclos/anos. O segundo nível envolve autoridades educacionais locais – no caso brasileiro, as dos Estados e Municípios – cujo papel implica a análise dos conteúdos e sua sequenciação ao longo dos ciclos/anos. Por fim, o terceiro nível de concretização curricular se dá na Escola ou Instituição na qual o projeto se materializa e a quem cabem as adaptações do modelo às peculiaridades do contexto, organizando atividades educativas e programação didática.

Em análise desse modelo Lopes e Macedo (2011) identificam forte aproximação com a racionalidade de Tyler (1949), na medida em que estabelece um estreito vínculo entre currículo e avaliação e, também, por separar fortemente a fase de produção da fase de implementação do currículo. Com estas evidências fica reforçado o argumento das autoras de que “as perspectivas técnicas de elaboração curricular não são parte do passado” (LOPES & MACEDO, 2011, p.58). No entanto,

¹⁵ César Coll é professor da Faculdade de Psicologia e diretor do Departamento de Psicologia Evolutiva na Universidade de Barcelona, Espanha. Em seu país, coordenou a reforma do ensino no início da década de 90. No Brasil, atuou como consultor do MEC na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

elas também advertem para o fato de que esta perspectiva não se encontra transplantada – tal e qual – no contexto atual, mas sim

trata-se de uma tradição que veio se deslocando no tempo e no espaço e, se presente hoje nas políticas curriculares, só o é como fragmentos reterritorializados e ressincronizados num mundo no qual as formas de saber e produzir já não são mais as mesmas (LOPES; MACEDO, 2011, p.57).

Assim, em conformidade com o modelo de Coll, os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. Sendo apresentados como uma referência nacional para o ensino fundamental,

estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como projetos ligados à sua competência, na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional (MEC, 1997, p.29).

2.2 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁶

A distribuição de livros didáticos aos estudantes da rede pública de ensino é uma prática presente na história da educação nacional desde 1929. Segundo dados coletados no site do MEC (2013), o programa atende, de forma universal e gratuita, a todos os estudantes da Educação Básica e àqueles matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos, a partir de 16/09/2009, por meio da resolução nº 51 do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Para aderir ao programa, as escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal devem manifestar seu interesse atendendo a uma adesão formal por meio da qual se responsabilizam com a observância de prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação.

O investimento feito pelo governo federal nesse programa é bastante expressivo e, segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), chega às cifras abaixo relacionadas no quadro a seguir:

¹⁶ O PNLD 2013 é direcionado à aquisição e à distribuição integral de livros aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), complementação do PNLD 2012 para estudantes dos anos finais do fundamental (6º ao 9º ano) e para os alunos do ensino médio (inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos).

Quadro 1 – Investimentos do PNLD 2013

	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Investimentos	R\$ 751.725.168,04	R\$ 364.162.178,57
Alunos Atendidos	24.304.067	8.780.436
Escolas beneficiadas	Anos Iniciais: 47.056 Anos Finais: 50.343	21.288
Livros distribuídos	91.785.372	40.884.935

Fonte: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>

Os livros são comprados das editoras que se candidatam ao processo seletivo, regido por editais em que ficam estabelecidos os critérios da seleção. Uma vez homologada a participação da editora, seus livros passam por uma triagem relativa ao atendimento das exigências técnicas e fiscais, a qual vem sendo realizada pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) de São Paulo. Por fim, os livros selecionados são submetidos a uma avaliação pedagógica, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, que recorre ao trabalho de especialistas para analisar as obras do ponto de vista pedagógico e elaborar as resenhas que vão compor o Guia do Livro Didático.

Chama atenção nesta política de intervenção curricular que a proposta pedagógica do livro é apresentada pelas editoras e analisada pelos especialistas contratados pela SEB, à luz das diretrizes curriculares nacionais. As coleções selecionadas compõem o guia do livro didático, o qual será endereçado às escolas do país para que professores/as façam a escolha daquela coleção que será adotada como texto e/ou suporte pedagógico ao seu trabalho no interior das salas de aula. Podemos inferir que, neste processo, o poder de decidir qual é o conhecimento válido encontra-se nas mãos dos especialistas, os quais têm o poder de validar ou não a proposta pedagógica contida nos livros de cada editora. Sendo assim, a tão propalada escolha feita pelos professores/as em todo o território nacional não passa de retórica discursiva.

2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)

Definidas por meio da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm por objetivo sistematizar

o que se encontra indicado na Constituição, na LDBEN e em outros dispositivos legais sob a forma de orientações que venham garantir a formação básica comum nacional. O texto pretende subsidiar as escolas da Educação Básica, assim como os cursos de formação inicial e continuada de docentes, na formulação, execução e avaliação do seu projeto político-pedagógico.

Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais são apresentados como orientação às escolas, as Diretrizes apresentam a Base Comum Nacional correspondendo àqueles campos do conhecimento considerados como de presença obrigatória em toda e qualquer proposta curricular. Da mesma forma, nas Diretrizes são emitidas orientações relacionadas tanto à organização da parte diversificada do currículo como aos conteúdos mínimos das áreas do conhecimento. No texto, é ressaltado que a Base Nacional Comum deve preponderar substancialmente sobre a dimensão diversificada, uma vez que os conteúdos mínimos, por serem a dimensão obrigatória dos currículos nacionais, certamente constituem âmbito privilegiado da avaliação nacional do rendimento escolar. Assim, atrelando os conteúdos mínimos aos instrumentos das avaliações externas previstas para a Educação Básica, o MEC aponta o que na perspectiva de Apple se chama “conhecimento oficial” (APPLE, 1997).

Em Pelotas, as políticas curriculares apresentadas acima se encontram em atuação no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino, conforme foi possível identificar na etapa de pesquisa exploratória para a construção dessa investigação. No entanto, um programa recente chamou especial atenção por ter sido identificado no referido contexto em condição de disputa com a política foco desta tese. Trata-se do Programa Mais Educação, que vem ganhando espaço em escolas da Rede, na condição de uma política curricular externa. O programa é apresentado como importante estratégia do governo federal para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, no Brasil contemporâneo. Este programa encontra-se sob a coordenação da Secad - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC.

2.4 Programa Mais Educação

O programa foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE¹⁷. Em sua organização percebe-se a articulação de diferentes Ministérios, entre os quais esta portaria foi firmada: Ministérios da Educação (MEC), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Esporte (ME) e da Cultura (MINC). Foi, ainda, fomentado pelo Programas Dinheiro Direto na Escola¹⁸ (PDDE) e Programa Nacional de Alimentação Escolar¹⁹ (PNAE), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A condição de financiamento do programa pode despontar como um atrativo, se considerarmos os poucos recursos disponibilizados diretamente à gestão escolar, em diferentes sistemas de ensino.

Com sua ação, busca atuar em âmbito de uma política pública de caráter sócio-educacional, na medida em que se propõe contribuir “tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 2009). A prioridade na adesão é para escolas de baixo Ideb, inseridas em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social.

As atividades do programa iniciaram em 2008 contando com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 26 estados e no Distrito Federal. O atendimento foi prestado a um total de 386 mil estudantes. Em 2011, aderiram ao Programa Mais Educação 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes.

A dinâmica do programa implica o oferecimento de atividades em turno inverso ao das aulas regulares, organizadas em diversas áreas. No texto da política estas áreas recebem a denominação de macrocampos, conforme listagem abaixo, na qual já se encontram as alterações propostas para 2013:

¹⁷ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos.

¹⁸ O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE – instituído em 1995, consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos.

¹⁹ O Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE – implantado em 1955, garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas.

MACROCAMPOS DE ESCOLAS URBANAS:

1. Acompanhamento Pedagógico (OBRIGATÓRIO);
2. Comunicação: Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica;
3. Cultura, Artes e Educação Patrimonial;
4. Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa / Educação Econômica;
5. Esporte e Lazer;

MACROCAMPOS DE ESCOLAS DO CAMPO:

1. Acompanhamento Pedagógico (OBRIGATÓRIO);
2. Agroecologia;
3. Esporte e lazer;
4. Educação em Direitos Humanos;
5. Iniciação Científica;
6. Cultura, Artes e Educação Patrimonial;
7. Memória e História das Comunidades Tradicionais (BRASIL, 2013).

Os estudantes beneficiados devem ser, preferencialmente, aqueles identificados a partir dos indicadores sugeridos no conjunto de orientações acerca do processo de implementação do referido programa e relacionados a seguir:

- estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;
- estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras);
- estudantes em defasagem série/idade;
- estudantes das séries finais da primeira fase do Ensino Fundamental (4º e 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a segunda fase;
- estudantes das séries finais da segunda fase do Ensino Fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono;
- estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência (BRASIL, 2013).

Relativamente à coordenação do programa, a orientação é para que, na escola, seja escolhido um profissional da educação com, preferencialmente, 40

horas semanais, que exercerá a função de professor comunitário²⁰, com a atribuição de coordenar a oferta e a execução das atividades de Educação Integral. Para atuar junto aos estudantes, o programa não faz exigência de um profissional do magistério; ao contrário, se mostra bastante flexível quando aponta para a participação de educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários em formação específica nos macrocampos). Todos trabalharão na condição de voluntários, podendo receber uma ajuda de custo para os gastos com transporte e alimentação – o texto da política faz referência à observância da lei que dispõe sobre o serviço voluntário (Lei nº 9.608/1998).

Com referência a este aspecto se faz necessário atentar para a precarização do trabalho docente (BALL, 2013; HYPOLITO et al., 2009; OLIVEIRA, 2004), uma vez que o programa retira de cena a figura do/a professor/a para o qual, segundo legislação vigente (LDBEN 9394/96), é necessária habilitação específica para o desempenho da função e ingresso na carreira de magistério. No texto da política, a justificativa para a proposição dessa dinâmica é a formação de redes de aprendizagem, “sobretudo porque se quer superar a frágil relação que hoje se estabelece entre a escola e a comunidade” (BRASIL, 2009).

Entendo que a relação entre escola e comunidade pode, e deve, qualificar-se, na medida em que são criados espaços coletivos como conselhos, fóruns e processos de participação desta na gestão escolar e no acompanhamento da vida escolar dos estudantes. No entanto, questiono a condição de substituição da figura do profissional da educação, mediante trabalho voluntário de toda e qualquer pessoa não habilitada para tal, sob pena de nos deixarmos envolver pela máxima do senso comum, segundo a qual “todos/as somos educadores/as”.

As políticas examinadas neste capítulo não deixam dúvida das iniciativas de fixação do currículo escolar, contrariando a perspectiva de gestão democrática apresentada no texto da LDBEN/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais como o modo de gestão da escola pública, no Brasil. Igualmente foi possível perceber o vínculo estreito que estas fomentam entre currículo e avaliação. Com isso limita-se o

²⁰ O professor comunitário foi instituído na iniciativa de Educação Integral levada a termo na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Esse professor, com a constituição de coletivos escolares, coordena o processo de articulação com a comunidade, seus agentes e seus saberes, ao mesmo tempo em que ajuda na articulação entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar.

protagonismo dos atores escolares na definição do currículo restrito à escolha do Livro Didático.

3. O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Metodologicamente a pesquisa constitui-se em um Estudo de Caso de abordagem qualitativa a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47), tem o ambiente natural como fonte direta de dados, “constituindo o investigador o instrumento principal”. A investigação qualitativa é considerada pelos autores como descritiva; os pesquisadores, por sua vez, interessam-se mais pelo processo do que “simplesmente pelos resultados ou produtos” e tendem a analisar os dados de forma indutiva. O significado apresenta-se crucial nesta abordagem (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.47-51).

O Estudo de Caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986; STAKE, 1994, 1995; ANDRÉ, 2005; YIN, 2010) não é considerado um método específico de pesquisa, mas uma forma de estudo: “o que caracteriza um Estudo de Caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento” (STAKE, 1994). A opção pelo Estudo de Caso deve considerar, antes de tudo, o objeto ou o “caso” a ser estudado, devendo constituir “o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (STAKE, 1995).

Justifico a adoção do Estudo de Caso como perspectiva metodológica em razão de o foco da investigação, os PCs, reconhecidos como política curricular, constituírem uma particularidade da Rede Pública Municipal de Ensino, na cidade de Pelotas, presentes no conjunto das escolas de Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, essa política em atuação nos diferentes contextos escolares remete a uma experiência singular, na medida em que cada escola organiza seus projetos, a partir das demandas do seu contexto específico. Desta forma, justifico também a organização do processo investigativo em duas etapas que, somadas, deverão constituir um estudo profundo dos PCs enquanto política curricular.

3.1 A Inspiração para a Pesquisa

A Gestão Escolar em instituições da Rede Pública Municipal de Ensino (RPME) na cidade de Pelotas é a temática em torno da qual venho me debruçando, em estudos que resultaram no trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Gestão Escolar (IUNES, 2006) e na dissertação apresentada como trabalho de conclusão do Curso de Mestrado em Educação (IUNES, 2009), ambos desenvolvidos na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE-UFPEL).

Estes, além de problematizarem as relações de poder, proporcionaram uma visão acerca do que vem acontecendo no que diz respeito à gestão democrática, apontada como modo de gestão nos textos do Projeto Político-Pedagógico (PPP), em escolas desta rede de ensino. Assim, ambos os trabalhos investigativos constituíram-se em referencial inspirador para a continuidade dos meus estudos na pós-graduação, em nível de doutorado, de tal forma que o problema de pesquisa desta tese tem origem em dados levantados no processo de pesquisa para a dissertação. A seguir, para melhor esclarecer, descrevo sucintamente aquele processo.

Com vistas à identificação de experiências de democracia participativa em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino - RPME (IUNES, 2009), foram entrevistadas Equipes Diretivas de dezesseis escolas urbanas de Ensino Fundamental. Naquele processo, os dados levantados pela análise documental do PPP das escolas selecionadas para a fase inicial da pesquisa mostraram que a gestão democrática, presente no texto do PPP, aparecia em diferentes formatos mencionados a seguir e representados na Fig. 1.

Explicitamente como ideal de gestão, em oito deles (escolas B, C, D, L, M, N, R e S), como é possível observar na filosofia do PPP da Escola M:

Linha de ação democrática baseada na conscientização, no diálogo aberto e, na busca de soluções conjuntas para os problemas evidenciados por meio da construção da cidadania, assumindo responsabilidades através da integração, participação, comprometimento de todos e da descentralização administrativa (IUNES,2009, p.51).

Implicitamente como meta apontada no texto do PPP das Escolas A, E, G, O, P e Q: “Contribuir para a formação de cidadãos e/ou de uma sociedade democrática e participativa” (Escola E) ou, ainda, (Escola G) “por meio da criação de um fórum trimestral participativo, com os segmentos comprometendo todos na discussão do processo educativo”

A gestão democrática também aparece implicitamente no texto do PPP das Escolas F e H, porém entre os valores com base nos quais o trabalho *da* e *na* Escola se organiza. A democracia e a participação estão entre os valores, assim como a “justiça social, igualdade política, consciência cívica, solidariedade humana, respeito à liberdade e apreço à tolerância” no texto da Escola H e a “solidariedade e o respeito” no texto da Escola F (IUNES, 2009).

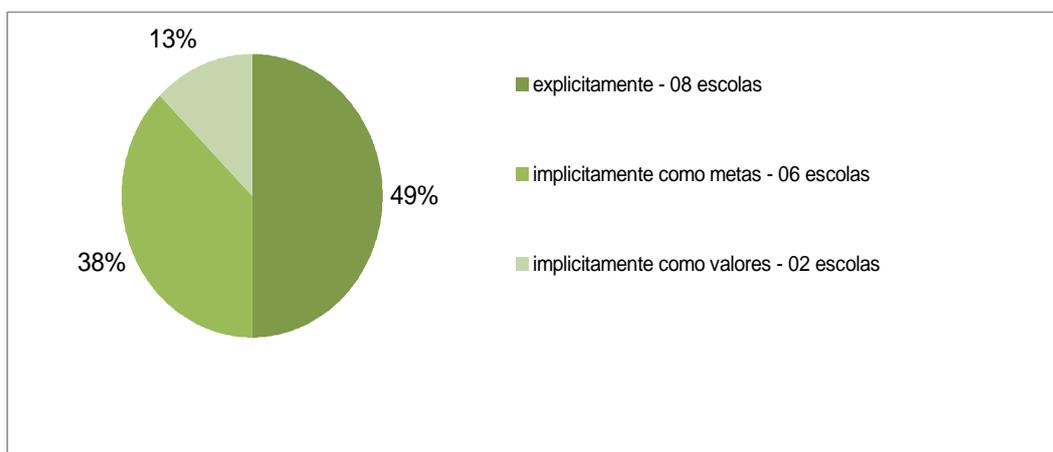


Gráfico 1 - Gráfico Como a Gestão Democrática aparece no PPP

Após a análise documental, em cada uma das escolas foram entrevistadas as/os componentes da Equipe Diretiva com vista a saber como a escola colocava em prática o que está estabelecido no PPP. Com os dados levantados, buscava identificar possíveis experiências de democracia participativa e, com isso, organizar a próxima etapa da investigação.

Cabe ressaltar que em oito escolas, componentes da Equipe Diretiva ressaltaram que há dificuldades para colocar em prática o que está escrito no PPP acerca da gestão. Contudo, como resposta, a maioria, o que equivale a treze entrevistados, destacou que a participação da comunidade como um todo, ou seja, a

encenação da gestão democrática no contexto da escola, se dava, entre outras formas (Fig. 2), por meio de projetos pedagógicos produzidos na Escola, ou seja, aqueles que aconteciam fora do tempo regular de atendimento às turmas e que, neste trabalho, são por mim denominados Projetos Complementares – PCs.

Entre as demais respostas, apareceram reuniões com a comunidade, reuniões pedagógicas, reuniões do Conselho Escolar (CE), atividades festivas e fórum trimestral.

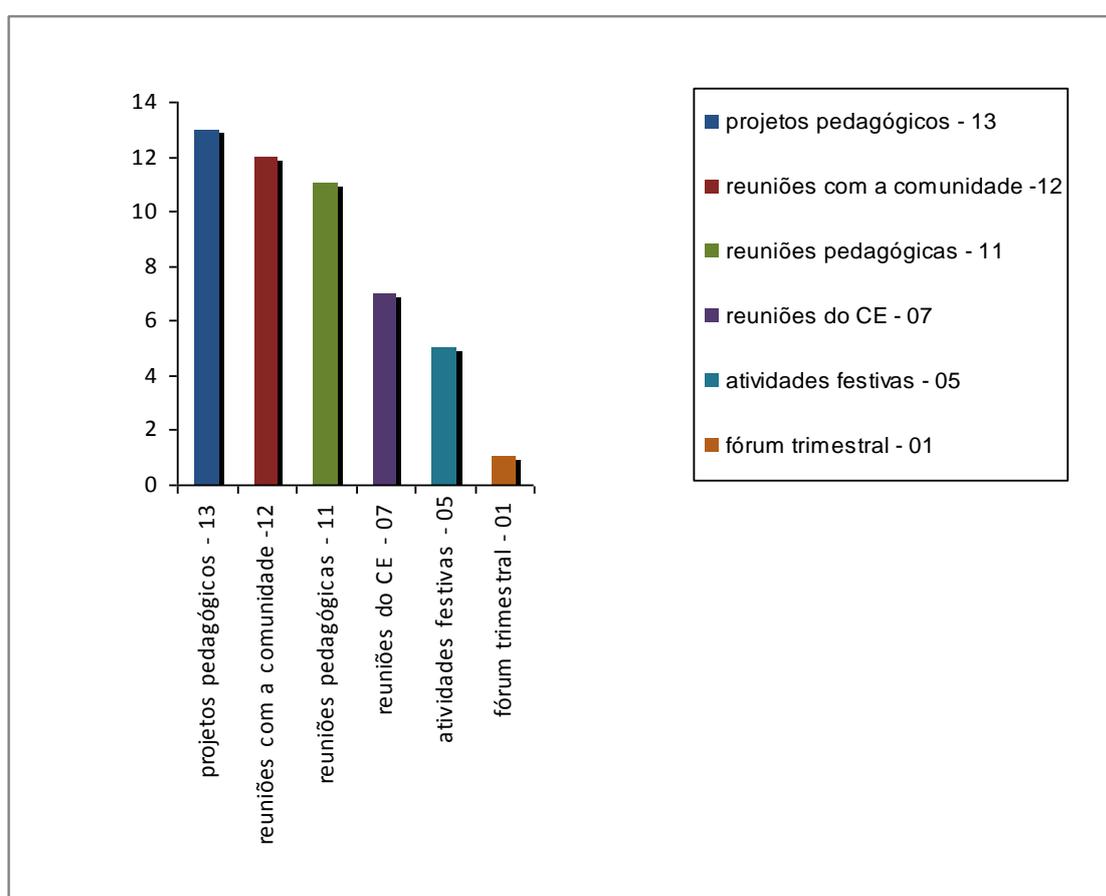


Gráfico 2 - Gráfico Formas, por meio das quais, a escola coloca em prática o que está estabelecido no PPP acerca da Gestão

O fato de serem os PCs apontados por treze das dezesseis Equipes Diretivas entrevistadas como a forma primeira de colocar em prática o que está escrito no Projeto Pedagógico da escola acerca da gestão democrática foi o que chamou minha atenção, por tratar-se de uma experiência de política curricular, em uma modalidade que se configura no conjunto das escolas municipais investigadas.

Ainda, segundo os relatos das Equipes Diretivas, a produção destes projetos é percebida por contemplar iniciativas de inclusão de novos saberes e metodologias que valorizam o prazer no processo de ensino. Naquele momento considerei que, no contexto da RPME, este dado poderia sugerir a busca de alternativas autônomas na organização curricular, apontando os PCs como instrumentos ou meio de encenar a gestão democrática nas escolas.

Foi assim que, com base nos dados resultantes daquele processo de pesquisa, fiquei instigada a investigar qual o papel dos Projetos Complementares (PCs) na política curricular em uma Escola de Ensino Fundamental da RPME.

Na segunda etapa da referida pesquisa (IUNES, 2009), foram selecionadas e investigadas, em duas escolas, experiências de democracia participativa, produzidas pela comunidade escolar, com vistas a colocar em prática os ideais de democracia e participação presentes no texto do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Com os dados levantados, ao final da pesquisa foi possível reafirmar o argumento de Apple (2001) de que escolas democráticas “não surgem por acaso, mas sim são o resultado do trabalho incansável de trabalhadores da educação, estudantes e suas famílias”. Segundo o autor, esse trabalho exige diálogo permanente como forma de colocar em prática acordos e oportunidades que vão dando formato à democracia. Para ele, esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho: “a criação de estruturas e processos democráticos e a criação de um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens” (APPLE, 2001, p.20).

As duas experiências investigadas mostraram-se em conformidade tanto com a linha defendida por Apple (2001), relacionada à “criação de estruturas e processos democráticos”(p.20), como também com os efeitos de primeira ordem teorizados por Ball (1994) na abordagem do Ciclo de Políticas e que dizem respeito a “mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo” (MAINARDES, 2006, p.55).

O exposto suscitou-me as seguintes questões: Os PCs constituem espaço de autonomia pedagógica das Escolas? Que atividades e temáticas envolvem a atuação dos PCs? Que questões emergem desta atuação? Estariam os PCs relacionados com a segunda linha apontada por Apple (2001) como pressuposto à construção de escolas democráticas relativamente ao oferecimento de experiências

curriculares democráticas aos jovens? A participação em PCs promove efeitos no desempenho escolar de estudantes, em consonância com as teorizações de Ball (1994)?

Penso ser possível que os Projetos Complementares contribuam no desempenho escolar de estudantes que deles participam, o que nos permitiria compreender serem eles apontados como meio de encenar a gestão democrática, em conformidade com textos do PPP de escolas investigadas.

É importante ressaltar que na RPME o desempenho dos estudantes é mensurado em notas de zero a dez, considerando para aprovação a média 6,0. No entanto, o conceito de desempenho ao qual me refiro não se limita a aspectos mensuráveis. Assim, ao longo da investigação estive atenta no sentido de identificar outros elementos, não formais ou mensuráveis, como constituintes do desempenho escolar, sem restringi-lo à área do rendimento escolar, o que representaria, na perspectiva de Viana (1992), “uma contabilidade educacional consequente à aplicação de instrumentos”. Assim, para efeito de análise, foram considerados, além de notas, outros aspectos que porventura viessem, também, a emergir dos dados como indicadores do desempenho de estudantes.

Assim, apresento como objetivo geral desta pesquisa analisar a produção de Projetos Complementares (PCs), como política curricular, em uma Escola de Ensino fundamental da RPME. Para tanto, proponho como objetivos específicos os que seguem:

- a) Analisar o Plano de Estudos da Escola com vistas a conhecer a política curricular adotada;
- b) Identificar como os PCs encontram-se inseridos no texto da política curricular da Escola;
- c) Historicizar a adoção dos PCs na política curricular da escola;
- d) Mapear estratégias curriculares adotadas pela escola para produzir o desempenho escolar dos estudantes;
- e) Compreender a percepção de professores, pais/mães e estudantes acerca dos PCs na Escola Verde;
- f) Identificar e analisar os efeitos no desempenho de estudantes com participação nos PCs.

3.2 A Pesquisa Exploratória

A etapa exploratória foi organizada para possibilitar a construção de um quadro representativo em termos do impacto que os PCs representam na gestão da política educacional da RPME. Assim, junto à SMED, em entrevista com a gerente de projetos, foram levantados dados relativos aos critérios estabelecidos pela mantenedora para a aprovação dos projetos apresentados pelas comunidades escolares, assim como a carga-horária disponibilizada pela mantenedora aos professores responsáveis pelos projetos e os dados relativos à participação dos estudantes.

Paralelamente, em Escolas da rede, foram levantados dados relativos aos projetos complementares que estão sendo encenados em diferentes contextos onde estão inseridas as escolas urbanas de Ensino Fundamental dessa rede de ensino. Para tanto, adotei como critério selecionar uma escola de cada regional (conjunto de escolas com localização geográfica aproximada): Regional Praia, Areal, Fragata, Três Vendas e Centro. Devido à morosidade na liberação do acesso às Escolas (solicitação em agosto e liberação pela SMED em novembro de 2012), a pesquisa desenvolveu-se em período de fechamento do terceiro trimestre e encerramento do ano letivo – final de novembro e dezembro de 2012 – conforme calendário de recuperação dos dias de greve realizada pelos servidores municipais de março a maio desse mesmo ano. Assim, para esta etapa da investigação, foi relevante a disponibilidade demonstrada por membros de Equipes Diretivas em colaborar com o processo de investigação.

Nas escolas, busquei levantar dados atuais relativos à produção dos PCs, como os critérios e temáticas adotados, a dinâmica de participação dos estudantes e os efeitos percebidos pelos sujeitos envolvidos com os projetos, ou seja, professores e Equipe Diretiva, em um total de quatorze sujeitos. Com eles foi possível identificar regularidades e singularidades da referida política nas diferentes comunidades, reafirmando seu caráter singular de acordo com o contexto de cada escola.

3.3 O Estudo de Caso

Segundo Adelman et al. (1980, p.15), o Estudo de Caso “sempre envolve uma instância em ação”. Assim, a segunda etapa da investigação se constituiu em um Estudo de Caso acerca do papel dos PCs na política curricular da Escola Verde, com a análise da atuação desta política no contexto da escola.

A referida instituição educacional foi selecionada por ser uma instituição relativamente nova no contexto da RPME - a Escola foi inaugurada em julho de 2003. Penso que este fato permite um levantamento mais apurado acerca do processo de adoção dos PCs na política educativa da Escola, visto que muitos dos atores participantes do processo ainda fazem parte do quadro funcional daquela Escola.

Na instituição, os sujeitos participantes do processo investigativo são três componentes da Equipe Diretiva, cinco professores/as, um pai, duas mães e doze estudantes com participação nos PCs, em um total de vinte e três sujeitos. Os dados emergiram das entrevistas com os sujeitos e da análise documental dos textos do PPP, do Plano de Estudo (PE), dos Projetos da Escola e dos dados do desempenho da Escola e de estudantes participantes dos PCs. A coleta de dados incluiu, também, as entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos da pesquisa e os registros do diário de campo.

Os dados coletados foram submetidos a análise, de forma a estabelecer relações entre o problema de pesquisa, os objetivos e as informações contidas nos documentos e nas falas dos entrevistados e, por fim organizadas as considerações finais da investigação.

4 - PROJETOS COMPLEMENTARES (PCs): uma política da rede pública municipal de ensino de Pelotas

Ao propor o Ciclo de Políticas como um método, uma maneira de pesquisar e teorizar políticas, Stephen Ball (1992; 1994) nos remete à análise da trajetória de políticas sociais e educacionais, destacando a dimensão processual presente em sua formulação. Dando ênfase aos processos micropolíticos e à ação dos profissionais que atuam nas políticas, em nível local, o autor nega reiteradamente a ideia de que políticas são implementadas, adotando o conceito de encenação/atuação para tratar da política em ação. Com este conceito, trabalha na perspectiva de que os professores não só interpretam os textos das políticas como podem também produzi-los, fazendo da atuação um processo que reúne a dimensão social, pessoal e material. O autor justifica as dimensões desse processo na medida em que, como atores, os docentes incluem nesta ação suas concepções, experiências e histórias de vida relacionadas à escola, considerando as condições materiais em que estão incluídos.

No que concerne aos contextos característicos do processo político – influência, produção e prática – Ball reconhece a possibilidade de estes encontrarem-se “aninhados uns com os outros” (MAINARDES & MARCONDES, 2009, p.306). Com este argumento, o sociólogo inglês considera o potencial produtor de políticas dos contextos locais e micro, assim como os processos de recontextualização²¹ presentes a cada deslocamento do texto político, em torno do qual ocorrem disputas e embates. Entendo que nesta perspectiva, o autor valoriza o potencial da Escola como *lócus* de produção de políticas, em contraposição à lógica

²¹ Bernstein (1996) usa o conceito de recontextualização para referir-se às transformações e/ou reposicionamentos adicionais que um texto ou discurso sofre ao deslocar-se de um contexto a outro, na medida em que se torna ativo no processo pedagógico. Ball, inspirado nesse conceito da teoria Bernsteiniana, faz a análise da trajetória de políticas usando como metodologia de análise o Ciclo de Políticas.

das políticas educacionais contemporâneas, nas quais a escola limita-se à condição de endereço da implementação²² de políticas oficiais.

Assim, esta tese trata de analisar o processo político de produção dos PCs como uma política presente nas escolas da RPME, na cidade de Pelotas. Para efeitos de análise, a rede, formada pela mantenedora (SMED) mais o conjunto das escolas municipais, é considerada o macrocontexto da política, assim como cada escola e neste trabalho, especificamente, a Escola Verde, é considerada o microcontexto. Para tanto, recorro à possibilidade levantada por Ball de analisar a trajetória da política percebendo os contextos aninhados uns com os outros, de modo que os contextos de influência, estratégia política, produção, prática e efeitos são identificados e analisados a partir do espaço da Escola. Desta forma, a ferramenta teórico-metodológica adotada para a análise dos dados é a abordagem do ciclo de políticas de Ball.

Neste capítulo, apresento os Projetos Complementares (PCs), identificados como uma particularidade da Rede Pública Municipal de Ensino de Pelotas, uma vez que experiência semelhante não foi identificada em escolas da Rede Estadual de Ensino, que trabalha igualmente com os níveis fundamental e médio da Educação Básica. Assim, argumento que os PCs são uma particularidade desta rede municipal de ensino. Com vistas à contextualização do campo, são apresentados, a seguir, dados gerais da rede, assim como iniciativas de adoção do gerencialismo, consubstanciado nos últimos governos municipais como um modo de gestão, e as formas de controle e regulação adotadas pela Secretaria Municipal da Educação e Desporto (SMED) na gestão dos PCs junto às escolas. Por fim, a partir da análise dos PCs em diferentes contextos da RPME, argumento acerca da singularidade que também caracteriza a referida política.

²² Ball (2007) rejeita a ideia de que as políticas são implementadas, pois entende que isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Em contraponto, desenvolve o conceito de encenação de políticas.

4.1 O Macrocontexto

Segundo a perspectiva teórica desta tese, posso afirmar que a SMED atua em um contexto de influência com relação à produção dos PCs pelas escolas. Como mantenedora, interfere de forma expressiva na ação das escolas, quer por meio de sua política educacional, quer por meio de mecanismos de controle e regulação típicos destas instâncias de poder. Assim, nesta sessão apresentarei dados da mantenedora referentes à RPME, bem como aspectos de sua gestão atual, especialmente aqueles referentes à política foco desta tese, ou seja, os PCs. Com essa organização busco entrar em consonância com Ball, Maguire e Braun que, em um de seus últimos trabalhos, *How Schools Do Policy: policy enactments in secondary schools* (2012), analisam dados de uma pesquisa realizada em contextos escolares britânicos. Conforme Mainardes (2014, p.6), os autores focalizaram a investigação de uma política oficial em atuação na escola, enfatizando a importância de incorporar à análise quatro dimensões contextuais, assim nomeadas:

Contextos situados que implicam na apresentação do cenário local da política como a história da escola, suas relações com o contexto e demandas da comunidade escolar;

Culturas profissionais as quais remetem aos valores, compromissos e experiências dos professores, assim como, as políticas de gestão da escola;

Contextos materiais como a composição da Equipe Diretiva, grupo de professores/as e a carga-horária disponibilizada, orçamento e condições de infra-estrutura;

Contextos Externos referente ao nível e qualidade de apoio da autoridade local no caso o executivo municipal por meio da gestão da SMED. Contexto político mais amplo, exigências e responsabilidades legais.

Com isso, incorporam-se à análise de políticas as dimensões material, estrutural e relacional que, juntas, irão compor um quadro de referência.

Nesta tese, a política foco da investigação é produzida e se encontra em ação no contexto da Escola, sendo analisada como contraponto às políticas

educacionais contemporâneas produzidas no contexto político mais amplo, em que se inserem os organismos internacionais e o Estado brasileiro, como proponentes das políticas oficiais. Nesta perspectiva, reside o desafio do trabalho o qual, ao mesmo tempo em que se inspira na pesquisa dos autores acima mencionados, analisando a política em ação, dela se diferencia por analisar uma política que é produzida no contexto da Escola e não uma política oficial de Estado.

Dessa forma, invisto no potencial do ciclo de políticas como referencial teórico-metodológico que possibilita romper com os modelos lineares, analisando os contextos aninhados uns com os outros. Além de identificar os contextos contemplados na abordagem do ciclo de políticas, a condição de ser uma política da Escola permitiu incorporar, por meio dos dados, a análise das dimensões contextuais indicadas por Ball, Maguire e Braun (2012).

Conforme dados da SMED (anexo B), a estrutura da RPME de Pelotas é composta por 61 escolas que trabalham com o Ensino Fundamental Completo, sendo que apenas uma delas trabalha, também, com o Ensino Médio. Na zona urbana encontram-se 40 escolas e na zona rural 21. A Educação Infantil conta com 27 escolas.

No atendimento das instituições de ensino, conforme informação do departamento de Recursos Humanos, a SMED conta com o trabalho de 2759 professores/as e 1448 funcionários/as, distribuídos nas funções de merendeira, monitores de escola, oficial administrativo, serventes e faxineiras. Cabe destacar que o trabalho de limpeza vem sendo gradativamente substituído por mão-de-obra terceirizada de empresa contratada pelo executivo municipal.

Em 2013, a matrícula final registrou um número de 21467 estudantes, dos quais 5120 fracassaram, enquanto 16347 obtiveram sucesso em seus estudos, representando um percentual de 76,1% de aprovação. Com relação ao índice do Ideb (anexo C), tanto o município como a Escola Verde têm, nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, resultados acima das metas projetadas.

Tabela 2. Número de escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, Pelotas/RS, por localização e níveis de ensino.

Escolas	Urbanas	Rurais
Educação Infantil	27	-
Ensino Fundamental	40	21
Ensino Médio	1	-

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de dados da SMED - ano letivo 2013

Tabela 3. Número de trabalhadores da educação na Rede Pública Municipal de Ensino, Pelotas/RS, por função.

Quadro de Pessoal	n
Professores/as	2759
Funcionários/as	1448

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de dados da SMED - ano letivo 2013

Tabela 4. Número de matrícula final, com distribuição de sucesso e fracasso, na Rede Pública Municipal de Ensino, Pelotas/RS.

Matrícula Final	Sucesso	%	Fracasso	%
21.467	16.347	76,1	5.120	23,9

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de dados da SMED - ano letivo 2013

O período ao longo do qual procedi à pesquisa e à escrita desta tese coincide com a adoção de princípios gerencialistas na gestão dos recentes governos municipais na cidade de Pelotas. O levantamento de dados aponta que em 2008 o então prefeito Adolfo Antônio Fetter Júnior, gestão (2005-2012), líder de uma aliança formada por partidos conservadores e denominada “Aliança Unidos por Pelotas”, firmou convênio com o Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade (PGQP) e com o Movimento Brasil Competitivo, ambos orientados pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG). No contexto brasileiro, este Instituto é

reconhecido no mercado por prestar assessorias no âmbito da gestão a empresas e, mais recentemente, a inúmeros governos em diferentes níveis. Com esta perspectiva, em 2011 foi efetivada nos órgãos da administração direta reforma administrativa, promovida pelo executivo municipal com orientação do INDG, conforme Lei nº. 5.781, de 03 de fevereiro de 2011.

Na SMED, a referida reforma repercutiu de imediato em sua organização interna, com a substituição de coordenadorias e coordenadoras por superintendências e superintendentes que, por sua vez, foram organizadas em gerências. Foi nesse contexto que, compondo a estrutura da Superintendência de Ensino, foi criada a Gerência de Projetos, cuja atuação aponta para o controle e a regulação dos projetos produzidos pelas comunidades escolares, assim como para a implementação de projetos advindos de contextos²³ externos ao da RPME.

A Gerente de Projetos, nomeada neste trabalho Luci, explicou que, conforme o organograma da reforma, a Gerência, em sua composição, deveria contar com dois supervisores e um gerente. Afirmou, também, não ter conhecimento da existência de um setor voltado especificamente à organização dos projetos, dentro da estrutura organizacional da SMED anterior à reforma.

No cargo desde 2011, Luci vem desempenhando suas funções mesmo não contando com os dois supervisores previstos no novo organograma. Antes disso, segundo ela, duas supervisoras eram encarregadas de proceder ao arquivamento dos projetos encaminhados pelas escolas:

Pelo que sei, não havia controle e nem acompanhamento, as escolas eram orientadas a anexar seus projetos ao PPP e/ou Regimento Escolar. “Quando encaminhados ao setor pedagógico, os projetos eram anexados à pasta da Escola” (LUCI, 2012).

Esse depoimento sugere uma incidência maior de controle e regulação da mantenedora sobre os PCs a partir da reforma administrativa, quando foi criada a Gerência de Projetos.

²³ Em entrevista com a Gerente de Projetos, no final do ano de 2012, foram nomeados projetos em parceria com os seguintes grupos e instituições: Lions Clube, Ordem dos Advogados do Brasil, Brigada Militar, Delegacia da Mulher, Programa de Prevenção da Violência, ONG Gesto e as Secretarias Municipais da Saúde e da Cidadania.

No contexto da reforma, Luci foi encaminhada para um processo de capacitação, a partir do qual entendeu ser necessário definir uma estrutura padrão para a escrita e apresentação de projetos por parte das escolas (anexo nº1) e, com isso, uniformizar sua proposição com a padronização do texto. Para tanto, ela estabeleceu um diálogo com cada superintendência da SMED, a fim de saber quais informações eram necessárias para gerenciar os projetos, a partir do contexto da mantenedora. Foi assim que, a partir do ano letivo de 2012, o modelo produzido foi encaminhado à direção das escolas para que as mesmas adequassem seus projetos ao formato padrão. Segundo Luci, o modelo “dá ênfase à prática”, no sentido de explicitar, de forma detalhada, o que ocorre no dia-a-dia do projeto.

No final de 2012, novas eleições municipais aconteceram em todo o país. Em Pelotas, o governo, eleito para a gestão (2013 – 2016), tem como prefeito Eduardo Leite (PSDB) e como vice-prefeita a professora universitária Paula Schild Mascarenhas (PPS). Eles concorreram pela coligação “Pelotas de Cara Nova”, a qual reuniu em torno de dez partidos, entre os quais se encontra o PP do ex-prefeito Fetter Júnior. A constituição política do atual governo aponta para um governo de situação e de continuidade ao governo anterior, apesar desta condição não ter sido assumida pelo então candidato Eduardo Leite.

Ao assumir o governo, em janeiro de 2013, teve a vice-prefeita que assumir, interinamente, a Secretaria Municipal da Educação, substituindo o então convidado ao comando da pasta, Prof. Dr. Gilberto Garcias, até que o mesmo pudesse assumi-la, em definitivo, em maio do mesmo ano. Chamou a atenção, no início daquele ano letivo, a iniciativa de Paula Mascarenhas pela suspensão imediata dos projetos produzidos pelas escolas. Sob a alegação da necessidade de estudá-los mais detalhadamente, a vice-prefeita orientou as escolas para que os professores envolvidos com projetos assumissem turmas, acenando, assim, para a desconsideração dos PCs como política educacional produzida pelas escolas da rede. Ao longo daquele ano, o funcionamento dos projetos foi liberado vagarosamente, de modo que alguns tiveram suas atividades retomadas apenas no segundo trimestre do ano letivo.

Em fevereiro de 2014, o prefeito Eduardo Leite surpreendeu a comunidade pelotense com a contratação da Empresa Falconi Consultoria de Resultados - antigo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) – alegando ter por objetivo a

elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²⁴, na RPME. Conforme o contrato, a consultoria deve se encarregar de definir as metas para as escolas; implantar os modelos de gestão escolar; elaborar os planos de ação para alcançar os resultados e implementar o sistema de acompanhamento de resultados em todos os níveis da rede educacional – incluindo capacitações para a direção das escolas e para os servidores que atuarão como replicadores no processo.

Segundo o prefeito, em nota no site da prefeitura, é preciso mudar a realidade presente na RPME, pois “muitas crianças estão saindo da escola sem ter aprendido ou aprendido mal os conteúdos” (PELOTAS, 2014).

O custo do referido contrato é da ordem de dois milhões cento e quarenta e oito mil cento e vinte e quatro reais e quinze centavos – R\$ 2.148.124,15. Diante deste fato observou-se uma série de reações advindas da comunidade educacional e acadêmica, assim como dos sindicatos educacionais e do SIMP, Conselho Municipal de Educação e Câmara de Vereadores. Cabe destacar que a iniciativa de contratar uma consultoria para tratar das questões educacionais no município descartou qualquer diálogo ou diagnóstico com as comunidades escolares da rede.

Questionado acerca da tradição educacional da cidade, que conta com universidades nas quais se encontram faculdades de educação e programas de pós-graduação em educação, com grupos de pesquisa e estudos voltados à gestão escolar e reconhecidos no meio acadêmico, César Mendes – Coordenador de Estratégia e Gestão do governo municipal – declarou a um jornal local: “São situações distintas. Estamos confiando em quem tem experiência de mercado e poderia nos apontar caminhos de gestão” (Diário Popular, 14/2/2014).

Esta mesma argumentação foi apresentada pelo prefeito em entrevista a um jornal televisivo local, em 26/2/2014. Segundo o chefe do executivo, as “situações distintas” referem-se ao entendimento de que “a excelência de nossas universidades tem relação com a formação de professores e não com procedimentos de gestão que possam encaminhar para a elevação do Ideb na RPME”. A ênfase dada à “experiência de mercado” como critério que justifica a contratação da empresa Falconi, tanto pelo prefeito como pelo Coordenador de Estratégia e Gestão, assim

²⁴ Em 5/9/2014 foram divulgados os dados do Ideb 2013. Neles observa-se que a RPME apresentou queda no índice com 3,9 (5º ano) e 3,5 (9º ano), não cumprindo, portanto, com a meta de 4,7 para o 5ºano e 4,1 para o 9ºano.

como as atribuições delegadas a essa empresa, apontam para o redirecionamento do foco das questões educacionais, passando do político para o econômico, em consonância com as teorizações de Gentili (1996), Ball (2008) e Hypolito (2010). Assim, o executivo municipal anuncia uma reforma educacional de característica neoliberal que:

- aponta para uma crise no Ensino Municipal, usando como fonte os índices do Ideb, donde se pode inferir uma responsabilização²⁵ dos/das professores/as e Equipes Diretivas pelo baixo desempenho dos estudantes nas avaliações externas que compõem a base de cálculo do referido índice;
- impõe a contratação da Falconi – Empresa de Consultoria privada, terceirizada – como estratégia para diagnosticar os problemas da educação municipal e apontar soluções, com o estabelecimento de metas a serem atingidas nas escolas;
- desloca a gestão educacional do campo político e pedagógico, reduzindo os problemas da educação municipal a problemas técnico-gerenciais;
- investe na capacitação de diretores das escolas e servidores para que ambos atuem como replicadores no processo de “implantar os modelos de gestão escolar, elaborar os planos de ação para alcançar os resultados e implementar o sistema de acompanhamento de resultados, em todos os níveis da rede educacional” (PELOTAS, 2014).

A contratação das citadas assessorias pelos governos municipais – a que resultou na reorganização estrutural garantida pela reforma administrativa nos órgãos da administração direta, entre estes a SMED, e a da empresa Falconi, pelo atual governo – indica a concepção de gestão defendida pelo executivo municipal.

Na SMED, a criação da Gerência de Projetos, que de pronto empenha-se na padronização dos textos, colocando ênfase na prática, indica uma política de controle e regulação – da gestão, do currículo e do trabalho docente – típicas da gestão gerencial (Hypolito et. al, 2012). Tal constatação representa um novo desafio

²⁵ A responsabilização é uma prática presente nas políticas educacionais contemporâneas, resultando de uma articulação que envolve os resultados de avaliações externas e a ideia de meritocracia. Assim, a partir do resultado dos testes, são criados processos de recompensas e punições para os responsáveis pelo desempenho dos estudantes, entenda-se, os/as professores/as. Ravitch (2011) descreve o uso da responsabilização na reforma educacional baseada no mercado e implementada no contexto norte-americano, a partir da primeira década do novo século.

no contexto da RPME, cujos docentes, historicamente, vêm travando lutas em defesa de concepções democrático-participativas como referencial hegemônico de discussão e encenação da gestão (IUNES, 2009; HYPOLITO et. al., 2008; GUIMARÃES, 2006).

4.2 O Controle e a Regulação da Política

O gerencialismo em educação pressupõe controle sobre o trabalho docente. Para tanto, faz-se necessário regular a ação educativa buscando, nos termos de Ball, “incutir performatividade na alma do trabalhador” (2005b), o que implica, entre outras coisas, na imposição de um ritmo e na busca incessante pela melhoria de resultados. Neste sentido, entendo que a regulação por meio da padronização de textos e de rotinas converge para a mensuração de resultados, possibilitando a conferência de dados, o controle de fluxo e do cumprimento ou não de metas estabelecidas.

Assim, identifico a revisão dos projetos pela atual administração, a liberação gradativa de carga horária para projetos, sem estabelecimento de critérios bem definidos, e a padronização do texto dos Projetos Complementares, como procedimentos de regulação desta política junto às escolas da RPME, o que sugere um controle a distância dos projetos produzidos pelas Escolas.

O formato padrão para apresentação dos PCs foi organizado pela gerente de projetos - Luci, a partir de sugestões dos setores relacionados com o processo de avaliação dos projetos. Nele estão presentes expedientes burocráticos de controle das atividades – como a forma de distribuição da carga-horária do professor, horários e turnos de funcionamento do projeto, vagas oferecidas e o fluxo de estudantes (ingresso, evasão e abandono). Reunidos, estes expedientes resultaram na seguinte estrutura de documento padrão:

1. Capa - onde deve constar o nome da escola, o título do projeto, o nome dos responsáveis e a data;

2. Contracapa²⁶ – onde devem constar dados de identificação da Escola, da diretora e vice-diretora; dados profissionais da professora responsável pelo projeto; dados do quadro de pessoal da Escola, especialmente acerca da necessidade de complementação de carga-horária para o desenvolvimento do projeto; dados referentes aos campos do conhecimento envolvidos, à dinâmica de funcionamento do projeto e ao número de estudantes envolvidos. Ao final da contracapa deve constar a assinatura da diretora e do/a professor/a responsável pelo projeto.
3. Na terceira página, concentram-se os dados referentes ao projeto em sua estrutura, como: justificativa; objetivo geral; objetivos específicos; meta; metodologia; referencial teórico; cronograma físico e cronograma de recursos, de acordo com as necessidades da Escola, como, por exemplo, solicitação de ônibus e/ou material gráfico.
4. Na quarta página, devem ser preenchidos itens relativos à forma de avaliação do projeto e dados da bibliografia usada para elaboração do projeto.

No anexo do mencionado documento encontra-se modelo de instrumento de avaliação que deverá ser preenchido trimestralmente pelo professor do projeto – chamado no documento de coordenador - pela Equipe Diretiva e pelos estudantes. Os pais/mães participam da avaliação quando se trata de projetos abertos à participação da comunidade. Neste são solicitados dados relativos aos aspectos positivos, aos aspectos a serem melhorados e a observações. Nas observações devem ser anexadas cópias da folha de chamada em que são registradas as presenças e faltas dos estudantes.

A partir do segundo trimestre, além da frequência, deve ser informado também, o número de estudantes que abandonaram o projeto, os novos que ingressaram, e as vagas ainda disponíveis. Segundo orientação constante no material, trimestralmente, a referida avaliação deve ser encaminhada, por e-mail, à Gerência de Projetos, a fim de ser anexada à cópia do projeto que se encontra

²⁶ Segundo a gerente de projetos, todos os dados desta página são repassados a uma planilha, de forma que a Gerência, o Departamento de Administração (DAG) e o Centro de Processamento de Dados (CPD) possam conferir os dados, comparando-os aos seus registros.

arquivada na SMED. Como anexo encontra-se, também, instrumento a ser preenchido caso as atividades do projeto prevejam o pagamento de algum/a palestrante ou oficinairo/a.

A gerente argumenta que com todos esses registros, ao final do período letivo a Escola conta com material suficiente para, segundo orientação da SMED, organizar o portfólio anual do projeto – entenda-se um relatório.

Conforme cronograma da gerência, além desta iniciativa de padronização da escrita dos PCs estava previsto no planejamento um processo de capacitação para direções e professores envolvidos com os projetos. A proposta era oferecer a capacitação em seis encontros no primeiro semestre e mais um para troca de experiências, no segundo semestre. “Infelizmente, isso não foi possível por causa da greve do magistério²⁷ no primeiro semestre” (Luci, gerente de projetos), afirmou a gerente da SMED. Por conta disso, a formação se deu por meio de visitas nas escolas, previamente agendadas pela gerente, e/ou a cada atendimento que fazia às escolas, na própria SMED.

Como já referido, o controle dos PCs também se dá por meio de visitas na própria Escola. A gerente descreveu que, ao visitar uma escola, o primeiro contato que realiza é com a diretora, a quem solicita informações acerca dos projetos que a escola desenvolve. “Entendemos que o projeto é da Escola e não do professor. Sendo assim, a diretora deve ter conhecimento dos projetos e do andamento de cada um deles no interior da Escola” (Luci, 2012). Após essa conversa inicial, que testa o domínio da diretora acerca dos projetos desenvolvidos na Escola, é iniciado o processo de análise do texto de cada projeto, assim como dos registros de atividades, no sentido de identificar se há distorções entre o que foi apresentado à SMED e o que de fato acontece no cotidiano da Escola, como os dias de funcionamento e a comparação entre a carga horária disponível e a trabalhada.

Segundo a Gerente, quando são detectados problemas, a diretora é orientada a ajustar a prática ao que diz o texto do projeto. Cabe a ela orientar os professores na retificação dos textos, em conformidade com as orientações dadas pela mantenedora.

²⁷ De março a maio de 2012 o funcionalismo público municipal esteve em greve, inicialmente pela pauta relativa à data-base da categoria. Encerrado esse processo o magistério público municipal se manteve em greve pelo cumprimento da Lei nº. 11.738, referente ao pagamento do piso nacional profissional do magistério, de 26/7/2008, que ainda, não se encontra em vigor, no município de Pelotas/RS.

Estamos em processo de transição para uma nova organização dos projetos e é natural que haja resistência e até incompreensões. O que tenho tentado é me manter firme no objetivo traçado. As resistências têm sido superadas pelo argumento.

A responsabilidade é da diretora. É ela quem vai orientar o professor nas retificações que devem ser levadas a efeito. De minha parte, costumo marcar uma data para retorno do projeto após o mesmo ser reescrito, segundo as orientações repassadas (LUCI, 2012).

Em algumas escolas, Luci identificou a necessidade de uma formação ampla, envolvendo não só a Equipe Diretiva, como todos/as os/as professores/as envolvidos com os projetos: “Às vezes o problema não está no projeto em si, mas, no diálogo entre direção e professores/as” (LUCI, 2012).

Na SMED, como parte do processo de organização, os projetos foram divididos em duas categorias, assim denominadas:

- 1- Projetos Institucionais – assim são nomeados aqueles projetos inseridos no PPP da Escola, independente do turno de funcionamento. São ofertados a todos os estudantes e podem funcionar com liberação de até 20h de carga-horária. Nesta modalidade se inserem os seguintes projetos:
 - a- Laboratório de Ciências e Informática
 - b- Projeto Hora do Conto
 - c- Biblioteca
 - d- Brinquedoteca
 - e- Banda Musical
 - f- Projeto de Apoio Pedagógico (para séries iniciais)
- 2- Projetos Pedagógicos – assim são nomeados aqueles que acontecem em turno inverso ao horário regular de aula e são ofertados ao estudante, que participam por adesão, conforme o seu interesse. Nestes projetos a carga horária disponibilizada aos professores é de 8 a 10 horas da carga

horária do professor, ou somada a ela, em regime de complementação de carga horária. Toda vez que no desenvolvimento do projeto, por conta de questões pontuais, a professora necessita cumprir mais horas (horas-extras), estas são contabilizadas em um Banco de Horas - instrumento adotado em empresas - sendo descontadas dos horários de trabalho com o projeto, mas nunca pagas em espécie.

Cabe ressaltar que esta divisão não é fixa; foi estabelecida como critério nesta gestão da SMED, fazendo parte, portanto, de sua política educacional. Arrisco-me a dizer que, com esta divisão, a SMED fixa os projetos que entende como pedagogicamente relevante, nomeando-os 'Institucionais'. Com isso estabelece entre as duas categorias uma hierarquia, identificada na diferenciação da carga horária disponibilizada para a sua execução. Desse modo, legitima determinadas manifestações – como a organização de banda musical, brinquedoteca, hora do conto e laboratório de informática – em detrimento de outras, demandadas pelo contexto escolar, interferindo, assim, diretamente na organização curricular.

Quanto ao Laboratório de Ciências e à Biblioteca, cabe lembrar que os mesmos são espaços físicos reconhecidos como intrínsecos à estrutura de todo e qualquer estabelecimento de ensino. Ambos constituem exigência legal para emissão de documentação que autoriza o funcionamento da Escola, por exemplo, no atendimento do Ensino Fundamental Completo. Na RPME estes espaços, além das atividades regulares, também podem abrigar projetos complementares ao currículo escolar, como Oficina de Leitura; Hora do Conto; Projeto de Reciclagem.

Os demais projetos *institucionais* – Projeto de Apoio para séries finais, Hora do Conto, Brinquedoteca e Banda – mesmo sendo assim denominados pela política curricular da SMED, não se encontram presentes em todas as escolas. Este fato reafirma o caráter singular da mencionada política, na medida em que a mesma corresponde às necessidades específicas de cada contexto escolar, nem sempre correspondendo ao que a mantenedora considera como pedagogicamente relevante. Por outro lado, reafirma também a interferência da SMED no currículo da escola, mediatizada pela prerrogativa da concessão de carga horária.

Minha experiência docente nessa rede de ensino me permite evidenciar que alguns dos citados Projetos são criados nas escolas em caráter experimental e, com o passar do tempo, foram se consolidando, justificando sua relevância, sendo

inclusive, alguns deles, inseridos no currículo regular, resultando no oferecimento a todos/as estudantes, como é o caso, em algumas escolas, dos projetos Hora do Conto, Brinquedoteca e Laboratório de Informática.

No que se refere à aprovação de um projeto junto à mantenedora os dados coletados revelaram que, para ingressar com a proposição de um projeto, a Escola deve observar os seguintes critérios:

- o projeto deve ser escrito no formato do modelo apresentado pela gerência;
- ainda no âmbito do estabelecimento de ensino o projeto deve ser apresentado à diretoria do Conselho Escolar (CE) para aprovação, conforme os interesses da instituição;
- por fim, a Equipe Diretiva deve encaminhar o projeto à SMED, sendo a ele anexada cópia da ata de reunião do CE, comprovando sua aprovação junto àquele órgão representativo da comunidade escolar;
- na SMED, o projeto deve ser protocolado no setor de Apoio e endereçado à Gerência de Projetos;
- na gerência, o projeto é analisado em sua estrutura e, após, encaminhado para análise pedagógica da supervisora/s do/s campo/s de conhecimento correspondente à área de abrangência do projeto;
- paralelamente, se houver necessidade de complementação de carga-horária à professora responsável pelo desenvolvimento do projeto, o mesmo será encaminhado ao Gabinete do Secretário da Educação para apreciação e deliberação referente à carga horária;
- uma vez aprovado em todas as instâncias, o projeto é arquivado na pasta da Escola²⁸.

Uma vez aprovado, o acompanhamento da execução do projeto é feito pela gerente de projetos por meio de orientações à Equipe Diretiva e/ou visitas à Escola,

²⁸ Questionada, a gerente esclareceu que os projetos não estão inseridos no SIN - Sistema de Informatização dos dados – porque ainda não foi introduzida a Gerência de Projetos no sistema.

especialmente nos casos de capacitação dos envolvidos²⁹; denúncia acerca de irregularidades e/ou por solicitação do Secretário da Educação.

Ao ser submetido ao processo de análise, pode acontecer que o projeto não seja aprovado pela mantenedora. Isso pode ocorrer quando, por exemplo, não há possibilidade de disponibilizar a complementação de carga horária, destinada, prioritariamente, ao atendimento das turmas regulares. “Se tem uma turma sem professora esta deve ser atendida, mesmo que, para isso seja necessária a suspensão temporária do projeto” (LUCI, 2012).

A negação de carga horária para o funcionamento de um projeto pedagógico (que corresponde aos PCs) também pode se dar na medida em que o mesmo não se justifique pedagogicamente. O exemplo apresentado pela gerente de projetos diz respeito à escola que ingressou com projeto de aulas de apoio na disciplina de matemática, para atender estudantes das séries finais do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que a SMED considera Institucional apenas o Projeto de Apoio às séries iniciais. Assim, uma análise dos índices de reprovação das turmas em questão revelou que, naquele campo do conhecimento, tratava-se de um número reduzido de estudantes por turma, o que, segundo a gerente, possibilitava que a professora encaminhasse estudos de recuperação paralelos às atividades regulares de sala de aula. Desta forma, aquele projeto não foi aprovado pela mantenedora.

A falta de adesão por parte dos estudantes ou a não obtenção dos resultados esperados, especificados como metas³⁰ no instrumento encaminhado pela SMED, também constituem critérios que podem levar à desativação do projeto por parte da mantenedora.

Os dados acima sugerem que a prerrogativa da liberação da carga horária vem sendo usada como um dispositivo de controle da SMED sobre os PCs.

Cabe lembrar que desde 1996, conforme o texto da LDBEN (Art.26), os sistemas de ensino e estabelecimentos escolares têm garantido o direito de acrescentar à base curricular nacional comum uma parte diversificada, adequando o seu currículo ao atendimento das peculiaridades do contexto. Somado esse aspecto legal à tradição dos PCs, como política curricular consolidada na RPME, defendo que esta deva ser regulamentada como espaço da autonomia pedagógica dos

²⁹ Quando se trata de um projeto encaminhado pela mantenedora para efeito de cumprimento de lei. Ex: Lei Municipal 5.760/2010 Art. 3º Inciso V, referente à Projeto *Antibullying*.

³⁰ Foi esclarecido pela gerente de projetos que ainda não está sendo exigido o estabelecimento de metas em percentuais.

estabelecimentos de ensino, em consonância com os artigos 12 e 15 da LDBEN, tendo garantida sua execução.

Processo similar foi o que aconteceu na RPME com a eleição de Equipes Diretivas³¹, hoje regulamentada pela Lei Municipal 4874/2002. Para tanto, se faz necessário o estabelecimento de critérios ao funcionamento desta política, impedindo que a cada governo as comunidades escolares tenham de travar novas lutas pela manutenção e funcionamento de seus projetos. Na fase exploratória da pesquisa, viu-se que na Escola D a autonomia pedagógica na produção dos projetos levou a Diretora a referir-se aos PCs como “a menina do olhos” da política educacional da Escola:

Os projetos são aquele brilho a mais no trabalho da Escola. Sei que não devemos esquecer do conhecimento escolar mas, o encantamento é necessário, pois uma coisa puxa outra! Já usamos como critério condicionar se o estudante não vai bem nas disciplinas ele sai do projeto, mas estamos revendo. Por vezes, investir no projeto é o caminho para motivá-lo e melhorar o desempenho no conhecimento escolar (Diretora, Escola D).

Apesar de não constituir foco desta investigação, entendi como relevante no dimensionamento da política em questão trazer para o texto alguns dados relacionados ao impacto financeiro desta no orçamento financeiro da educação municipal. Em 2012, a SMED/RPME contabilizou um total de trezentos e cinqüenta e um (351) projetos, somados os Institucionais e os Pedagógicos. Segundo a gerente de projetos, “atualmente não há levantamento de registros numéricos relativos ao total de carga horária disponibilizada, assim como de professores/as envolvidos e a adesão dos estudantes” (LUCI, 2012).

Mesmo com a ausência de dados quantitativos mais precisos, entendo ser importante, para a formação de um quadro dos PCs, abordar aspectos referentes ao financiamento desta política educacional. Assim, partindo do número total de projetos informados pela SMED e procedendo a um cálculo matemático simples, é possível inferir que os PCs demandam um investimento por parte do executivo municipal. Supondo que cada um dos trezentos e cinqüenta e um projetos conte com uma concessão mínima de carga-horária, conforme os critérios adotados pela

³¹ IUNES 2006 faz minuciosa descrição do processo e análise dos embates que envolveram o processo de discussão e escolha dos critérios para a regulamentação das eleições de Equipes Diretivas, nas escolas da RPME.

mantenedora, o que significa no mínimo oito horas cada um, ainda assim, estaríamos falando de duas mil e oitocentas e oito horas dedicadas e financiadas pelo poder público a essa política, que constitui o conjunto de projetos complementares nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino.

Com relação ao quadro de pessoal, as horas acima representam um mínimo de cento e quarenta professores, cada um com regime de 20h de trabalho semanais. Considerando que o Salário Bruto inicial de um professor com graduação na RPME é de novecentos e sessenta e três reais e quarenta e um centavos (R\$963,41), esta política representaria um investimento de cento e trinta e quatro mil oitocentos e setenta e sete reais e quarenta centavos (R\$134.877,40) ao mês. Ao ano, o investimento alcançaria o valor de um milhão seiscentos e dezoito mil quinhentos e vinte e oito reais e oitenta centavos (R\$1.618.528,80), correspondendo a 1,4% do orçamento da Educação no Município de Pelotas, aproximadamente cento e vinte milhões (R\$ 120.000.000,00), em 2012, conforme explicitado no quadro a seguir.

Tabela 5: Simulação de Investimento em Projetos Complementares Ano/2012

Nº total de projetos	Complementação de carga-horária	Total de carga-horária disponibilizada	Nº. de professores equivalentes	Salário bruto inicial	Investimento em R\$	Verba Educação R\$120.000.000
351	8 horas (mínimo)	2808 horas	140 com 20 horas	R\$963,41	Mês 134.877,40 Ano 1.618.528,80	Correspondente 1,4%

Fonte: Tabela formulada pela autora, a partir de dados coletados na SMED – Ano 2012.

Conforme os dados simulados acima é possível inferir acerca de um investimento significativo em projetos com parte da verba destinada à educação no município. Se dividirmos o valor investido anualmente pelo número de projetos veremos que o investimento anual em cada projeto é de R\$ 4.611,00 (quatro mil seiscentos e onze reais). Neste sentido, torna-se displicente a ausência de dados referentes aos efeitos deste investimento no desempenho dos estudantes.

Por outro lado, e comparando os investimentos em PCs com o valor do contrato firmado entre a prefeitura de Pelotas e a Empresa Falconi, é possível inferir que pelo valor do contrato mais 466 projetos poderiam ser financiados por ano. Assim, com vistas a colocar em ação o seu projeto educacional nomeado “Boa

Escola para Todos”, o governo municipal repassa parcela significativa de recursos públicos à iniciativa privada.

4.3 Os PCs em diferentes contextos: regularidades e singularidades

Para construir um quadro dos projetos complementares que estão sendo desenvolvidos em Escolas da RPME (apêndice G), foram selecionadas cinco escolas de Ensino Fundamental completo, cada uma delas pertencente a uma regional. Estas são denominadas Escola A, B, C, D e E. Nelas, os sujeitos da pesquisa foram Diretoras e professores/as que possuem projetos em andamento, somando um total de quatorze entrevistados, caracterizando a fase exploratória da pesquisa.

A investigação junto às diretoras envolveu questões acerca da gestão dos projetos no interior da Escola, possibilitando compreender os procedimentos, critérios e dificuldades enfrentadas para colocar o projeto em execução. Outras questões trataram do papel que os PCs vêm desempenhando como política curricular produzida pela escola e a percepção daquelas quanto aos efeitos provocados nos estudantes com participação nos projetos.

Com as professoras, a investigação abrangeu questões acerca dos motivos que as levam a trabalhar com projetos e as temáticas em torno das quais estes são organizados. Da mesma forma, foram levantados dados acerca da percepção das professoras concernente a efeitos da participação no projeto, no desempenho dos estudantes e a avaliação que a comunidade escolar faz desta política.

A seguir, passo a apresentar os dados resultantes dessa etapa inicial da investigação, destacando inicialmente as regularidades presentes nas falas dos sujeitos e, por fim, os aspectos que permitem argumentar que os PCs em cada Escola assumem singularidades relacionadas ao contexto onde a mesma se insere.

4.3.1 Sobre as regularidades

As regularidades emergidas apontam aspectos que envolvem a gestão dos PCs nas Escolas, especialmente as dificuldades para colocá-los em prática e o papel que eles vêm desempenhando como política curricular produzida pela escola.

Para defender e aprovar um projeto junto à comunidade escolar, as diretoras disseram serem considerados aspectos relativos ao interesse dos estudantes, à existência de um professor com perfil para este tipo de trabalho, disposto a se dedicar ao projeto, e ao espaço físico adequado e livre para o desenvolvimento das atividades. Com isso esperam garantir que o projeto contribua efetivamente para qualificar a vida escolar dos estudantes. Atendendo a estes critérios, o projeto é submetido à aprovação do Conselho Escolar e, por fim, encaminhado a SMED.

Os projetos devem atender ao interesse dos estudantes mas, também apontar para efeitos na vida escolar. Não pensamos só no prazer mas, em um retorno no campo pedagógico (Diretora, Escola A).

Queremos que o projeto atenda às expectativas da comunidade. O objetivo deve contemplar a melhoria e o crescimento do aluno. Pode não ser especificamente no conteúdo visto que, há estudantes que precisam melhorar sua organização, desenvolver limites e responsabilidade e até mesmo serem tirados de situações de risco (Diretora, Escola B).

A liberação de carga horária pela SMED foi, de forma unânime, considerada a principal dificuldade encontrada pelas diretoras para fazer a gestão dos PCs. Elas destacaram ser este um fator determinante da gestão e desenvolvimento do projeto. Este aspecto também foi apontado pelos professores como o principal componente a ser melhorado nesta política.

Considerando que é uma experiência nova vou conversar com a Equipe Diretiva, apresentar uma avaliação, ver se eu vou ficar com o projeto. Há toda uma incerteza com relação ao ano que vem [2013]. Esse ano [2012] foi difícil! Essa Escola até que é privilegiada, pois, em outras os professores foram deslocados dos projetos para a sala de aula (Profª. X2, Escola A);

Percebo que a SMED faz um grande controle sobre a carga horária do professor, seguidamente sou chamada para assumir turmas no horário do projeto. Penso que não há valorização dos projetos por parte da SMED (Profª X2, Escola B).

O Laboratório de Informática poderia ser mais utilizado, os estudantes demonstram aqui um interesse que nem sempre tem na sala de aula. No entanto, falta carga horária e, portanto, professores para atender e abrir o laboratório em todos os períodos (Prof. X2, Escola D);

Eles [estudantes] sempre querem mais mas, a carga horária é pouca, comparada com o desejo. Não conseguimos oferecer teatro a todos: o turno da tarde não tem (Profª. X1, Escola D);

Ainda relativamente à carga horária, a análise do quadro dos PCs (apêndice G) permite, por comparação, identificar a deferência com que a SMED trata os projetos nomeados como ‘institucionais’: nas escolas pesquisadas, estes representam um total de 842 horas, em detrimento daqueles nomeados ‘pedagógicos’, que têm disponibilizada uma carga horária de 206 horas, o que corresponde apenas a $\frac{1}{4}$ da carga-horária dos primeiros. Este dado reforça a ideia de que a carga horária vem sendo usada pela SMED como um dispositivo de controle dos PCs e, por decorrência, do próprio currículo da escola, na medida em que privilegia determinados projetos, como o da banda musical, enquanto concede apenas 4h para o projeto de violão (Escola C).

Em contraponto, no interior das escolas, em sua ampla maioria – oito dos nove entrevistados – os professores se dizem apoiados, reconhecidos e respaldados pela Equipe Diretiva no desenvolvimento dos projetos, tanto no que diz respeito à divulgação destes junto à comunidade, como na disponibilização de estrutura necessária ao seu desenvolvimento e no empenho pela liberação da carga horária, que entendem depender exclusivamente da SMED.

Ainda quanto à gestão dos PCs, as diretoras apontaram como um fator limitador a inexistência, por vezes, de um profissional com perfil adequado ao trabalho com projetos, especialmente no que diz respeito ao seu envolvimento e comprometimento. “O projeto de ciências não funcionou esse ano por falta de um professor com esse perfil” (Diretora da Escola D). Neste sentido, a Diretora da Escola E considera “importante que a SMED garanta carga horária respeitando a indicação do profissional feita pela Escola, pois se o mesmo é indicado é porque tem perfil”.

Por fim, a falta de um espaço físico condizente ao desenvolvimento das atividades completou o quadro dos aspectos da gestão que se constituem nos principais obstáculos à execução dos projetos, na visão das entrevistadas fazendo com que um longo e difícil percurso se estabeleça entre o processo de produção de

um projeto e sua efetiva encenação no contexto escolar. Sobre isso, são representativas as falas das Diretoras da Escola A e B:

Penso que a SMED (ao liberar carga horária) poderia identificar profissionais com perfil para atuar em projetos, por exemplo, o Teatro. O projeto não é tapa-furo de carga horária, mas para desenvolver realmente habilidades que reflitam no desempenho dos estudantes. Para isso três coisas são fundamentais: espaço físico adequado, recursos materiais e um profissional interessado, com perfil, que goste do que faz (Diretora da Escola A).

Não tem auditório ou sala, sequer para uma reunião com os pais. Não temos pátio coberto e, as quadras, ficam inviabilizadas pela chuva. Outra questão é a violência no bairro, muitas vezes os pais não deixam os filhos virem na Escola no turno inverso. E a concessão de carga-horária, nesse ano (2012) foi bem complicada! (Diretora da Escola B).

Cabe destacar que a dificuldade em encontrar profissionais com o perfil apontado muitas vezes extrapola o âmbito da formação em licenciaturas, exigindo habilidades específicas em uma determinada área do conhecimento. Este é o caso do projeto de banda musical: “Encontramos muita dificuldade para encontrar alguém que faça os ensaios, um instrutor ou ensaiador” (Diretora da Escola C). Segundo a diretora, essa dificuldade fez com que a Escola procurasse alguém na comunidade, o que também é difícil, já que se trata de trabalho voluntário, nem sempre é possível aliar a disponibilidade de horário do voluntário com a organização escolar.

No que diz respeito ao papel dos PCs como política curricular produzida pela escola, todas as diretoras, de forma entusiástica, consideraram ser de grande importância a produção dos projetos, reconhecendo os mesmos como espaços pedagógicos em que se promovem melhorias significativas na organização da vida escolar dos estudantes, na interação destes com o contexto escolar e na construção de relações interpessoais mais saudáveis. Sendo assim, é possível inferir que o currículo, enriquecido pelos PCs, atua em uma perspectiva de inclusão:

Não consigo imaginar uma escola sem projetos. Eles são a extensão da sala de aula, onde conseguimos trazer o estudante para a escola (reduzir a evasão e qualificar sua participação) fazendo com que ele se envolva e se sinta parte da escola (Diretora da Escola C).

A oferta de projetos acrescenta valor ao trabalho da Escola. Os estudantes se apropriam do espaço escolar e a melhoria do processo de aprendizagem se faz sentir a um número expressivo deles. Participando dos projetos alguns se tornam mais solidários, responsáveis, aprendem a trabalhar no coletivo (Diretora da Escola B).

Também foram identificadas regularidades concernentes aos efeitos da participação em PCs, percebidos pelas diretoras e professores/as no desempenho dos estudantes. Este é o caso dos aspectos apresentados a seguir: maior participação destes estudantes em todas as atividades escolares; melhor organização na vida escolar relacionada ao estudo, cuidado com o material escolar, cumprimento de prazos, respeito às regras, responsabilidade, assiduidade, freqüência, zelo com o patrimônio da Escola e compromisso ao representar a Escola. Na Escola E, a professora que desenvolvia um projeto disse perceber que, na condição de participantes, muitos estudantes qualificavam a sua relação com os colegas:

A superação da timidez, a qualificação da relação entre eles, que costumam se organizar por turmas apresentando dificuldade com os demais colegas. Ouço dos funcionários e professores o quanto o projeto ajudava na mudança da postura e na concentração dos estudantes, com reflexos na sala de aula (Profª. X1).

Alguns professores relataram não haver um envolvimento da Escola como um todo no projeto, sendo este considerado um espaço da aprendizagem, semelhante aos demais campos disciplinares, em que a professora encaminha seu trabalho de forma individual, neste caso, ainda, sem diálogo com o currículo regular. Segundo a professora X1, da Escola A, isto se manifesta na falta de envolvimento dos demais professores até mesmo na motivação dos estudantes para participarem dos projetos.

Eu gostaria que os outros professores participassem, mobilizando em sala de aula os estudantes no desenvolvimento de uma cultura de separação, coleta e reaproveitamento do lixo doméstico (Profª. X1, Escola A).

Como professora responsável por um projeto, outra docente afirma não haver na Escola uma cultura de diálogo e troca entre os professores que trabalham com projetos e os demais.

Não participo dos conselhos de classe [espaço de avaliação das turmas], não há essa cultura e eu não faço questão, pois muitos professores querem usar o projeto como meio de castigo, punição pela falta de disciplina nas aulas regulares (Profª. X2, Escola B).

Estes dados indicam uma desarticulação dos PCs com o PPP e com o projeto de ensino das escolas, sugerindo que a produção dos projetos se dá de forma espontânea e não projetada. Tal fato pode, também, justificar a inexistência

de dados acerca dos efeitos da participação nos PCs no desempenho dos estudantes

4.3.2 Sobre as singularidades

A singularidade identificada nesta política tem relação com a diversidade de temas, de questões que envolvem a produção dos PCs e os efeitos da participação apontados por diretoras e professores. Nas escolas pesquisadas, foram entrevistadas/os nove professoras/es atuando em projetos, no ano de 2012, identificados no texto como X1 ou X2 de cada Escola.

Com relação aos temas mencionados pelos professores, em torno dos quais os projetos são desenvolvidos, identificamos os que seguem: cultura, educação musical, violão, xadrez, esporte, taekondo, valorização da vida, meio ambiente (coleta e reciclagem), ecoatletismo, leitura, matemática, dança, futebol, língua espanhola (clube de), reforço escolar (projeto de apoio), Antibullying, informática, teatro e artesanato. Um indicador da identificação da comunidade com os temas é o interesse dos estudantes e sua consequente participação nos projetos oferecidos. Este interesse, segundo as diretoras, pode ser identificado de diferentes formas, entre elas um processo reivindicatório por meio do qual os estudantes se articulam demandando determinado projeto. Outra forma é a partir da organização de um diagnóstico feito pela Escola ou, ainda, pela adesão a uma proposta de um professor, que venha ao encontro das expectativas, necessidades e interesses dos estudantes, como na fala da professora X1 da Escola D:

O projeto de teatro nasceu do desejo dos alunos, eles me procuraram e pediram para fazer teatro. Eu me sinto capaz pela formação que tive em Artes Visuais com aulas de Teatro na Educação, por dois anos. Cheguei a ter grupo de dança e teatro, inaugurando a cultura de projetos nesta escola. De início eu até trabalhei fora do meu horário.

Segundo os professores/as, a oportunidade de no projeto poder aprender, ter acesso a novos conhecimentos, superar medos e timidez, aprender outra língua, ter convívio mais próximo com os colegas, não sofrer cobrança relativa à performance, superar preconceitos envolvendo-se em atividades como a dança, no caso dos meninos, e desenvolver o gosto ao participar de sessões de vídeo e

oficinas, são algumas das causas que levam os estudantes a participar e permanecer nos projetos.

No projeto de reciclagem da Escola A, os estudantes podem participar a partir da quarta série, por conta do risco no trabalho com vidros e latas. Assim, segundo a professora, os estudantes menores manifestam torcer para chegar à quarta série e poder participar. “Penso que a surpresa em ver no que aquele ‘lixo’ pode ser transformado seja um aspecto motivador” (Professora X1, Escola A). Os estudantes da quarta, quinta e sexta série são os que mais gostam das atividades propostas. “Se digo que não vai haver oficina eles lamentam” (Professora X1). No Clube de Língua da Escola B, os estudantes aprendem por meio da música, dança entre outros. “Gostam de cantar, dançar, aprender coisas novas. Vejo que as atividades ajudam a serem mais extrovertidos no contato com os colegas” (Professora X1). Ainda na Escola B o projeto de esporte busca romper a preocupação com a performance.

Eles [estudantes] gostam muito, reclamam quando há feriado em dias do projeto. Os pequenos são mais resistentes, têm muito forte a cultura da competição, do rendimento. Com os maiores eu consigo dialogar mais. Quando participamos de competições selecionamos os estudantes pela idade e não pela performance que apresentam (Professora X2).

No projeto de apoio escolar desenvolvido na Escola C, a professora percebe o gosto dos estudantes na medida em que os mesmos vão superando dificuldades. O trabalho é organizado com os estudantes reunidos em pequenos grupos:

Quando são encaminhados ao projeto de apoio a primeira reação é de frustração porque sentem-se diminuídos. Ao chegar e perceber o trabalho que fazemos eles se envolvem e falam para os outros, que deixam de fazer chacota e passam a também se interessar em participar (Escola C, Professora X1).

Segundo o professor X2 da Escola D, no projeto de informática “a dificuldade está em tirá-los da sala e não em chamá-los lá pra dentro”. Na Escola, muitos estudantes não têm acesso ao mundo virtual. Assim, o professor entende que a informática contribui não só para a inclusão digital, como também para melhorar a frequência dos estudantes, os quais passam a ter mais uma motivação para estar na escola.

Nas Escolas B e D foi identificada a adesão ao projeto Mais Educação, proposto pelo governo federal. O que chamou atenção é que, em virtude desta

adesão, a escola abriu mão de projetos até então produzidos em seu interior. Este foi o caso da Escola D, onde a professora X1, em entrevista, declarou que até o ano de 2011 desenvolvia um projeto no qual os estudantes organizavam e participavam de oficinas de reciclagem de materiais, de customização de roupas e de teatro, a partir de temas transversais como valores, amizade, solidariedade, entre outros. No entanto, no ano de 2012 o projeto não funcionou.

Com entrada do Mais Educação o projeto ficou por conta dosicineiros. Eu reagi negativamente no início, mas entendi que havia um outro lado, como a verba que vem para a Escola (Professora X1 da Escola D).

Segundo a professora, o não envolvimento de professores/as nas atividades do projeto como exigência do Programa Mais Educação gerou inquietações. Assim, na Escola foi estabelecido como critério que as atividades do Mais Educação seriam desenvolvidas dentro da Escola e que, preferencialmente, osicineiros seriam estudantes universitários, oriundos de cursos de licenciatura. Por fim, acabou abrindo espaço, também, para ex-alunos trabalharem comoicineiros.

Na Escola B, o projeto de Dança Afro, tradicional na cultura da Escola, acabou por ser encerrado. Segundo a professora (X2), no ano de 2010, com a Escola aderindo ao Mais Educação, os projetos de dança e esportes ficaram por conta dosicineiros. Inicialmente a professora fez uma parceria com oicineiro, aliando um trabalho de música e dança, com foco em *street dance*. Em 2011, o projeto de dança inserido como atividade do Programa Mais Educação já não funcionou com oicineiro e a professora acabou fazendo o trabalho dentro do horário regular da Educação Física, pensando em criar bases para reestruturar o projeto. Assim, naquele ano, a professora junto com os estudantes discutiu a perspectiva da Lei N.10.639/2003, a qual prevê a inclusão do estudo da história e cultura dos povos africanos no currículo e, a partir do debate, organizaram um trabalho que integrou a dança, o teatro e a música. Em seu depoimento, a professora afirmou que a experiência foi exitosa.

Porém, a expectativa que ela guardava de resgatar o caráter de projeto para o trabalho com a dança não se confirmou. No ano de 2012, quando foram abertas as inscrições, a professora disponibilizou vagas para a dança e para o esporte. No entanto, os estudantes demonstraram preferência pelo projeto de esportes,

umentando o número de turmas, fazendo com que o projeto de dança fosse desativado.

Os dados acima permitem inferir que o Programa Mais Educação não só se encontra em disputa com os PCs, no contexto da RPME, como materializa um fenômeno provocado pelas políticas de caráter neoliberal, reconhecido como flexibilização da força de trabalho no ensino (BALL, 2013). Essa flexibilização favorece a inclusão nas Escolas de trabalhadores não docentes no desenvolvimento de atividades de ensino, contribuindo para o que o autor chama de “desprofissionalização docente” (p.18).

Com o argumento de liberar os/as professores/as, transferindo atividades consideradas não essenciais destas a pessoas externas à escola, governos enxugam as despesas com a folha de pagamento contratando pessoas não qualificadas ao exercício do magistério. Com isso, se dá um processo de fragmentação, por meio do qual são descaracterizados como profissionais determinados aspectos do trabalho docente, cujo efeito é “corroer o conhecimento unitário das práticas de ensino, o que coloca os professores como intercambiáveis e descartáveis” (BALL, 2013, p.18).

Por fim, a singularidade também foi identificada nos efeitos que a participação nos projetos vem provocando no desempenho dos estudantes. São efeitos cuja especificidade tem de ser considerada a partir do universo restrito de cada projeto como é o caso do desenvolvimento da motricidade, redução da agressividade, cuidado com o meio-ambiente, posicionamento político, confiança para denunciar abuso sexual e casos de violência doméstica, ação de multiplicadores, acesso à cultura e ao mundo digital, desenvolvimento da expressão oral e elevação da auto-estima.

Temos alunos que tinham problemas de motricidade e que melhoraram a noção de lateralidade e equilíbrio (Diretora da Escola B).

O convívio com o grupo reduz os índices de agressividade. Muitas vezes o projeto faz um trabalho de resgate [...] a comunidade lida muito com o tráfico e a Escola trabalha para ser o outro lado dessa história (Diretora da Escola D).

A questão do gênero chamou atenção porque as meninas jogam junto [...] não trabalho com a perspectiva do rendimento. No projeto todos são aceitos, tenho estudante com uma perna mais curta, hiperativos, tri-repetentes. A participação e a assiduidade chamam atenção. Estou muito feliz (Professora X2 da Escola B).

Assim, as singularidades evidenciadas pelos dados reforçam a autonomia pedagógica e docente como traço dos PCs na condição de política curricular produzida pela Escola, possibilitando que questões advindas do contexto no qual a instituição esta inserida venham a ser contempladas no projeto de ensino.

5. A ESCOLA COMO PRODUTORA DE POLÍTICA: os PCs na Escola Verde

A Escola Verde, localizada no interior de um grande bairro de Pelotas, foi inaugurada no ano de 2003, contando hoje dez anos de trabalho. Sua construção atendeu a uma antiga reivindicação dos moradores de um extenso loteamento popular. Desde 1991, a demanda educacional daquela área vinha sendo atendida por outra escola municipal, que oferece estudos até a quinta série. Com o crescimento populacional, esta instituição de ensino mostrou-se limitada no atendimento das necessidades educacionais locais. Sendo assim, os estudantes, para concluir o Ensino Fundamental, precisavam se deslocar e estudar em escolas distantes de suas casas. Esta condição fez com que pais/mães se mobilizassem pela construção de uma escola de Ensino Fundamental Completo.

O loteamento situa-se na periferia da cidade e andando por ele é possível testemunhar sinais de pobreza material e de desatenção do governo municipal na prestação de serviços públicos essenciais como o calçamento das ruas, a limpeza urbana e o tratamento de esgoto. Segundo dados da Escola, em sua maioria, a população do bairro é formada por trabalhadores assalariados, mas há também famílias vivendo em condições de miserabilidade e vulnerabilidade social. Na cidade, o loteamento é reconhecido pelo registro de um número expressivo de homicídios e outros episódios violentos que apontam para um alto índice de criminalidade.

Estes aspectos referentes ao contexto em que a Escola Verde está inserida atuam em um contexto de influência, no processo de produção da política educacional na Escola Verde, nos termos da abordagem do ciclo de políticas (BOWE et al, 1992; BALL, 1994). Segundo os autores, o contexto de influência fomenta a produção de políticas na medida em que dele partem os elementos que darão sustentação ao discurso político. Na Escola Verde essa influência se evidencia na produção de PCs, podendo ser identificada tanto no texto do Projeto Político-Pedagógico (PPP), como no discurso da Equipe Diretiva e dos professores

acerca das motivações que os levaram a introduzir os PCs na política curricular da Escola.

No texto do PPP, o capítulo 11, nomeado 'Anexos', traz em sua sessão 11.1 'organização curricular' a apresentação da 'Matriz Curricular' (p.12). Em seguida, a sessão 11.2, intitulada 'Projetos', apresenta um texto que justifica a produção dos PCs na Escola. No texto, a conexão entre o contexto do bairro e a produção dos projetos é explicitada.

Pelo diagnóstico da população que atendemos, acreditamos que as atividades extra-classe são mecanismos complementares de grande importância, funcionando como aliados em todo processo de ensino-aprendizagem, pois quanto maior o tempo de permanência dos alunos na Escola menor a probabilidade de envolvimento em atividades que possam lhe trazer prejuízos a vida, desenvolvendo a capacidade de uma função social de integração com a comunidade escolar. Portanto, [os projetos] são estratégias essenciais de nossa organização pedagógica e acontecem em turno inverso ao de atendimento regular dos alunos (p.13).

Na abordagem do ciclo de políticas, Ball apresenta o contexto de influência como espaço em que ocorrem disputas acerca das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado (BOWE et al, 1992). Na citação acima, chama atenção a iniciativa da Equipe Diretiva em trazer ao conhecimento dos professores a realidade dos estudantes e de suas famílias. Para tanto, usou de um método de levantamento de dados ao qual nomeou de diagnóstico. A partir deste, a Escola planejou sua ação e, reconhecendo possíveis limitações no currículo disciplinar, propôs complementá-lo com a oferta de ações chamadas extraclasse por ocorrerem fora do turno regular. Assim, os PCs emergem na política educacional da Escola na condição de contexto de estratégia político-pedagógica por meio do qual a Escola busca cumprir com a função social de integrar comunidade e Escola, proporcionando aos estudantes outras relações com o saber.

Neste sentido, a diretora afirma que desde o ano de 2005 os projetos integram as atividades de ensino, aproximando os estudantes, estreitando seu vínculo com a Escola. "Por ser periferia entendo que neste momento a Escola faz a diferença entre o que aprendem 'na esquina' e o que aprendem na Escola"(Diretora). A diferença mencionada pela diretora referente aos PCs diz respeito à escolha por livre adesão de atividades que aliam o aprender com o prazer, proporcionando ao estudante 'algo a mais'. Professoras e pais/mães também estabeleceram relações entre os PCs e o

contexto, na perspectiva do seu potencial como estratégia político-pedagógica, em resposta a uma situação social específica.

Os que participam de PCs resistem mais ao uso de drogas, à violência e/ou ociosidade” (Profª. Carmem).

Os PCs ajudam muito tirando os estudantes das ruas e de outros perigos cotidianos. Quais alunos teriam oportunidade de ter acesso às aprendizagens dos projetos – dança, informática ou escola de futebol - fora da escola? (Profª. Francisca).

No projeto eles são desviados de se envolver em ‘outras coisas’. Eu tenho medo. Hoje tá muito complicado criar um filho/a. Prefiro que ela esteja no futebol, dança e teatro” (Pablo, pai de estudante).

Inserida nesse contexto, a Escola é, portanto, valorizada como um espaço alternativo a um exterior marcado pelo abandono, violência e insegurança no que se refere ao futuro de crianças e jovens. Assim, a Escola coloca-se em contraponto às peculiaridades socioeconômicas e culturais relacionadas ao contexto, entendendo que tem um papel social a cumprir, e se mobiliza na produção de projetos com vista à participação dos estudantes. Neste âmbito, também são ressaltados como fatores de mobilização a socialização e a adesão espontânea a novas aprendizagens proporcionadas pelos PCs.

5.1 O Microcontexto

Com o trabalho desenvolvido nos turnos da manhã e tarde, a escola atende turmas de Educação Infantil, em nível de pré-escolar, e, no Ensino Fundamental, turmas da primeira à oitava série³². No ano de 2013 somava um total de quinhentos e setenta e seis (576) estudantes, quarenta e nove (49) professores em serviço e dezessete (17) funcionários. Destes, três são de empresa terceirizada.

A Equipe Diretiva³³, respeitando os critérios estabelecidos pela SMED, é composta pela Diretora, Vice-Diretora, Coordenadora Pedagógica das Séries Finais

³² A adaptação da Escola ao Ensino Fundamental de nove anos vem se fazendo de forma gradativa com extinção do sistema seriado.

³³ A composição da Equipe Diretiva na RPME obedece a critérios que consideram o número de estudantes, os níveis de ensino e os turnos de trabalho da instituição. Esta Escola viveu seu primeiro processo eletivo em 2008.

e Orientadora Educacional, todas com quarenta horas de trabalho e, uma Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais, com vinte horas.

Em sua estrutura física, a Escola conta com biblioteca, laboratório de ciências, cozinha, refeitório, auditório, laboratório de informática, sala de educação física e quadra poliesportiva coberta, sala de recursos, duas salas estruturadas para o pré-escolar, dez salas de aula, banheiros e um pátio extenso. No espaço reservado às atividades administrativas, encontram-se a secretaria e as salas da direção, coordenação pedagógica, orientação educacional e a sala dos professores.

O trabalho pedagógico, segundo as coordenadoras, é organizado a partir de reuniões gerais com o grupo de professores. Nestas reuniões, são tratadas questões de ensino e outras relacionadas ao trabalho docente e à gestão da escola. Quando há questões específicas a serem discutidas, as coordenadoras separam os professores por grupo, o das séries iniciais e o das séries finais. No dizer da coordenadora das séries finais, as questões “emergem do cotidiano da escola, como por exemplo, os problemas enfrentados pelos professores no trabalho junto aos estudantes” (Coordenadora Pedagógica). Cabe ressaltar que o executivo municipal, ao não aplicar a ‘Lei do Piso’, nega aos/as professores/as o direito a 1/3 de sua carga horária destinado ao planejamento e à articulação do trabalho pedagógico, conforme é indicado na Lei nº. 11.738/2008. Atualmente, dentro das vinte horas de trabalho, os professores da rede têm garantidas apenas quatro horas para trabalho e reunião pedagógica semanal, enquanto que com a aplicação da Lei teriam direito a sete horas.

Com relação aos PCs, no ano de 2013 estavam em atividade cinco projetos. O total de carga-horária ocupada pelos PCs na Escola Verde é de 46 horas, assim distribuídas:

Projeto de Dança – professora Laura – 8h;

Esporte (Futsal) – professora Francisca – 9h;

Inclusão Social (Informática) – professor Carvalho – 20h;

Música (grupo de canto, banda de Rock e Pagode) – professora Ana – 6h;

Xadrez: Jogada Certa – professora Carmem – 3h.

Com vistas a compreender qual o papel dos PCs na política curricular da Escola Verde, busquei interrogar os diferentes sujeitos da pesquisa – professores, estudantes, pais/mães e componentes da Equipe Diretiva – acerca das razões que

os levam a propor, produzir, encaminhar, trabalhar e participar dos Projetos Complementares (PCs), assim como suas percepções acerca dos efeitos desta política no desempenho dos estudantes.

Considerando a particularidade e singularidade que caracterizam os PCs decidi por não estabelecer categorias *a priori* e, assim, construí as questões para as entrevistas a partir dos objetivos geral e específicos da pesquisa.

Os dados apontaram para questões político-pedagógicas e, também, histórias de vida, desejos, angústias, medos, enfim, subjetividades que se articulam dando sentido ao envolvimento de cada sujeito na relação com os PCs, dentro e fora do contexto da Escola. Assim, emergiram dos dados como categorias de análise acerca do papel dos PCs na Escola Verde os processos de mobilização e motivação, o papel complementar e culturalmente relevante dos PCs em relação ao currículo regular e os efeitos dos PCs no desempenho dos estudantes. Para a análise referente a estas categorias, encontrei sustentação em Charlot (2009 a,b,c; 2000; 1996), Apple (1997), Santos(2007) e Ball (1994).

5.2 A Mobilização e a Motivação

Para tratar deste tema, encontrei respaldo nos estudos de Bernard Charlot (2009a; 2009b; 2009c; 2000; 1996) acerca da relação com o saber e com a escola, entre estudantes de camadas populares. Nestes, o autor trata da “mobilização” e da “motivação” como propulsoras no processo de aprender, ainda que diferentes. Da mesma forma, a perspectiva de “relação com o saber” se mostrou bastante pertinente para a análise do papel desempenhado pelos PCs na Escola Verde, assim como dos efeitos da participação no desempenho dos estudantes. Esta noção considera o processo de aprender como relação: uma relação consigo mesmo, uma relação com os outros e com o mundo.

Adquirir saber permite assegurar-se de um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente (CHARLOT, 2000, p.60).

Para Charlot (2000), é o desejo e o sentido que movem as pessoas em direção a qualquer coisa. Desejo e sentido são, portanto, pressupostos que levam ao movimento, esforço e envolvimento em uma atividade. Sendo assim, o autor distingue mobilização de motivação, mesmo entendendo que no processo, estes dois conceitos acabam convergindo. Assim, mobilização é reconhecida como um movimento interno, que vem ‘de dentro’, enquanto motivação implica em um movimento ‘de fora’, no sentido de que se é motivado por alguém ou algo.

Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis (CHARLOT, 2000, p.54).

Dedicado a compreender a relação que crianças e jovens estudantes estabelecem com o saber, Charlot (2000) entende necessário considerar que essa relação, além de envolver movimento – mobilização –, se desenvolve no tempo, no sentido de ser processual, e implica atividades. Com este entendimento, o grupo de pesquisa³⁴ ao qual se vinculava, utiliza os três conceitos em suas análises da relação com o saber, que são: mobilização, atividade e sentido. Por conseguinte, o autor adverte que “para haver atividade, a criança deve mobilizar-se e, para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela” (p.54).

Na Escola Verde, o desejo emerge nos dados – de nove dos doze estudantes entrevistados – nomeado como gosto pela atividade desenvolvida no projeto e é apontado como o principal fator que dá sentido à participação de estudantes em um ou mais projetos. Desta forma, se pode inferir que os PCs constituem atividades para as quais os estudantes se mobilizam, movidos pelo desejo do saber acerca do que gostam.

Na perspectiva de Charlot (2000), pensar acerca da mobilização, além de movimento envolve, também, outros dois conceitos, o de recursos e o de móbil que, segundo o autor, pode ser entendido como a “razão de agir”. Assim, mobilizar-se implica em o estudante colocar-se em movimento como recurso para atingir algo que é desejado, porque há boas razões para fazê-lo.

³⁴ O grupo de pesquisa nomeado ESCOL (Educação, Socialização e Coletividades Locais) faz parte do Departamento das Ciências da Educação da Universidade de Paris – VIII, Saint-Denis. O grupo tem buscado, por meio de suas pesquisas, compreender o fracasso escolar, a partir das relações com o saber e com a escola de jovens que freqüentam estabelecimentos de ensino, em subúrbios.

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. (CHARLOT, 2000, p.55)

Como fatores mobilizadores ou, em consonância com as teorizações de Charlot, como móveis que levam os diferentes sujeitos da pesquisa a movimentarem-se para se engajar tanto na produção como na participação e incentivo aos PCs, encontram-se a valorização dos projetos como espaço de aprendizagem alternativo ao exterior violento/ameaçador, o caráter socializador dos PCs e a adesão espontânea, como critério de inscrição.

A Escola, conforme o texto do seu PPP, mobiliza-se na produção dos PCs – Equipe Diretiva e professores/as – para cumprir com sua função social, no sentido de “aproximar, aumentar o vínculo entre os estudantes e a Escola” (Diretora). Da mesma forma, como se vê motivada pelas demandas do contexto em que está inserida e lançando mão desta estratégia político-pedagógica, inscreve-se como um espaço a mais “para competir com a esquina”. A Coordenadora Pedagógica percebe que a valorização dos projetos como espaço de aprendizagem alternativo ao exterior violento/ameaçador também é um fator motivador aos pais/mães, que “procuram pelos projetos, querem [no desejo de] que os filhos participem” (Coordenadora Pedagógica).

Assim os PCs, na condição de política curricular produzida pela Escola, dialogam com o contexto, comprometendo-se em promover transformações, despontando como dispositivo na busca por equidade e justiça social. Os desafios impostos pela realidade social dos estudantes estão presentes no discurso de Professoras/res e Equipe Diretiva e emergem como motivadores da produção de projetos, refletindo grande sensibilidade social. Por meio dos projetos, chamam, trazem os estudantes para dentro da Escola, colocando os PCs em disputa com a rua, “a esquina”, no sentido amplo que esse termo assume naquele contexto, na condição de um exterior ameaçador e violento para crianças e jovens.

Por sua vez, os estudantes também manifestam valorizar o espaço dos projetos – referente aos PCs – estabelecendo comparações com o contexto do bairro, conforme os seguintes depoimentos.

Tem muita gente que não tem nada pra fazer em casa e aí fica se metendo em briga [...] eu fico me metendo em briga, até no projeto (Paula).

Eu pensei: é melhor eu estar na dança do que na rua e lá tem as influências e pode um amigo dizer pra eu fazer alguma coisa e, eu ir 'nas pilha' dele (Raíssa).

Tem gente que estuda pela manhã e aí à tarde ao invés de sair pra fazer coisa que não deve está no projeto aprendendo coisas novas! (Walter).

Meus amigos estudam em outro turno, então eu ficava sozinha e achava muito sem graça, aí entrei na dança (Tati).

Diante destas evidências, o caráter socializador atribuído aos PCs pelos diferentes segmentos é decorrente do caráter violento/ameaçador do bairro e emerge, também, como fator mobilizador. Em um contexto em que estar nas ruas implica assumir riscos, a Escola, como no dizer de uma docente, em outro trabalho (IUNES, 2009), “é o *point* do bairro, é um ponto de referência” (p.74). Este caráter socializador dos PCs se torna mais abrangente nas oportunidades em que, com os projetos, a instituição de ensino é convidada a participar de eventos, oportunizando aos estudantes contato com outros contextos.

Na Escola, segundo a professora Carmem, os PCs “aproximam os alunos e faz com que eles e a comunidade nos valorizem mais” [referindo-se aos professores/as]. Há um sentimento de pertencimento, “se sentem parte da Escola, o que evita até depredações”. A professora Francisca, responsável pelo projeto de futsal, entende que “participando de campeonatos externos [os estudantes] aprendem a competir”. Da mesma forma, ela e a professora Laura, do projeto de dança, ressaltam a oportunidade que os estudantes têm de “conhecer outros espaços”, citando como exemplo o SESC e o Ifsul.

O professor Carvalho, do projeto de informática, informou que antes de dar início ao projeto um levantamento apontou que a grande maioria dos estudantes não tem acesso a computadores em casa. O docente entende que o projeto, além de possibilitar o acesso à tecnologia e sua linguagem, ajuda a ampliar o mundo dos estudantes. “Muitos vivem confinados ao bairro e a internet os coloca no mundo que não deve ser apenas virtual”.

A oportunidade de estabelecer relações com outros contextos ganha relevância na fala dos estudantes, na medida em que são constatados limites impostos pelas condições socioeconômicas, ratificando a percepção das/os professoras/es acerca das restrições ao espaço do bairro:

o professor ficou de nos levar na Feira do Livro, estamos esperando a Direção conseguir vale-transporte. Eu nunca fui e gostaria muito de conhecer (Márcia, estudante).

o projeto cria a possibilidade de fazer contato com outras escolas, participar de eventos, passeios e apresentações (Rose, estudante).

A estudante Paula comenta acerca da socialização de conhecimentos. Para ela o projeto também é espaço de aprender uns com os outros. “Tem no projeto uma guria que treina no Pelotas [time de futebol da cidade], aí ela ensina pra gente o que ela aprende lá”. Da mesma forma, a mãe de uma estudante destaca como enriquecedora a possibilidade de no projeto socializarem com estudantes de outras turmas e idades. No mesmo sentido, Pablo (pai) vê melhoras na socialização da filha, percebendo que ela perdeu a timidez e ampliou seu círculo de amizades, após participação no projeto, mostrando-se mais extrovertida.

Por fim, a adesão espontânea foi apontada como fator que mobiliza os estudantes a participarem dos PCs. Entendo que a esta ação subjaz uma forma de participação do estudante na organização do seu próprio currículo, na medida em que faz a opção por novas aprendizagens ou, na perspectiva de Charlot (2000, p.81), estabelece uma “relação com o saber e desejo de saber”.

A Diretora entende que o projeto “é o espaço em que a Escola está proporcionando ao estudante algo mais prazeroso, de que ele gosta e do qual participa se quer”. Da mesma forma, a professora Carmem percebe que “eles vêm ao projeto mais dispostos e motivados”. “Os alunos que participam sabem o que vai ser trabalhado e freqüentam porque gostam da atividade desenvolvida”, argumenta a professora Francisca. As mães Clara e Rosana e o pai Pablo enfatizaram que a iniciativa de participar de projetos partiu dos/as filhos/as, insistindo para que eles, como responsáveis, autorizassem suas inscrições.

As teorizações de Charlot (1996) permitem um estudo mais apurado dos processos de mobilização. O autor analisa as referências que os estudantes fazem relativas ao sentido de investir nas atividades escolares, “investimento no estudo”, como Mobilização na Escola, enquanto as considerações relativas ao sentido atribuído ao fato de ir à escola, “investimento no próprio fato escolar”, são identificadas como Mobilização em relação à Escola.

A mobilização na escola depende da mobilização em relação à escola (que o investimento no estudo depende do sentido que o aluno dá ao fato de ir à escola) não significa, portanto, que o que acontece no exterior da escola determina aquilo que se passa no interior. Processo de mobilização em relação à escola e processo de mobilização na escola funcionam articuladamente (CHARLOT, 1996, p.55).

Essa forma de olhar os dados chamou atenção no sentido de que reforça o caráter singular da experiência vivenciada pelos estudantes no âmbito da instituição de ensino, como componente da história escolar ou da relação que cada um estabelece com o saber. Partindo desta noção foi possível adensar a análise da perspectiva de mobilização dos envolvidos com/nos PCs, de modo a identificar e diferenciar os processos de mobilização em relação aos PCs daqueles que se mobilizaram a partir de seu ingresso no projeto.

Assim, identificou-se que Walter e os demais estudantes que hoje integram o grupo de pagode mobilizaram-se em relação ao projeto por verem nele “a oportunidade de montar um grupo, realizando um desejo que lá fora não foi possível conquistar”. Da mesma forma, quando teve início o projeto de informática, a estudante Márcia, vislumbrando o mercado de trabalho, fez a opção de ingressar nele na expectativa de que, de posse destes conhecimentos, teria mais oportunidades, entendendo que são conhecimentos valorizados na disputa por uma vaga. “Eu disse para minha mãe que o projeto seria bom para o meu futuro” (Márcia, estudante).

Maria já gostava de informática e viu no projeto uma forma de aliar prazer e conhecimento. Segundo ela o projeto “ajuda nos estudos da Escola e também na vida”. Ela costuma explorar a rede para ampliar, alargar os conhecimentos trabalhados nas aulas. No entanto, chamou atenção o depoimento de ambas acerca do uso que fazem dos conhecimentos de informática.

Com o que eu aprendi no projeto eu estou trabalhando, ensinando uma guria que não sabe e ela me paga para ensinar (Maria, estudante).

É um conhecimento aplicável, na minha família e rua todas me chamam para ‘arrumar’ o computador (Márcia, estudante).

O ingresso no projeto passou a mobilizar Paula para os estudos. No projeto de esporte, a professora condiciona a permanência dos estudantes ao bom desempenho escolar e, segundo a estudante, isso fez com que ela desenvolvesse o gosto pelo estudo. “Após ingressar no projeto, me sinto mais calma, menos irritada e isso tem relação com os exercícios preparatórios e o esporte em si”. No mesmo

sentido, João ao ingressar no grupo de canto, percebeu melhoras na sua comunicação com as pessoas e entende que “a disciplina e a concentração exigida na música passaram a ser aplicadas na vida escolar”. Ele destacou a qualificação da professora que desenvolveu um trabalho preliminar de técnica vocal: “Ela opera milagre na voz, eu aprendi a usar da mobilidade vocal, coisa que eu nem imaginava ter”. Márcia e Maria que se mobilizaram em relação à informática perceberam-se, também, mobilizadas para os estudos, a partir do ingresso no projeto.

Antes de entrar no projeto eu não queria fazer nada, não me interessava, não tinha motivação para os estudos. Agora eu quero aprender já estou há anos, eu estou sabendo aprender, a lidar com aquela máquina. E, na escola, eu estou estudando e passando porque muitas coisas que ensinam na escola eu acesso no computador (Márcia, estudante).

Antes eu era muito desligada, agora estou mais atenta, focada, minhas notas estão melhorando”. “Na informática a gente descarrega tudo, aprende a pensar sobre si, a refletir e aí chega à aula, a gente está mais tranquila (Maria, estudante).

Os dados acima ratificam a perspectiva de Charlot (2009a) acerca de que a relação com o saber implica em uma relação consigo mesmo, uma relação com os outros e com o mundo, que sempre tem uma dimensão que não é apenas epistêmica, mas identitária. Neste processo, o estudante vai se construindo, por meio da educação, em um triplo processo que envolve “humanização (ingresso na espécie), socialização (ingresso na cultura) e singularização (construção do eu)” (CHARLOT, 2009a, p.21).

Os PCs constituem uma forma de aprender à qual os estudantes aderem espontaneamente, movidos pelo prazer/gosto pela atividade. Há casos em que eles se mobilizam em relação aos projetos – no sentido de neles ingressar –, vendo nas atividades boas razões para lá estar e permanecer. Para outros, a mobilização acontece a partir do ingresso no próprio projeto, quando nele encontra um sentido que justifica o investimento naquela atividade, mobilizando o estar/permanecer no projeto e, conseqüentemente, na Escola, inspirados no futuro que planejam construir para si.

5.3 O Currículo da Escola

Na Escola Verde, o currículo, organizado em uma perspectiva disciplinar, apresenta-se sintetizado, no texto do PPP (p.13), sob o título ‘Matriz Curricular’. O formato de sua apresentação remete às chamadas grades curriculares, nas quais constam a lista de disciplinas e a distribuição da carga horária semanal referente a cada uma das séries. Por meio da análise documental constata-se a existência de uma hierarquia entre os campos do conhecimento, expressa na distribuição do tempo em carga horária dedicada a cada um. Esta carga horária é fixa, não variando sua quantidade nas diferentes séries do Ensino Fundamental, conforme o quadro abaixo.

Tabela 6. Escola Verde – Matriz Curricular

Disciplina	Séries Iniciais	Disciplina	Séries Finais			
	1ª – 4ª		5ª	6ª	7ª	8ª
Núcleo Comum	15	Português	04	04	04	04
Artes	02	Matemática	04	04	04	04
Ed. Física	02	Ed. Física	03	03	03	03
E. Religioso	01	Ciências	03	03	03	03
-	-	História	03	03	03	03
-	-	Geografia	03	03	03	03
-	-	Artes	02	02	02	02
-	-	Espanhol	02	02	02	02
-	-	E. Religioso	01	01	01	01

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola

No PPP, há uma sessão referente aos PCs em cujo texto, citado anteriormente, a Escola reconhece insuficiências no currículo regular em permitir um diálogo com questões advindas do contexto no qual a Escola está inserida. Neste sentido, argumenta pela necessidade de complementaridade curricular, propondo projetos (PCs) que são considerados “estratégias essenciais” de sua organização pedagógica.

Por sua vez, os dados, levantados nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa ratificam esta dimensão complementar e culturalmente relevante atribuída aos PCs, com aprendizagens que ultrapassam as fronteiras dos

conteúdos/conhecimentos identificados com cada campo do currículo disciplinar. São aprendizagens nomeadas pelos sujeitos da pesquisa como novas, diferentes, diversas e, acima de tudo, significativas. Assim, a dimensão complementar e culturalmente relevante dos PCs emergiu dos dados como uma categoria, que passo a analisar.

A expressão complementar, adotada nesta tese para nomear os projetos, encontrou respaldo nos dados, na medida em que sujeitos dos diferentes segmentos da comunidade escolar referem-se às atividades desenvolvidas nos PCs em uma perspectiva de adição, reconhecendo que estas, somadas ao currículo regular, complementam e dão sentido à experiência escolar. Aliada à noção de complementaridade, identifica-se a noção culturalmente relevante, cujo sentido remete àquilo que é expressivo, tem grande valor, que qualifica a experiência escolar tornando-a significativa.

As referidas noções estão presentes em depoimentos ressaltando aspectos que reconhecem nos PCs um espaço de inovação pedagógica e construção do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de habilidades singulares em um processo que envolve o lúdico, o prazer e a descontração, mostrando-se aberto a manifestação da cultura popular.

Cabe ressaltar que os depoimentos em que os aspectos acima são evidenciados partem, especialmente, de professoras/es e estudantes, em uma perspectiva que remete, por vezes, a uma comparação com a experiência vivida no âmbito do currículo regular, em aulas formais. Sendo assim, não é de surpreender o dado que aponta a preferência dos estudantes pelos PCs. De modo superficial poderíamos justificar tal preferência considerando a inexistência de uma avaliação formal, quantitativa, assim como a adesão espontânea como critério da participação dos estudantes nos PCs.

Todavia, uma análise mais criteriosa nos chama a pensar que os aspectos ressaltados pelos sujeitos da pesquisa não se contrapõem ao espaço do currículo regular de forma que justifique sua ausência nas aulas regulares. Ao contrário, emergem como alternativa que pode inspirar reflexões e, oportunamente, mudanças no cotidiano do currículo organizado em disciplinas. Com isso, estou argumentando em favor de um olhar mais minucioso sobre estes aspectos, na perspectiva de um debate que nos aponte caminhos para responder ao problema levantado nesta tese acerca do papel desempenhado pelos PCs na política curricular da Escola Verde.

A percepção dos PCs como espaço para o gosto, desejo, prazer, ludicidade e descontração emergiu das falas dos sujeitos da pesquisa como justificativas para seus envolvimento nos projetos. O gosto pela atividade, conforme se viu na sessão anterior, foi apontado como o principal fator que dá sentido à participação de estudantes em um ou mais projetos. Clara (mãe) percebe o filho “mais feliz depois de ingressar no projeto onde ele brinca e se descontra”. Raíssa (estudante) vê a dança como um espaço de relaxamento das tensões e aflições cotidianas. “Se eu me incomodo com alguém vou pra dança e esqueço, fico leve”.

O mesmo sentimento é, também, manifestado por Ivan (estudante), que toca percussão no grupo de pagode e se diz feliz por ter sido convidado a participar e ter reconhecido um saber construído fora do espaço escolar: “Eu aprendi a tocar com o meu irmão que toca muitos instrumentos e fiquei feliz quando os guris me convidaram para participar do grupo”. Ele refere-se ao projeto como espaço de descontração e alegria e afirma que pensa investir em uma carreira com a música, especialmente a partir do sucesso das apresentações do grupo em festividades no bairro e em um evento organizado pela SMED para festejar o dia dos professores. “No evento tivemos a oportunidade de tocar com toda a estrutura de um show de verdade e foi muito emocionante”.

Os depoimentos não deixam dúvida quanto ao prazer que envolve as atividades desenvolvidas nos projetos. Recuperar o sentido de estar na escola e nela permanecer é um papel desempenhado pelos PCs que, segundo as falas de alguns dos sujeitos, pode atuar de forma compensatória aos desafios impostos no âmbito do currículo regular.

Se a Escola oferecesse só as disciplinas regulares ficaria pesado porque aí parece que eles estão indo à Escola só para o sacrifício (Clara, mãe).

Se na escola fossem só as aulas do projeto seria show (Walter, estudante)

A diferença do projeto está no prazer, é mais divertido. É muito cansativo ficar só na aula, copiando (Rose, estudante).

É diferente porque no xadrez eu aprendo fácil, mas em sala de aula eu tenho dificuldades, tem coisas que eu não sei fazer. Na 3ª [série] eram as contas de menos e na 4ª são as de dividir (Tati, estudante).

Organizar o trabalho escolar na perspectiva da formação de um estudante criativo, reflexivo, questionador de si e do mundo é um desafio, presente no PPP, que se agiganta em um tempo em que as políticas educacionais pensam a Escola como um espaço de avaliação com vistas a atingir resultados que, transformados em índices, são usados para medir a qualidade de seu trabalho. Pelos depoimentos acima, os estudantes reencontram nos PCs o prazer em uma atividade escolar, recuperando o sentido de ir à Escola e de nela permanecer. São atividades que se apresentam de forma significativa e prazerosa e, por isso, mobilizam o esforço intelectual dos estudantes pelos saberes trabalhados naquele contexto.

Atualmente, como consequência de um discurso bastante disseminado e presente nas políticas educacionais contemporâneas, vem sendo produzido como senso comum vincular o ingresso na Escola com a garantia de um bom emprego mais tarde. Essa ideia, além de constituir o discurso neoliberal, tratado no capítulo 1 desta tese à luz das teorizações de autores como Pablo Gentilli (1996), Ball (2010a) e Apple (2000; 2001), ratifica um processo de ressignificação de perspectivas teóricas conservadoras que defendem um currículo organizado em uma perspectiva utilitária, da qual são exemplos o Eficientismo Social de Bobbit (1918) e a Racionalidade de Tyler (1949).

Charlot (2009b), em análise da relação que jovens estabelecem com o saber, identifica em suas pesquisas que em decorrência do atual contexto educacional, “a questão pedagógica passou a ser, também uma questão social”, na medida em que a inserção no mercado de trabalho vem sendo determinada pelo nível de escolaridade. Assim, o sentido de ir à escola muitas vezes fica restrito a passar de ano e obter um diploma, sem que os estudantes encontrem o prazer de aprender e o sentido do saber.

Em entrevista à Revista Nova Escola o autor partindo de um conceito amplo de educação como “o ato de construir-se e ser construído pelos outros” (CHARLOT, 2009c, p.1), considera que há várias maneiras de aprender e que estas não estão limitadas ao âmbito da escola. É possível aprender um “saber específico” referente a um conteúdo intelectual, como também aprender a “dominar um objeto, uma atividade” ou, ainda, aprender “formas de se relacionar com os outros no mundo” (p.1).

Em acordo com essa perspectiva e com base nos dados levantados acerca dos PCs, argumento em favor de que o interior da Escola deve ser espaço de diversificadas formas de aprender e de ensinar, em uma experiência capaz de incluir conhecimentos alternativos e superar o que Santos (2007) considera uma “monocultura do saber e do rigor”, que privilegia o saber científico em detrimento de outros, cuja ausência é produzida. Para tanto, este autor propõe substituir a monocultura por uma ecologia do saber³⁵:

Vamos iniciar, nesta ecologia, afirmando que o importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade; a intervenção no real (SANTOS, 2007, p.33).

Entendo que esta possibilidade encontra-se latente no espaço dos PCs e, por isso, considero necessário explorar, também, a dimensão de contraponto, atribuída aos PCs na condição de uma política curricular produzida pela Escola – entendendo contraponto, conforme já disse, como algo que se dá simultânea e paralelamente, causando efeitos combinados de contraste, semelhança e complementaridade às políticas oficiais. Sendo assim, cabe recuperar que ao longo do trabalho foram demonstrados processos que vêm identificando as políticas educacionais oficiais, aqui apresentadas no âmbito da gestão, currículo e avaliação, sob forte influência de um discurso neoliberal, resultando de acordos entre organismos internacionais e os Estados-Nação, comprometidos com o cumprimento de metas, em busca de um padrão internacional de qualidade.

Como efeitos dessas políticas, já é possível identificar nos sistemas de ensino processos denominados por Apple (1997) de “degradação do trabalho” e da “política do conhecimento oficial”. Para o autor, apesar de o ensino constituir um processo de trabalho complexo, cada vez mais vem sendo alvo de arranjos ideológicos e econômicos dominantes que o encaminham para uma condição de degradação, com intervenções nos campos do currículo, do ensino e do trabalho docente. Seu estudo parte de processos iniciados na sociedade mais ampla, do que é exemplo a indústria, onde tarefas complexas são fragmentadas e divididas em

³⁵ Para saber mais ver Santos (2007), em que o autor apresenta a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências, em uma discussão epistemológica com vistas a reinventar a emancipação social.

grupos diferentes de trabalhadores de modo que estes, sem participação no todo do processo, perdem completamente o controle sobre o próprio trabalho.

Em suas análises acerca do que vem acontecendo no campo educacional e com o olhar voltado ao currículo, Apple (1997) chama de “conhecimento oficial” aquele que vem sendo planejado, sistematizado, padronizado e avaliado a partir do centro.

Sabemos que o campo das políticas educacionais é um espaço de disputa no qual se faz cada vez mais presente o mercado, representado no âmbito do currículo pelos donos de editoras de Livros Didáticos e pelos ‘homens de negócios’, interessados na formação de mão-de-obra capacitada a atender as demandas das empresas. Se há pouco tempo atrás as camadas populares conseguiram se articular e disputar alguns avanços no campo das políticas de Estado, o momento histórico atual é outro. Apple (2000; 2006) nos fala de uma virada à direita e no campo educacional é ela que vem ganhando espaço, impondo como hegemônico o seu projeto de educação.

No campo do currículo este movimento busca reconstruir, sobre bases conservadoras, o papel da educação, definindo a partir daí qual é e de quem é o conhecimento a ser reconhecido como legítimo e quem tem o direito de responder a estas questões

No Brasil, como discutimos no capítulo dois, as políticas curriculares confirmam essa perspectiva, materializada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, cujos conteúdos são ratificados nos textos dos Livros Didáticos, distribuídos pelo MEC e, por fim, validados nas avaliações externas.

Este controle do processo de trabalho da escola por meio da fixação do conhecimento considerado válido por órgãos da administração central, impõe uma “divisão entre concepção e execução” a qual, segundo Apple (1997), constitui um dos indicativos da degradação do trabalho. A este, soma-se a “desqualificação” (p.178) decorrente da perda de controle - no sentido de deixar de pensar e decidir sobre seu trabalho – uma vez que, habilidades exigidas para tal, perdidas no esquecimento, vão-se atrofiando por conta do desuso. Sem conceber o seu próprio trabalho, professores e professoras tendem a passar à condição de meros executores de um ensino, cujo planejamento lhes é externo.

Por fim, a intensificação é o terceiro indicativo de que vivemos um processo de “degradação do trabalho” docente e, conseqüentemente, das instituições de ensino. A intensificação pode ser identificada pelo aumento da carga horária, redução de horas destinadas a reunião e planejamento ou, ainda, pelo aumento de estudantes nas turmas, em processos denominados ‘enturmação’.

Na RPME, processos semelhantes aos analisados acima, relativos à degradação do trabalho e à imposição de um currículo, podem vir a se agravar, considerando a iniciativa do governo municipal em contratar os serviços da Empresa Falconi Consultorias de Resultado, conforme apresentado na sessão 4.1 deste trabalho.

Se os governos com seus órgãos oficiais de educação não conseguem deixar de lado a importação de modelos educacionais oriundos de contextos tão adversos ao contexto brasileiro, que venham da Escola os argumentos necessários à contraposição dessa racionalidade. Neste sentido, a análise dos PCs, na perspectiva de um contraponto às tendências educacionais atuais, torna-se ainda mais relevante, por se constituir em espaço de autonomia pedagógica e docente.

Além de serem reconhecidos como espaços marcados pelo lúdico, o prazer e a descontração, os PCs também são referenciados como espaço de inovação pedagógica e de construção do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de habilidades singulares. O professor Carvalho, responsável pelo projeto de informática, considera o trabalho nos PCs “muito mais interessante e agradável”; segundo ele, para participar do projeto não são consideradas as diferenças cognitivas dos estudantes, “o estudante é o núcleo do projeto e deles sempre podemos esperar o inesperado”. A professora Laura, responsável pelo projeto de dança, entende que no projeto os estudantes assumem o papel de construtores do seu próprio conhecimento, visto que eles participam de todas as etapas do trabalho, do planejamento à produção.

Os PCs constituem uma experiência educativa diferenciada em que o processo de construção do conhecimento é integrado [no sentido de ter relação] às práticas vividas, onde [os estudantes] deixam de ser aprendizes de conteúdo para ser agentes construtores do saber” (Profª. Laura).

É uma pedagogia diferente do modelo tradicional no sentido que alia os objetivos escolares com os interesses dos alunos (Prof. Carvalho).

A experiência nos projetos qualifica [o saber dos estudantes] com a introdução de novos conhecimentos (Profª. Ana).

Os estudantes demonstram interesse em aprofundar os conhecimentos relacionados ao projeto (Prof^a. Francisca).

Os depoimentos acima remetem ao dado a partir do qual esta tese foi proposta. Segundo Lunes (2009), os PCs são apontados pelas diretoras como dispositivos da gestão democrática, assumida como modo de gestão no texto do PPP, compreendidos por elas como a forma primeira da Escola colocar em prática este ideal de gestão. Cabe ressaltar que ao falar em gestão democrática tenho em mente alguns princípios que considero basilares desta noção: autonomia, descentralização, participação e transparência.

Sob esta ótica, os dados apontam para a existência de um grau significativo de autonomia pedagógica e docente, que permitiu na Escola Verde a adoção dos PCs como política curricular, assegurando a professores e estudantes espaço para proposição e produção dos mesmos. Em seus depoimentos as docentes Carmem e Ana destacam a organização em “pequenos grupos” o que permite que as atividades sejam planejadas na perspectiva de um “trabalho coletivo”, pautado pela cooperação. Quando a professora Laura refere-se aos PCs como uma prática educativa diferenciada, o faz na perspectiva de que os PCs promovem uma integração, relação e diálogo com o contexto no qual a Escola se situa, os professores trabalham e os estudantes vivem com suas famílias. Neles os estudantes participam na condição de protagonistas da construção de um conhecimento que lhes é significativo e os vem mobilizando a participar de projetos e, por consequência, a permanecer na Escola.

O caráter descentralizador é enfatizado pelo professor Carvalho quando se remete ao estudante como foco do projeto, cujos objetivos se encontram aliados aos seus interesses. Esta condição, segundo o docente, abre espaço para ‘o inesperado’, referindo-se assim às aprendizagens singulares possibilitadas nesta experiência, uma vez que os diferentes tempos necessários à aprendizagem de cada estudante não são impeditivos para seu ingresso e permanência no projeto.

A preocupação em abrir espaço para manifestações culturais com as quais os estudantes se identificam foi o critério adotado pela Equipe Diretiva na formação das bandas de pagode e rock. Segundo a vice-diretora, a Escola recebeu uma verba específica para instrumentos musicais e, reconhecendo um número

expressivo de estudantes identificados com estes gêneros musicais, optou pela compra de instrumentos que atendessem a essa demanda.

Neste caso foi possível aliar o interesse dos estudantes com a formação, desejo e disponibilidade da professora.

Alguns estudantes têm acesso a instrumentos na igreja. O que fizemos foi garantir este acesso na Escola e, assim, incluir outros (Vice-Diretora).

Questionados acerca da experiência de montar e participar do grupo de pagode, os estudantes relataram a identificação com o gênero musical estabelecendo relações com o gosto familiar e as atividades de lazer. Por fim, Walter, referindo-se à questão cultural, concluiu: “é samba porque tá no sangue de negão”. A organização das bandas de rock e pagode na Escola Verde surpreende, porque foge a uma tradição, presente entre as instituições de ensino da cidade, marcada pela organização de bandas marciais. Neste sentido, considero de muita astúcia e ousadia a iniciativa da Equipe Diretiva, que usou o vácuo na política de financiamento, a qual, segundo a Vice-Diretora, “não especificou o tipo de banda a ser montada”, abrindo espaço para esta experiência que, conforme os dados, tem-se mostrado bastante exitosa.

5.3.1 Sobre os desafios

Em que pesem todos estes dados acerca do papel que os PCs vêm desempenhando, é preciso admitir que, assim como foi identificado na pesquisa exploratória, também na Escola Verde esta política encontra-se isolada do trabalho restante da Escola. Fora o diagnóstico inicial, que apontou para a necessidade de atividades complementares ao currículo regular como forma de fazer da Escola um espaço alternativo ao exterior violento e ameaçador, não há evidências que apontem para um planejamento dos PCs na condição de uma política incluída no projeto de ensino da instituição. Os depoimentos da Diretora e dos/as professores/as responsáveis pelos projetos são esclarecedores de que os mesmos nascem de forma espontânea, a partir das habilidades e gosto de professores/as.

A professora Ana, contratada temporariamente pela prefeitura, vive na Escola sua primeira experiência profissional e se mostrou surpreendida diante da possibilidade de trabalhar com o projeto de música.

A Escola já tinha o projeto e eu 'caí na rede escolar', em uma realidade que me parecia tão distante. Fiquei feliz com a ideia de formar um grupo de canto que é a minha formação específica (Ana, professora).

Por outro lado, se considerarmos as temáticas em torno das quais se organizam os PCs, assim como o período em que eles começam a emergir nas Escolas da rede – final dos anos 90 – podemos supor que esta separação seja influenciada por políticas externas, ainda que fragmentadas e descontínuas. Refiro-me, neste caso, aos Parâmetros Curriculares Nacionais e aos Temas Transversais(1998), os quais podem ter sido recontextualizados no âmbito das escolas, sob a forma de projetos complementares.

A professora Carmem deu início ao projeto Xadrez na Escola após participar de uma formação oferecida pela SMED em parceria com o Rotary Club³⁶ Norte de Pelotas, no final do ano de 2012. Segundo ela, com a troca de governo a etapa final da capacitação, prevista para o mês de janeiro de 2013, não se realizou. Ainda assim, o jogo começou a ser inserido nas aulas de Educação Física aos estudantes, que inicialmente se mostraram resistentes à proposta. “Os estudantes têm resistência, preconceitos, dizem que o xadrez é difícil, que é para intelectual, para quem é nota dez”. Em 2013, a atividade constituiu um projeto em formato de um PC, contando com uma adesão mínima de estudantes.

A professora entende que para fomentar a mobilização dos estudantes se faz necessário aumentar a carga-horária do projeto, que hoje conta com apenas 3 horas e, assim, possibilitar dois encontros semanais. Além disso, ela vem reivindicando junto à Direção a compra de material para que os estudantes possam se colocar em condições de participar de campeonatos como o JEPEL - Jogos Escolares de Pelotas. Por fim, ela também manifestou expectativa de que a SMED conclua a capacitação e ofereça outras aos professores envolvidos com este projeto, em diferentes escolas.

³⁶ Conforme consta em seu site o Rotary Club é um Clube de Profissionais, que congrega líderes das comunidades em que vivem ou atuam e que prestam serviços voluntários não remunerados, em favor da sociedade. Foi fundado por Paul Harris em Chicago USA, em 23/02/1905; tem hoje representação em 207 países, congregando 1.228.910 sócios. No Brasil existem 52.148 Rotarianos.

Outro indicativo do isolamento dos PCs está na inexistência de um diálogo entre professores/as acerca do trabalho desenvolvido nos projetos e aquele que se desenvolve no cotidiano da sala de aula. Dito de outra forma: não há diálogo entre o currículo regular (oficial) e o currículo complementar (PCs). Tal constatação chama atenção por se tratar, por vezes, do mesmo professor, como é exemplo o projeto de esportes, cuja ministrante atua em algumas turmas como titular na disciplina de Educação Física.

Quando questionados acerca dos efeitos dos PCs no desempenho dos estudantes, os professores/as dos projetos, em sua maioria, deram depoimentos a partir das percepções extraídas do contato com os estudantes. Apenas o professor Carvalho e a professora Laura fizeram alguma referência aos demais professores/as que trabalham com os estudantes no currículo regular:

Não sei de efeitos no desempenho porque não tenho contato com os professores, mas há comentários de melhora no nível de concentração, consciência e redução das impulsividades (Carvalho, professor).

No currículo, há relatos da professora titular de melhoria na concentração, raciocínio e disciplina. Às vezes elas me pedem para reforçar junto a eles [estudantes] a importância de fazerem temas e se comportarem. (Laura, professora).

Por fim, cabe ressaltar que, embora a LDBEN 9394/96 tenha ratificado como prerrogativa dos estabelecimentos de ensino a expedição de históricos escolares e outros documentos referentes à vida escolar do estudante (Art.24, Inc.VII), não há dados da RPME que mencionem a iniciativa de alguma escola em registrar, por meio do histórico escolar dos estudantes, sua participação nos PCs. Compreendo que com tal iniciativa a Escola, além de expressar com fidelidade as aprendizagens do estudante ao longo de sua história no educandário, instituiria os PCs como “parte diversificada do currículo”, conforme o Art.26 da citada lei. Segundo o texto legal é papel da parte diversificada complementar a “base comum nacional”, abrindo espaço para as iniciativas de autonomia pedagógica de cada Escola.

A institucionalização dos PCs, assumido como parte do currículo da Escola com registro no histórico escolar dos estudantes, poderia funcionar como um dispositivo de consolidação desta política diante das ameaças que se anunciam, quer pela adesão ao Programa Mais Educação, quer pelas iniciativas gerencialistas do governo municipal. O termo *ameaça* justifica-se a partir da análise dos efeitos de

políticas semelhantes em outros contextos (Hypolito & Ivo, 2013; Souza, 2011; Bauer, 2008).

Os PCs reforçam a autonomia da Escola e do professor como autoridade pedagógica que pode dar conta de responder às questões suscitadas pelo contexto e, assim, conferem-lhe autonomia pedagógica para pensar o seu projeto. Neste sentido, os PCs fazem um contraponto ao Projeto Mais Educação, no qual o papel do professor é reconfigurado, reconstruído, de forma que qualquer pessoa – habilitada ou não, muitas vezes terceirizada – pode assumir o papel de professor. Por isso é possível afirmar que os PCs fortalecem a perspectiva de gestão democrática, na medida em que a Escola, com seus atores, pensa e faz escolhas relativas à proposta pedagógica. Deste ponto-de-vista a educação pode ser mais bem articulada como um bem público.

Neste currículo há espaço para uma didática que considera o prazer, o lúdico e a descontração na construção de conhecimentos e habilidades singulares, com a inclusão de aspectos da cultura dos estudantes em uma perspectiva que aponta para uma justiça curricular.

5.4 Sobre os Efeitos

Com a introdução do contexto dos efeitos/resultados e da estratégia política na abordagem do Ciclo de Políticas, Ball (1994) expandiu o potencial analítico deste referencial metodológico, preocupando-se, na análise dos efeitos, com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. O autor, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), entende que os efeitos devem ser incluídos ao contexto da prática, por considerar que “em grande parte os resultados são uma extensão da prática” (p.306). Na Escola investigada, a análise dos efeitos no desempenho dos estudantes, provocados pela participação nos projetos, tem como intenção identificar impactos e interações com desigualdades sociais no âmbito desta política curricular.

Na Escola Verde não há dados quantitativos acerca de efeitos no desempenho dos estudantes, decorrentes da participação em PCs. Este aspecto corresponde ao que foi constatado no âmbito da SMED e das demais Escolas que

participaram da etapa exploratória desta pesquisa, na qual foi feito um estudo dos PCs em diferentes contextos da RPME. Assim, a ausência de dados referentes aos efeitos da participação em PCs no desempenho escolar dos estudantes soma-se aos indicativos do caráter espontâneo, desarticulado, dos PCs em relação ao projeto de ensino da Escola, não obstante a intencionalidade da política presente no texto do PPP e expressa na fala dos sujeitos da pesquisa.

Ainda assim, conforme referi no capítulo que trata dos Caminhos da Investigação, a noção de desempenho adotada neste trabalho não se restringe ao rendimento escolar, limitado a aspectos mensuráveis. Desta forma, outros elementos não formais ou mensuráveis estarão sendo considerados como constituintes do desempenho escolar.

A despeito da ausência de dados quantitativos, a percepção dos sujeitos da pesquisa acerca da evidência de efeitos no desempenho dos estudantes decorrentes da participação em PCs foi unânime. Assim, para fins de análise, os efeitos foram agrupados e nomeados da seguinte forma: redução de conflitos envolvendo agressões; organização da vida escolar; e acesso a diferentes conhecimentos e habilidades.

Na percepção dos sujeitos da pesquisa a redução de conflitos é considerada decorrente da experiência socializadora vivenciada nos PCs. A organização do trabalho em pequenos grupos, assim como a experimentação de prazer no ambiente escolar e o desenvolvimento de determinadas habilidades são considerados indutores que levam a relações mais saudáveis e ao relaxamento de tensões.

Segundo a professora Carmem, o trabalho em pequenos grupos nos PCs propicia uma “maior interação e o fortalecimento de vínculo dos estudantes, tanto com os/as professores/as como com a Escola”. No projeto “os estudantes aprendem a controlar suas emoções, reduzindo os índices de conflitos violentos”. A docente responsável pelo projeto acredita que “o xadrez ensina a pensar nas escolhas que fazemos”. Como participante, Tati estabelece uma relação direta entre o seu ingresso no projeto e a mudança de comportamento na Escola, afirmando sentir-se mais calma e, por decorrência, brigando menos.

O xadrez é um jogo mais calmo, menos agitado. Tu tens que pensar e ter um raciocínio rápido para aplicar as estratégias. Hoje eu penso antes de agredir [fisicamente] um colega e, então, reclamo para a professora (Tati, estudante).

A escolha de Tati por um caminho mais saudável para a resolução de conflitos envolve também um nível de confiança na professora, a quem credita autoridade para mediação do conflito.

A Diretora entende que os PCs “promovem a inclusão social”, na medida em que possibilitam o contato dos estudantes com contextos diferenciados” (Diretora). Segundo a docente, estas experiências externas incentivam a participação em detrimento da disputa e da violência. No mesmo sentido, a professora Francisca afirma que a socialização com outros contextos, em atividades esportivas, ajuda os estudantes a compreender que “um adversário não é um inimigo a quem eu deva combater e, assim eles aprendem a competir”.

Cabe ressaltar que a violência não é um fenômeno novo na longa história da escola como instituição. No entanto, uma seqüência expressiva de casos de violência no ambiente escolar vem chamando atenção da sociedade como um todo, produzindo o que, segundo Charlot (2002) poderia ser chamado de “angústia social” (p.433). O autor entende que este sentimento se deve à incidência de formas muito mais graves de violência na escola, incluindo homicídios, estupros e agressões com armas. Além disso, o autor destaca outros eventos que, associados, aumentam o sentimento de angústia na escola, como “os ataques e insultos dirigidos a professores, a pouca idade dos agressores (entre 8-13 anos) e o aumento do número de instruções externas” (p.433) repercutindo no interior da Escola, antes considerado um lugar protegido dos conflitos arranjados fora do seu âmbito.

Na Escola Verde, conforme relataram os membros da Equipe Diretiva, “os conflitos são enfrentados com muito diálogo”, garantindo espaço para a manifestação dos antagonismos. Importante ressaltar que chamou atenção, ao longo do processo de investigação, o estado de conservação do prédio da Escola, levando em conta sua localização em um contexto considerado violento. Em condições similares muitas escolas enfrentam depredações, roubos e agressões de toda ordem. A Diretora afirma não ter problemas com depredações e que “a Escola é zelada por toda a comunidade”.

A organização da vida escolar é outro efeito da participação nos PCs identificado pelos sujeitos da pesquisa. Para fins de análise reuni sob este título ações que, entendo, são fundamentais como construtoras do sucesso escolar. Assim, destacaram-se as seguintes: elevação da auto-estima e qualificação da frequência, participação, responsabilidade e disciplina.

As professoras Laura e Carmem destacam que a elevação da auto-estima se dá porque o projeto integra, acolhe o estudante, fazendo com que ele “se sinta parte, especialmente porque nos projetos eles representam a Escola” (Laura). A elevação da auto-estima também se dá com o aprendizado, “na medida em que ele aprende e obtém sucesso nas atividades propostas” (Carmem). Estes sentidos encontram eco na fala de alguns estudantes como é o caso dos meninos que compõem o grupo de pagode. Questionados acerca do que mudou para eles, a partir do ingresso no projeto, Walter de pronto respondeu: “fama!” A resposta espontânea foi seguida de risos, inclusive meus. Em seguida, todos os componentes fizeram comentários que apontavam para o reconhecimento que recebem, tanto da comunidade escolar como do bairro. Recentemente eles foram noticiados, junto com o grupo de dança, em apresentação na cerimônia de lançamento oficial do Programa de Regularização Fundiária do Município³⁷, ocorrida no bairro.

A qualificação da frequência, participação, responsabilidade e disciplina também foram identificadas como efeito da participação nos PCs. Segundo a professora Francisca, com a participação nos projetos os estudantes passam a “gostar mais de estar na Escola” o que, por consequência, faz melhorar a sua frequência. Tal efeito também é percebido pela professora Carmem, do grupo de dança; ela entende que o projeto cobra do estudante responsabilidade com o trabalho que, enfim, é de todos. “Para participar eles precisam frequentar e isto reflete na organização da vida escolar”. Rosana, mãe de duas estudantes que participam da dança, percebeu que após o ingresso das filhas no projeto “ambas estão mais organizadas na vida escolar e disciplinadas quanto aos temas, trabalhos e os compromissos do projeto”.

No Laboratório de Informática, o professor Carvalho enfatizou como efeitos a participação, o interesse e a responsabilidade dos estudantes em todas as etapas do projeto. Ele contesta a postura de alguns professores que têm para com os estudantes uma atitude assistencialista, em razão de estes serem oriundos da periferia. “Eu não duvido da capacidade deles, aqui eles desenvolvem a autonomia, sem assistencialismos: são eles e a máquina [referindo-se ao computador]”.

³⁷ Conforme consta no site da prefeitura com este programa, lançado em 08/10/2013, as 2623 famílias do loteamento, ainda na condição de posseiros desde 1991, terão legalizada sua posse nos terrenos, passando à condição de proprietárias.

Nas entrevistas, alguns sujeitos da pesquisa (professores/as, estudantes, pai/mães) ao tratarem dos efeitos, estabeleceram relações entre a participação nos projetos e a aprovação, obtida na forma de rendimento expresso em notas nas diferentes disciplinas. No entanto, cabe ressaltar que, embora tendo a Equipe Diretiva omitido, emergiu das entrevistas com os/as professores/as haver uma orientação aos estudantes que condiciona a permanência nos PCs à aprovação nas disciplinas do currículo regular o que contraria o caráter adotado para o ingresso – livre adesão – impondo à permanência um caráter seletista. Os depoimentos revelam que algumas professoras - duas entre os/as cinco que trabalham com projetos - aplicam a norma, enquanto os/as outros/as desconsideram esta orientação, o que pode ser considerada uma forma de resistência à norma.

De todo modo, devemos considerar que efeitos no âmbito da aprovação podem estar relacionados, também, à influência desta orientação. Paralelamente à norma da Escola – talvez em apoio a esta, mas talvez independente dela – norma semelhante é estipulada por algumas famílias, como indica o depoimento da mãe de duas estudantes: “O projeto ajudou porque eu disse a elas que só permaneceriam nele se os resultados na Escola fossem bons, e funcionou!” (Rosane, mãe). É necessário ressaltar que as estudantes citadas participam do projeto de dança e assim como a professora Francisca, do projeto de Esporte, a professora Laura, do projeto de dança, também segue a citada orientação: “Um dos efeitos do projeto é aumento dos índices de aprovação, porque no projeto só ficam aqueles que estão aprovados” (Laura, professora).

Os demais professores não mencionaram condicionar a participação dos estudantes no projeto à aprovação nas disciplinas do currículo regular. Ao contrário, o professor do laboratório de informática, ao falar da intencionalidade do projeto, apontou o uso deste critério por parte de alguns pais/mães como um empecilho ao desenvolvimento do projeto, sem fazer qualquer referência à norma da Escola.

O que desejamos com o projeto é possibilitar à comunidade a inclusão digital, tanto que não há vínculo com o desempenho. Mas os pais [mães] por vezes usam esse critério (Carvalho, professor).

Por fim, emergem como efeitos da participação nos PCs as novas, diferentes e diversas aprendizagens que envolvem tanto conhecimentos e habilidades específicas, referentes à temática do projeto, como outros - concentração, raciocínio,

disciplina – que, segundo os sujeitos da pesquisa, contribuem na produção do sucesso escolar, uma vez que podem ser acionados pelos estudantes em atividades vivenciadas na transversalidade do currículo regular.

Em se tratando de conhecimentos específicos, José, que participa do Futsal, disse ter aprendido acerca de dribles, regras e jogadas que qualificaram o seu desempenho em quadra. Maria, que aprendeu a digitar, percebe que com esse exercício passou a escrever melhor, enquanto Márcia, além de digitar, aprendeu a eliminar vírus no computador. Da mesma forma os componentes do grupo de pagode afirmam ter ampliado o seu conhecimento em música e o relativo ao uso dos instrumentos.

A professora Carmem percebe que o xadrez ajuda a desenvolver o pensamento lógico, a leitura e a interpretação. Tati, que faz parte do projeto, disse que além de aprimorar seu desempenho com jogadas mais complexas, o xadrez fez com que ela desenvolvesse tanto a memória como a agilidade no raciocínio. No mesmo sentido a mãe Rosana observou que as filhas, além dos conhecimentos específicos da dança, aprenderam a conviver com outros grupos, a se expressar de diferentes formas e também superaram a timidez, ganhando desenvoltura na produção dos trabalhos das demais disciplinas e na sua apresentação em sala de aula.

Os dados indicam haver convergência entre aquilo que os professores esperam que o projeto seja capaz de mobilizar nos estudantes e o que os estudantes reconhecem como aprendizagens desenvolvidas a partir dos projetos. Charlot (2009b) afirma que “só aprende quem se mobiliza numa atividade intelectual”, considerando que hoje o grande desafio que se impõe aos professores para ensinar as crianças e jovens é “despertar no aluno o desejo de aprender” (p.5). Os PCs, pelo que indicam os dados, mobilizam os estudantes para estar e permanecer na Escola, despertando neles o desejo de aprender novos conteúdos, como regras do Futsal, estratégias do Xadrez, técnicas vocais e sequências dos passos da coreografia – mas, também, de relacionar-se consigo e com os outros, melhorando sua comunicação, superando a timidez, ou, ainda, aprendendo a trabalhar no coletivo.

Estas aprendizagens são levadas para a experiência escolar, no âmbito do currículo regular, com repercussões na qualificação da leitura, no raciocínio e na capacidade de apresentar trabalhos coletivos, conforme as declarações já apresentadas de diversos sujeitos. Da mesma forma estas aprendizagens são

levadas para a vida em oportunidades de qualificação para o mercado de trabalho, alimentando sonhos profissionais que ajudam na trama dos sentidos que o estudante vai dando à vida escolar.

Com base no que foi visto, pode-se afirmar que sim, os PCs promovem efeitos que contribuem no desempenho dos estudantes, em contraponto à via utilitária enfatizada nas políticas educacionais atuais, com foco exclusivo nos conteúdos. Em Pelotas, o executivo municipal pensa em qualificar a educação na RPME por meio da elevação do índice do Ideb, descartando qualquer possibilidade de diálogo com a comunidade educativa local. Sua opção foi, como já vimos, pela contratação da Empresa Falconi, confiando, conforme declarou, “em quem tem experiência no mercado”, visto que “muitas crianças estão saindo da escola sem ter aprendido ou aprendido mal os conteúdos” (PELOTAS, 2014). Com este argumento o chefe do executivo parafraseia a afirmação neoliberal de que “a mão invisível do mercado resultará inexoravelmente em escolas melhores” (Apple, 2002).

Por sua vez o governo federal, empenhado na consolidação da escola de tempo integral, disponibiliza às escolas o Programa Mais Educação, colonizando experiências como os PCs, em um processo de precarização do trabalho docente, enquanto, com as políticas de Livro Didático e de Avaliação Externa, impõe um currículo oficial, reafirmando o que entende como conhecimento legítimo.

Com isso, deixa-se muita experiência de fora, negando o que Boaventura Santos (2007) considera a “inesgotável diversidade epistemológica do mundo” (p.25). Penso que a política dos PCs pode transformar-se, no contexto da RPME, em um instigante ponto de partida para a subversão da lógica gerencialista que tenta se impor na educação municipal.

Em contato com as escolas, ao longo do processo de pesquisa e após as análises dos dados, tenho convicção de que necessitaremos desencadear um movimento articulado de resistência frente às iniciativas de adoção do gerencialismo como modo de gestão na rede. Com esta perspectiva é que proponho uma discussão aprofundada do processo de marginalização por que passam os PCs por meio das políticas de controle e regulação da SMED que vêm encaminhando a desativação de tantos projetos produzidos pela Escola e apoiando a outros, como é o caso do Programa Mais Educação, que acena com uma política de financiamento para seduzir as escolas, encobrendo com isso a precarização do trabalho docente subjacente em sua dinâmica.

Para tanto, entendo que a Escola como um todo deve apropriar-se desta política – denominada PCs -, que constitui importante instrumento, entre os poucos remanescentes, de autonomia pedagógica e docente. Os projetos devem ser planejados e, assim, incluídos no planejamento de ensino, de modo a constituir parte integrante do currículo da Escola; devem estabelecer um constante diálogo com o currículo regular, e ter suas atividades registradas no histórico escolar dos estudantes. Com essas iniciativas, que resgatam a autonomia profissional e a autoridade dos docentes, penso que a comunidade escolar se coloca em condições de disputar, junto à SMED, este formato de projeto, que privilegia o contexto da escola e o trabalho insubstituível do profissional docente para, a partir daí, reivindicar coletivamente critérios mais justos na distribuição de carga-horária.

Como professora/pesquisadora, tenho convicção de que a mobilização da comunidade escolar em torno desta demanda tem potencial para desencadear um processo de discussão capaz de desvendar a perspectiva a partir da qual estão sendo produzidas as políticas oficiais e despertar, no conjunto das comunidades escolares da RPME, a sua condição de protagonistas de políticas tão significativas como os PCs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese tem como temática a política curricular produzida pela escola: um contraponto às políticas curriculares contemporâneas. O tema emerge da convicção de que a escola produz política e que, com a política produzida, faz contraponto às políticas educacionais oficiais. Dito de outra forma: estou sustentando que a escola não é apenas receptora de políticas. Ela as contrapõe em processos de recontextualização e atuação que provocam efeitos, os quais poderão atuar em nível de contraste, semelhança e/ou complementaridade. Com isso argumento, inspirada em Mainardes (2006), sobre o “papel ativo dos profissionais da educação” (p.53), percebendo o espaço da escola como uma arena onde são disputados sentidos acerca do que é educação, qual o papel da escola, o quê e como devemos ensinar.

Desde então, o processo de investigação, a partir da concepção desta tese, mostrou-se um árduo desafio. Primeiro, por tratar-se de uma política produzida na Escola, pelos atores que lá trabalham sob influência de suas histórias pessoais, das condições de vida da comunidade local e das políticas de controle e regulação da SMED na condição de macrocontexto. Segundo, por se tratar de uma política produzida na Escola, o contexto de produção encontra-se “aninhado” com o contexto da prática que, por sua vez produz efeitos. O que era convicção, nutrida na experiência de uma professora, precisava ser submetido cientificamente por meio de um processo investigativo.

Naquele momento a escolha de um referencial teórico-metodológico que abarcasse tamanha complexidade se fazia crucial. A adoção do Ciclo de Políticas proposto por Bowe et al. (1992) e Ball (1994) se mostrava produtiva e, ao mesmo tempo, desafiadora, por tratar-se de um referencial novo, formulado na década de 90 e, portanto, ainda em processo de reformulação e revisão pelos autores. Na primeira versão (BOWE et Al., 1992) foram propostos apenas os contextos de influência,

produção e prática, aos quais foram, mais tarde, acrescentados os contextos de estratégia política e dos efeitos/resultados (BALL,1994). Porém, foi na possibilidade apresentada por Ball (Mainardes & Marcondes, 2009) de os contextos serem pensados de outra maneira, podendo ser “aninhados” uns com os outros, que eu reconheci o potencial analítico desta abordagem para a investigação que eu propunha.

Esta opção foi endossada quando, em 2012, Ball, Maguire e Braun apresentaram o livro *How schools do policy: policy enactment in secondary schools*. E neste momento em que refaço o percurso do trabalho, como não lembrar do professor Álvaro Moreira Hypolito, me acolhendo em sua casa, para mais um diálogo acerca da pesquisa, com o livro na mão, dizendo: “este livro foi escrito para ti”. A pesquisa dos autores, que deu origem ao citado livro, foi, segundo Mainardes (2014), “delineada para “testar” [grifo do autor] e desenvolver ideias sobre atuação, ou política colocada em ação”.

Este estudo teve dois objetivos principais, um teórico (desenvolver uma teoria da atuação, ou colocação da política em ação e outro empírico (explorações críticas da colocação de três políticas em ação em contextos similares, porém diferentes) (MAINARDES, 2014, p.5).

O terceiro desafio resultou da decisão de não estabelecer categorias *a priori* como forma de não engessar o processo investigativo, sob pena de direcioná-lo, a partir de fora, estreitando o olhar dos sujeitos da pesquisa sobre os PCs. Por consequência, a partir do levantamento inicial dos dados, percebi que um leque de possibilidades estava sendo aberto e compreendi que os PCs poderiam suscitar abordagens inesperadas com questões relacionadas a diferentes campos, como conhecimento, gestão, currículo, avaliação, prática pedagógica, trabalho docente, desempenho escolar, relações de poder, entre outras. Isto exigiu ampliar o referencial da pesquisa para operar junto às categorias que emergiram dos dados, atentando para o que Ball enfatiza: “o Ciclo de Políticas é um método, ele não diz respeito à explicação das políticas” (MAINARDES & MARCONDES, 2009, p.305). Ainda assim persisti e fui para o campo de pesquisa com um roteiro de questões pautado nos objetivos, geral e específicos, da pesquisa. O que antes era suspeita se materializou e, em dado momento, foi preciso reconhecer que um trabalho é pouco para abarcar tamanha complexidade. Era necessário respeitar os limites da proposta

de trabalho e os meus, que afinal, parafraseando Vinícius de Moraes (1959), sou uma “pesquisadora em construção”.

Na etapa exploratória da pesquisa, em contato com a SMED e escolas da RPME inseridas em diferentes contextos, foi possível compreender como a mantenedora, na condição de macrocontexto, influencia a produção dos PCs nas escolas por meio de dispositivos de controle e regulação. Por outro lado, nas escolas foram identificadas regularidades e singularidades da política em atuação no contexto da prática, assim como nos efeitos por ela provocados.

No âmbito da SMED, as iniciativas gerenciais dos três últimos governos municipais na cidade de Pelotas repercutiram na estrutura interna da secretaria, criando as superintendências e as gerências, em 2011. Esta nomenclatura por si remete ao ambiente empresarial capitalista, fonte de inspiração neste modelo que promete transferir para os resultados da educação a eficiência e a produtividade próprias do mercado.

A Gerência de Projetos impôs às escolas da rede um instrumento padrão para a escrita do texto dos PCs, fazendo deste um critério no processo de aprovação do projeto junto à mantenedora. Em análise desse documento observa-se a exigência de um detalhamento do trabalho cotidiano nos projetos, em busca de um controle à distância. Para efetivar este controle a gerência usa como dispositivos a concessão de carga horária, a análise da participação dos estudantes com o controle da frequência e fluxo, o estabelecimento de metas e a exigência de avaliação trimestral e elaboração de relatório anual das atividades.

No primeiro ano da atual gestão municipal (2013 – 2016), os projetos foram todos suspensos e os professores distribuídos em turmas regulares, sob a alegação de que o governo precisava conhecer mais minuciosamente esta política da RPME. Cabe ressaltar que naquele ano (2013) a liberação de carga horária para projetos se deu de forma gradativa, sendo que alguns tiveram suas atividades retomadas apenas no segundo semestre do ano letivo. Conforme depoimentos dos componentes das Equipes Diretivas e professores/as, a carga horária tem sido o principal dispositivo usado pela SMED para fazer o controle dos PCs.

Estes dados indicam que apesar das escolas terem assumido no texto do seu PPP a gestão democrática como modo de gestão (IUNES, 2009), esta vem sendo ameaçada com a restrição gradativa da autonomia pedagógica e docente. Outro exemplo disso é a interferência da SMED no currículo quando, a partir de

2011, hierarquizou os projetos das escolas dividindo-os em dois grupos, denominados Institucionais e Pedagógicos. Os Institucionais, reconhecidos pela SMED como pedagogicamente relevantes, têm carga horária de até vinte horas semanais e são oferecidos a todos os estudantes, apesar de alguns deles se organizarem na mesma perspectiva dos PCs, como é o caso de projetos de Banda Musical, Brinquedoteca, Hora do Conto e Informática. Os Pedagógicos correspondem àqueles que nesta tese são nomeados PCs - Projetos Complementares – e contam com carga horária de até dez horas semanais.

Outra iniciativa do atual governo municipal foi a contratação da Empresa Falconi Consultoria de Resultados, em fevereiro de 2014. Cabe lembrar que esta mesma empresa, na época chamada Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), foi responsável pela reforma administrativa encaminhada na gestão anterior (2009 – 2012). A meta da contratação é provocar a elevação do Ideb nas escolas municipais. No entanto, a disputa em torno desta questão está aguçada. No período final de escrita desta tese – julho de 2014 – o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul concedeu liminar requerida pelo Ministério Público, a pedido da Câmara de Vereadores da cidade, suspendendo o contrato com a referida empresa, conforme nota de um jornal local.

Além de considerar que o valor cobrado R\$ 2.148.124,15, é alto e não foi devidamente justificado pelo ente público, o Tribunal entendeu que a necessidade da realização da consultoria contratada para alegada consecução do interesse público é por demais duvidosa e pouco razoável, quando haveriam outras alternativas mais presentes no cotidiano do ensino municipal e bem menos onerosas aos cofres públicos” (DIÁRIO DA MANHÃ, 13/08/2014).

Estes embates no âmbito legal reafirmam o caráter contingente das decisões tomadas no campo político, marcado por disputas, e demonstram o efeito das manifestações contrárias a essa iniciativa com a articulação de setores ligados à educação, em Pelotas. A iniciativa de contratar uma empresa para qualificar a educação municipal foi rechaçada e considerada agressiva, uma vez que desconsiderou os profissionais da educação e a comunidade escolar.

Educação é uma arena de lutas políticas em que a contestação de uma política no nível micro ou macro pode redefinir o curso das políticas no futuro (LARNER, 2000).

No entanto, é necessário considerar que esta vitória também é contingente, pois a prática de terceirização dos serviços educacionais, assim como as parcerias público-privadas e os sistemas de apostilamento, vêm se disseminando em formatos similares no Brasil e no mundo ocidental como uma marca das reformas educacionais de caráter neoliberal (PERONI et al., 2009; PERONI; ADRIÃO, 2008).

A adoção do gerencialismo como modo de gestão pelo governo municipal vem provocando efeitos na gestão dos PCs no âmbito das escolas. A análise dos PCs em diferentes contextos mostrou as regularidades na política em aspectos como a gestão. Os dados permitem dizer que as racionalidades ou concepções de gestão diferem entre a SMED e as escolas. Assim, diferente da SMED, observa-se que as escolas produzem seus projetos em uma perspectiva de gestão democrática, no sentido da autonomia pedagógica, envolvendo “diálogo e participação como caminho para colocar em atuação o projeto pedagógico” (CURY, 2007). Desta forma os PCs são produzidos levando em conta o interesse dos estudantes, havendo toda uma preocupação da Equipe Diretiva com o perfil do professor para o desenvolvimento do projeto, com a expectativa de produzir efeitos que contribuam para o crescimento dos estudantes. Neste sentido apontam para comprometimento, desejo e gosto como aspectos a serem privilegiados na indicação do professor para este trabalho. Somado a esta existe também uma preocupação com a garantia de espaço-físico adequado às atividades, que muitas vezes exigem mais do que uma sala de aula pode oferecer.

Na contramão desta concepção está a SMED, cujas iniciativas de cunho gerencialista trabalham na perspectiva do desempenho. Com isso, assume uma posição de restrição aos PCs, cujos efeitos no desempenho dos estudantes não foram, até então, quantificados. Os dados indicam formas ainda sutis, no entanto, constrangedoras, que atuam reduzindo o espaço dos projetos, como é possível perceber ao comparar, nas escolas pesquisadas (apêndice I), o total da carga horária disponibilizada a estes – 206h e aquela disponibilizada aos projetos institucionais – eleitos pela SMED como pedagogicamente relevantes – de 842h. Como apontam os dados, a liberação da carga horária constitui a maior dificuldade que as Equipes Diretivas encontram na gestão dos PCs junto à SMED. Isto tem afetado especialmente as subjetividades docentes, de modo que os professores/as

manifestaram em seus depoimentos um sentimento de desvalorização desta atividade, assim como, as Equipes Diretivas queixam-se de desrespeito por parte da SMED, colocando sob suspeita a autoridade e autonomia pedagógica da Escola e seus professores/as.

Ball (2013) nos ajuda a compreender estes processos decorrentes das reformas educacionais contemporâneas, para as quais o bom professor passa a ser aquele que produz desempenho, expresso em notas nas avaliações externas. Para operar essa transformação são tomadas iniciativas no sentido da “performance e competição” (p.10).

Os docentes são desprofissionalizados com a perda de autonomia para a tomada de decisões, por um deslocamento do julgamento para o critério de medida, por um maior controle e vigilância sobre o seu trabalho, e por um currículo cada vez mais prescritivo e com metas de desempenho centralizadas (BALL, 2013, p.15).

Segundo o autor, estas iniciativas fazem parte de um processo identificado como desprofissionalização docente, do qual é peça importante a Equipe Diretiva, considerada função-chave para atuar em oposição aos docentes. Uma liderança capaz de atuar no “desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e na sua substituição pelos regimes empresarial-competitivos” (BALL, 2008, p.47).

No âmbito do currículo, mudanças são feitas para tornar os resultados da educação quantificáveis. Assim as políticas curriculares investem em modelos cada vez mais prescritivos e apontam para metas com base em padrões internacionais. Com esta perspectiva foram elaboradas no Brasil (2010) as Diretrizes Curriculares Nacionais, cujos conteúdos mínimos constituem âmbito privilegiado da avaliação nacional do rendimento escolar, assumindo a condição do que Apple (1997) denomina “conhecimento oficial”.

Ainda se tratando das regularidades identificadas na gestão dos PCs em diferentes contextos, outra diz respeito ao desafio de envolver a Escola como um todo no planejamento dos projetos e, também, de estabelecer um diálogo entre o currículo regular e os PCs. Os dados apontam que a produção dos PCs se dá de forma espontânea, por iniciativa da Equipe Diretiva junto com o/a professor/a interessado em desenvolver um projeto. Assim, os projetos não constituem parte do planejamento da Escola, de modo que a investigação identificou a ausência de espaço e tempo pedagógico de encontro, reunião e, portanto, de diálogo entre professores das turmas regulares e aqueles que trabalham nos projetos, e a

inexistência de dados quantitativos que relacionem a participação em projetos com o desempenho dos estudantes, nas escolas pesquisadas.

Os dados também apontaram para singularidades, identificadas na gestão desta política em aspectos que envolvem sua produção e seus efeitos. No que se refere à produção, chama atenção a diversidade dos temas que suscitam a produção de projetos (apêndice I). Por meio das entrevistas foi possível perceber que a temática dos projetos varia, sendo influenciada em alguns casos pelas demandas do contexto e em outros pelas reivindicações de estudantes ou, ainda, aliando uma destas alternativas à formação dos professores/as em campos especializados do conhecimento, como é exemplo o projeto de teatro (Escola D) e de canto (Escola Verde).

Esta diversidade só é possível quando são conferidos à Escola e aos professores/as graus expressivos de autonomia pedagógica e docente que lhes permitam pensar e atuar com um projeto político-pedagógico produzido a partir de suas necessidades educacionais. É neste sentido que vejo os PCs como espaço privilegiado de exercício de autonomia nas Escolas da RPME. No entanto, além das barreiras impostas pelas políticas de controle da SMED, os dados apontaram (Escolas B e E) que os PCs encontram-se sob forte ameaça de colonização pelo Programa Mais Educação do governo federal, proposto na perspectiva de implantação da educação de tempo integral.

Como efeito da adesão ao programa nas Escolas B e E, projetos tradicionais na história dessas instituições foram desarticulados sem maiores resistências, tendo em vista a contrapartida financeira oferecida aos educandários pelo programa federal. Em uma análise mais apurada é possível detectar que este constitui uma iniciativa de flexibilização do trabalho docente, na qual são identificados vários elementos que, segundo Ball (2013), também “contribui para a desprofissionalização docente, e que estão assentados numa relação antagônica com o profissionalismo tradicional” (p.17). Como vimos na sessão 2.4 do capítulo 2, o desenvolvimento das atividades no âmbito do Programa Mais Educação dispensa a figura do professor, precarizando o trabalho docente e abrindo espaço para o trabalho voluntário com a participação de educadores populares, estudantes e agentes culturais.

Inicialmente, há a desregulação do trabalho docente, com o concomitante crescimento de vários trabalhadores não docentes com baixos salários assumindo responsabilidades em sala de aula (BALL, 2013, p.17).

Após constatar esta situação nas Escolas, em contato com a SMED (2013), tomei conhecimento de que há uma coordenadora responsável por controlar e orientar as Escolas na adesão ao programa. Os dados repassados por ela e confirmados no site do MEC dão conta de que no âmbito da RPME, das 61 Escolas de Ensino Fundamental 29 aderiram ao Programa, 14 recusaram, 3 desistiram e 15 ainda não foram contempladas. Assim, se desconsiderarmos aquelas Escolas que ainda não optaram entre aderir ou não, por não terem sido contempladas, o percentual de adesão ao Programa Mais Educação na RPME é de 63%. Significa dizer que das 46 Escolas contempladas com o Programa 29 aderiram e 17 – somadas as que não aderiram com as que desistiram – recusaram, correspondendo a 37%. Os números não nos deixam dúvidas do avanço desta política na RPME, o que, conforme os dados, representa uma ameaça aos PCs. Contudo, o número representativo de não adesão e desistência pode, também, ser considerado um indício de contraposição das escolas a essa política.

A Escola Verde não aderiu ao Programa e, segundo a Diretora teve que “dar explicações ao MEC”. Ela afirmou que a não adesão da Escola foi decidida em reunião com os professores e se deu pela experiência negativa que tiveram com outro programa, denominado Segundo Tempo, no qual o trabalho era desenvolvido no mesmo formato dos PCs, porém com estudantes de licenciatura no lugar de professores.

Os estudantes, por sua inexperiência com o contexto escolar, tinham muita dificuldade no desempenho de sua autoridade, enquanto que os estudantes percebendo isso abusavam na indisciplina. Muitas vezes foi preciso interferir o que nos dava mais trabalho (Coordenadora Pedagógica).

Conforme relato da Diretora, junto ao MEC foram usados outros dois argumentos para justificar a não adesão da Escola.

Eu falei na língua deles, argumentando que o nosso Ideb havia aumentado e que a Escola já desenvolvia projetos similares que davam conta de atender os estudantes em condições de vulnerabilidade social (Diretora).

Os motivos que levaram a Equipe Diretiva e os professores a tomarem a decisão de não aderir ao Programa Mais Educação na Escola Verde estão relacionados com os efeitos negativos de outra política, cuja ação se deu na perspectiva da flexibilização do trabalho docente. Ainda assim, em tempos de

gerencialismo, cuja lógica é fazer mais com menos e com a adesão de um percentual maior de Escolas, é possível que a SMED, considerando os investimentos em carga horária de professores/as para o desenvolvimento dos PCs, veja com bons olhos a adesão das Escolas a este Programa e, à custa da precarização do ensino, opte por substituir os PCs pelo Programa Mais Educação, na RPME.

Na Escola Verde, os dados apontaram que os PCs fazem parte da política curricular da Escola desde 2005, dois anos após a sua inauguração, como decorrência do processo de construção do PPP e Regimento Escolar. Os projetos estão inseridos no texto do PPP como parte da sessão que trata do currículo e apontados na condição de um contexto de estratégia política, no sentido de que são apresentados como estratégia essencial da organização pedagógica da Escola. Os projetos respondem às demandas do contexto onde a Escola está inserida, em uma perspectiva complementar ao currículo regular. Por meio deles a Escola entende estar cumprindo sua função social.

Segundo a Equipe Diretiva, os PCs fazem parte das estratégias adotadas pela Escola para produzir o desempenho dos estudantes. A este se somam o diálogo, aberto e permanente entre a Equipe, os estudantes e suas famílias e os Projetos Institucionais, de adesão compulsória, como o da Hora do Conto para estudantes das séries iniciais e os projetos Cultura Aberta³⁸ e Apoio Pedagógico para todos os estudantes.

O bairro onde se encontra o educandário é marcado por alto índice de violência, o que gera preocupação com relação às crianças e aos jovens, conforme depoimentos das mães/pai e dos professores/as. Estas condições atuam em um contexto de influência fomentando a produção da política educacional na Escola Verde.

Assim, considerando o contexto da produção de texto, os PCs, como vimos acima, foram inseridos no texto do Projeto Político-Pedagógico da Escola, o que, segundo a Diretora, “legitima a negociação da Equipe Diretiva junto à SMED, por tratar-se de uma decisão coletiva da comunidade escolar”. Cada professor é responsável pela escrita do projeto que coordena e estes são arquivados pela

³⁸ O Projeto incentiva a leitura fazendo com que os estudantes levem livros e/ou outros materiais para leitura em casa, junto com os familiares.

Equipe Diretiva, constituindo-se assim em textos legais oficiais, de modo que o acesso a eles me foi garantido pela Diretora e não pelos/as professores/as.

A análise documental dos textos mostrou que estes seguem o modelo padrão produzido pela Gerência de Projetos da SMED. Este dado reforça a perspectiva de Bowe et Al. (1992) de que os textos “representam a política”, uma vez que, “são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção competem para controlar as representações da política” (MAINARDES, 2006, p.52). Nos textos dos projetos, chama atenção que a carga horária prevista para o desenvolvimento do projeto pelas professoras é muito superior àquela concedida pela SMED, exceto no projeto de informática. Com isso se materializa a política adotada pela SMED de privilegiar alguns projetos (Institucionais) em detrimento de outros (PCs), configurando as limitações materiais e possibilidades por que passa o texto político ao se deslocar do contexto de produção para o da prática.

Na Escola Verde os dados referentes ao contexto da prática apontaram os fatores que mobilizam a produção dos PCs entre professores/as e Equipe Diretiva, assim como, a participação dos estudantes e o incentivo dos pais/mães. Como um dos fatores de mobilização aparece a valorização dos projetos como um espaço de aprendizagem alternativo ao exterior violento/ameaçador, referente ao contexto do bairro onde se encontra a Escola. Além deste, outros dois fatores de mobilização foram identificados: a adesão espontânea, adotada como critério para o ingresso no projeto, e a socialização que as atividades promovidas nos projetos proporcionam, tanto no interior da Escola, entre estudantes de idades, turmas e turnos diferentes, como em contextos externos quando a Escola, representada pelos estudantes, participa de eventos, apresentações e campeonatos.

Segundo relataram os estudantes é o desejo que dá sentido à procura pelos projetos, fazendo com que se mobilizem para participar das atividades. Este dado reitera a perspectiva de Charlot (2009a) de que o desejo constitui a natureza humana, levando as pessoas a interpretar, dar sentido e a agir no mundo. A “atividade humana nunca é cega, mecânica, meramente instintiva, ela é uma ação mobilizada pelo sentido que o sujeito lhe confere” (CHARLOT, 2009, p.20). Os estudantes se mobilizam em direção àquilo que lhes dá prazer e, portanto, sentido à sua participação e permanência nos projetos e na Escola.

Os dados apontaram processos diferenciados de mobilização entre os estudantes, os quais foram identificados, conforme as teorizações de Charlot (1996), como processos de mobilização em relação à Escola e processos de mobilização na Escola. Alguns estudantes mobilizaram-se em razão de encontrar nas atividades desenvolvidas no projeto um sentido de estar na Escola; neste caso a relação com o saber foi aguçada pelas aprendizagens no âmbito do projeto, o que caracteriza processo de mobilização em relação à escola. Este é o caso dos estudantes do grupo de pagode, que viram no projeto o espaço para desenvolver suas habilidades com a música, algo que lá fora não conseguiram conquistar. Para outros, a experiência nos projetos possibilitou relações com o saber no âmbito do currículo regular, com aprendizagens que fizeram melhorar o seu rendimento escolar, fazendo com que se mobilizassem na Escola.

A condição de atuar como um currículo complementar e culturalmente relevante emerge dos dados, explicitando o papel que os PCs vêm desempenhando na política curricular da Escola Verde. O currículo regular, organizado em uma perspectiva disciplinar, contempla o currículo oficial na medida em que atende aos preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais. No entanto, mostra-se limitado em dialogar com questões advindas do contexto e identificadas pela Escola, a partir da organização de um diagnóstico da realidade vivenciada pelos estudantes e suas famílias. Para tanto, são propostos os projetos com vistas a complementar e a atender as demandas do contexto negligenciadas no âmbito do currículo regular, de modo que as atividades e aprendizagens vivenciadas nos projetos são consideradas pelos sujeitos da pesquisa como culturalmente relevantes.

Os relatos dos sujeitos dão conta de processos de identificação quando no espaço dos projetos reencontram aspectos da cultura vivenciada na família e/ou no bairro. Este é o caso dos componentes do grupo de pagode, de maioria negra, ao se referirem ao gênero musical como “é o que tá no sangue do negão [...] é o que a gente curte no dia-a-dia” (Walter, estudante); ou, ainda, quando Daniele reencontra no projeto de dança a família, que tem envolvimento, especialmente o tio, que trabalha com a dança. Outros estudantes referem-se aos projetos como espaço de aprendizagens significativas porque nelas projetam seu futuro, vislumbrando perspectivas de trabalho e renda, como acontece com as estudantes Maria e Márcia e as aprendizagens da informática. Além de conhecimentos os estudantes também fazem referência a habilidades que, desenvolvidas no âmbito dos projetos, os têm

ajudado a melhorar seu rendimento escolar, na medida em que podem ser usadas na transversalidade do currículo regular.

No mesmo sentido, chamou atenção a quantidade expressiva de relatos dos estudantes acerca de mudanças percebidas no campo de suas emoções, apontando o espaço dos projetos como de transmutação de irritabilidades e tensões cotidianas, como nos relatos de Tati, Maria e Raíssa e, também, de superação de medos, timidez e baixa auto-estima, como nos relatos das estudantes Rose e Daniele e dos estudantes João e Walter.

Em seus relatos os estudantes, mães e professores tendem a estabelecer comparações com a experiência vivenciada no âmbito do currículo regular, apontando os PCs como atividades compensatórias a uma experiência adjetivada como pesada (Clara, mãe), chata (Daniele, estudante), cansativa (Rose, estudante), restrita ao contexto da Escola (Francisca, professora). Ao mesmo tempo ressaltam o caráter prazeroso, divertido e descontraído dos PCs, com os quais aprender é fácil e rápido. Com isso reitera-se o papel dos PCs em dar sentido à experiência escolar e do desejo/prazer como propulsor da participação dos estudantes. Todavia, também nos remete a pensar acerca da necessidade de refletir e, quem sabe, usando a experiência nos PCs como um contraponto, problematizar as políticas educacionais vigentes, que defendem a imposição de um currículo oficial no qual são ressignificadas perspectivas conservadoras de uma educação funcional, voltada a atender as necessidades do mercado.

Como vimos no capítulo que trata do percurso da pesquisa, esta tese nasceu a partir de um dado levantado em outro trabalho (IUNES, 2009), no qual os componentes de Equipes Diretivas apontam os PCs como a forma primeira por meio da qual a Escola coloca em prática o ideal de gestão democrática presente no texto de seus PPPs. A pesquisa identificou que os PCs desempenham, na política curricular da Escola Verde, o papel de currículo complementar e culturalmente relevante. Os dados levantados ajudam a compreender aspectos da referida política que podem ter levado as Equipes Diretivas a reconhecê-los como espaço de atuação da gestão em uma perspectiva democrática. Para tanto é necessário considerar:

- o grau de autonomia pedagógica que a Escola exerce ao inserir os PCs no texto do PPP como parte do currículo da Escola;
- a descentralização promovida ao colocar os estudantes como foco do projeto;

- a adesão como critério de ingresso e participação dos estudantes nos projetos;
- a autonomia docente na elaboração e desenvolvimento do projeto;
- a perspectiva socializadora e coletiva do trabalho desenvolvido nos projetos;
- o reencontro dos estudantes com o prazer em uma atividade escolar, recuperando nela o sentido de ir à Escola e nela permanecer.

Quando Apple (2001) nos leva a conhecer experiências de construção de escolas democráticas, chama atenção para o que considera dois pressupostos necessários a esta construção:

As escolas democráticas, como a própria democracia, não surgem por acaso. Resultam de tentativas explícitas de educadores colocarem em prática os acordos e oportunidades que darão vida a democracia. Estes envolvem duas linhas de trabalho. Uma é criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize. A outra é criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens (APPLE, 2001, p.20).

Considerando o foco desta tese, entendo não ter dados que me assegurem afirmar que os PCs constituem uma experiência curricular democrática. No entanto, os dados tornam possível argumentar que essa possibilidade encontra-se latente na experiência dos PCs, na medida em que estes são referenciados pelos sujeitos da pesquisa como espaço de inovação pedagógica que vem possibilitando o desenvolvimento de habilidades singulares, promovendo uma integração, relação e diálogo entre Escola, estudantes e suas famílias. As aprendizagens, que ultrapassam as fronteiras dos conteúdos/conhecimentos presentes no currículo regular, são nomeadas pelos sujeitos da pesquisa como novas, diferentes, diversas e, acima de tudo, significativas.

Este aspecto é considerado por Apple (2001) como crucial para pensar o currículo democrático. Segundo o autor, quando uma escola restringe o acesso dos estudantes ao conhecimento oficial, endossado pela cultura dominante, retira dos jovens “o acesso a um amplo leque de informações e o direito dos que têm opiniões diferentes se fazerem ouvir” (p.26). Neste sentido, o espaço que os PCs na Escola Verde vêm garantindo a manifestações da cultura popular pode ser considerado uma ampliação dos conhecimentos antes marginalizados da acústica da Escola.

Outros dados que endossam o potencial democrático dos PCs têm relação com o contexto dos efeitos considerados por Ball (1994) como uma extensão do contexto da prática. Em que pese o fato de na Escola Verde não haver dados

quantitativos acerca dos efeitos da participação dos PCs no desempenho dos estudantes, estes são indiscutíveis. A redução de conflitos envolvendo agressões é um efeito que atua em um contraponto à realidade vivida no bairro. Dessa forma é possível afirmar que a Escola, ao se interessar em conhecer a realidade em que os estudantes estão inseridos, atuou respondendo às demandas do contexto, oferecendo os PCs como um espaço de aprendizagem alternativo ao exterior violento/ameaçador e investindo no diálogo aberto com os estudantes e suas famílias. Charlot (2002) reconhece este caminho, entendendo que o desafio “não é fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra e não pela violência” (p.436). Com isso reforça o papel do diálogo, sem o qual a violência será bem mais provável.

Outro efeito diz respeito à organização da vida escolar, o que se deve em parte à elevação da auto-estima a partir do sucesso nas aprendizagens do projeto. Conforme relatos de professores/as e estudantes, ao aprender o que o projeto propõe, os estudantes resgatam a confiança em suas capacidades e isto se reflete na melhora da frequência e na participação em trabalhos. Rose, que participa do projeto de dança, entende que “se não estivesse na dança seria um pouco tímida, porque antes, nas apresentações, eu dançava olhando pro chão”. Ela afirma ter superado a timidez e percebe que isso ajudou, também, na apresentação dos trabalhos em aula. O aumento da responsabilidade e a melhora na disciplina também foram aspectos ressaltados. O professor Carvalho e a professora Carmem entendem que os projetos contribuem, pois na medida em que os estudantes passam a representar a Escola, se não houver responsabilidade e disciplina as coisas não funcionam.

Por fim, aparece como efeito da participação nos PCs o acesso dos estudantes a diferentes conhecimentos e habilidades. Isto nos remete a uma perspectiva de inclusão, na medida em que os PCs elevam os padrões de acesso dos estudantes que, como vimos, vivem sob precárias condições sócio-econômicas, as quais impõem limites perversos que vão desde a restrição ao contexto do bairro até dificuldade de ter acesso ao mundo digital. Cabe ressaltar que entre os diferentes sujeitos da pesquisa foram, especialmente, os estudantes que fizeram relatos de melhoria no seu desempenho escolar, a partir de suas participações nos PCs.

Assim, não obstante os desafios que se erguem a esta política, conforme apontei no texto, o estudo não deixa dúvida acerca do papel dos PCs na política curricular da Escola Verde. Da mesma forma, também, não deixa dúvida do quanto estes se encontram sob ameaça. Meu desejo é de que continuemos a atuar em contraponto.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, Clem; KEMMIS, Stephen; JENKINS, David. Rethinking case study: notes from the second Cambridge Conference. In: Helen Simmons (Ed.). **Towards a Science of the Singular**. Norwich, UK: CARE, 1980, p.45-61.

ADRIÃO, Teresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “Sistemas de Ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.108, out. 2009, p.799-818. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: março, 2013.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

ANPEd. DOCUMENTO “Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado”. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Tradução de Maria Isabel Edelweiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Consumindo o *outro*: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa V.(Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 2000, p.25-43.

_____. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: BURBULES, Nicolas; TORRES, Carlos Alberto (eds.) **Globalização e Educação – perspectivas críticas**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

_____. **Educating the “right” way**: markets, standards, god and inequality. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

APPLE, Michael W. Currículo é um processo democrático. Entrevista concedida ao **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre, n.17498, jul, 2013.

APPLE, Michael; BEANE, James (Orgs.). **Escolas democráticas**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO, Janete Maria L. de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura S. C. AGUIAR, Márcia Ângela S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BALL, Stephen; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, Stephen. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul/dez, 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org

_____. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**. v.18, n.2, p.215-228, 2003.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 35, n. 126, p. 539-564, Set/Dez. 2005.

_____. The education debate. Bristol : The Policy Press, 2008.

_____. Vozes/Redes Políticas e um Currículo Neoliberal Global. In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa et al., (Orgs). **Diferença nas Políticas de Currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010a. p.21-45.

BALL, S.J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade peformativa. **Educação e realidade**, 35(2), p. 37-55, Maio/Ago. 2010b.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012

BALL, Stephen J. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, v.46 n.32, p. 9-36, mai/ago, 2013.

BARRETO, Elba S. de S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**, Campinas – SP, ago, 2001, ano XXII, n.º 75.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em: out. 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Assembléia Nacional Constituinte, 1988. Disponível em: www.senado.gov.br/legislacao/const/ Acesso em: out. 2012.

_____. Lei 9.394 de 20/12/1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **CNTE: Cadernos de Educação**. Ano II, n.3, p.35-37, jan, 1997.

_____. **Lei Nº 9.608** de 18/2/1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 20 mar 2013.

_____. **Compromisso Todos pela Educação**. Ministério da Educação. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 ago 2008.

_____. Decreto Nº. 6.094. **Presidência da República – Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 10 ago 2008.

_____. **Lei 10.172** de 09/01/2001 Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26 jun 2011.

_____. **Programa Mais Educação** – Passo a passo por Maria Eliane Santos, et al., Brasília: MEC – Secad., 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 20 mar 2013.

_____. **Resolução Nº4** de 13/07/2010 Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jun 2011.

_____. Ministério da Educação. **PDE** : Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008.127 p. : il.

BAUER, A. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.24, n.3, p. 557-575, set./dez. 2008.

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. Da administração burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v.47, n.1, 1996.

_____. Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: MARE, **Cadernos MARE**, n.1, 1997.

BOBBITT, John F. **O Currículo**. Porto: Didáctica, 2004. 268 p.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BURBULES, Nicolas.; TORRES, Carlos Alberto (eds.) **Globalização e Educação – perspectivas críticas**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2008. 276p.

CARDOSO, Clementina M. Governar o estado para a participação de entidades privadas na provisão, financiamento e gestão dos sistemas educativos na união europeia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.108, p.819-843, out. 2009.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 97, p.47-63, maio de 1996.

_____. A educação mobilizadora. In: Educação - Pedagogia contemporânea. Educação, Escola e desigualdade. **Revista Educação**, set. 2009a.

_____. Sentido e prazer para aprender. **Revista Pátio**, n. 9, junho/2009b.

_____. Ensinar com significado para mobilizar os estudantes. **Nova Escola**. Edição 223, junho/2009c.

_____. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul/dez. Porto Alegre, 2002.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. São Paulo: Artmed, 2000.

COELHO, Maria Inês de M.. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.16, n.39, p.229-258, abr/jun, 2008.

CURY, Carlos Roberto J.. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração Pública**, Porto Alegre, v.23, n.3, p.483-495, 2007.

DEL PINO, Mauro Augusto B.; VIEIRA, Jarbas dos S.; HYPOLITO, Álvaro M. Controle e intensificação do trabalho docente: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. (Org.). **A Intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009. p.113-133.

DIÁRIO DA MANHÃ. **TJ/RS suspende contrato da Prefeitura com Falconi**. Jornal Diário da Manhã, Pelotas, 13/7/2014.

ESTABLET, Roger; BAUDELOT, Christian. **Escuela capitalista**. Mexico: Siglo XXI, 1975.

FARACO, Camila. Investimento em consultoria privada gera polêmica. **Jornal Diário Popular**, Pelotas, 13/02/2014.

FIORI, José Luiz. Estado de Bem-Estar Social: padrões e crise. **Physis: Revista de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.7 n.2, p.129-147,1997.

FREITAS, Luis Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.92, p.911-933, Especial, out, 2005.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**. Disponível em: <<http://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com>>. Acesso em: out. 2012.

GOODSON, Ivor. A. **Currículo: teoria e história**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOMES, Flavio G. Conflito social e welfare state: estado e desenvolvimento social no Brasil. **RAP - Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro 40(2): 201-36, mar/abr, 2006.

GUIMARÃES, Márcia Rejane V.A Educação Física no currículo das séries iniciais: um espaço de disputas e conquistas. 2006. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, **Universidade Federal de Pelotas/RS**.

HAMILTON, David. Adam Smith and the moral economy of the classroom system. **Journal of Curriculum Studies**. v.12, n.4, p.281-298, 1980.

HYPOLITO, Álvaro M et al. Democracia participativa e gestão escolar em diferentes contextos. In: HYPOLITO, Álvaro M.; LEITE, Maria Cecília; DALL'IGNA, Maria Antonieta; MARCOLLA, Valdinei. (Orgs). **Gestão educacional e democracia participativa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2008. p.11-32.

HYPOLITO, Álvaro M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.1, p.63-78, jan/abr. 2008.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas dos S.; PIZZI, Laura Cristina V.. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.100-112, Jul/Dez 2009. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 28 mar 2013.

HYPOLITO, Álvaro M. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação e Sociedade**. v.31, n.113, p.1337-1354, out/dez, 2010.

_____. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**. v.21, n.38, 2011.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas dos S.; LEITE, Maria Cecília L. Currículo, Gestão e trabalho docente. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2, ago, 2012.

HYPOLITO, Álvaro M.; IVO, Andressa A.. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, v.02, n.11, agosto. São Paulo, 2013.

IUNES, Nailê P. **Não alternância de mandatos para equipes diretivas?** 2006. 22p. Artigo (Conclusão do Curso) - Pós-Graduação em Gestão Educacional – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

IUNES, Nailê P. **Gestão democrática da educação na Rede Pública Municipal de Pelotas:** experiências de democracia participativa. 2009. 126p. Dissertação (Conclusão do Curso) – Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

KETTL, Donald F. **The global public management revolution.** 2.ed. Washington, DC: Brookings Institution Press, 2005.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, nº.2, p.5-22, jul/dez, 2011.

LACLAU, Ernesto. **Emancipación y diferencia.** Buenos Aires: Ariel, 1996.

LARNER, W. Neo-liberalism: policy, ideology. Governmentality. **Studies in Political Economy**, v. 63, 5-25, 2000. (Autumn).

LIBÂNIO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico-política de orientações curriculares para o ensino fundamental. Conferência realizada no **XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE.** UNICAMP, Campinas. Julho, 2012.

LEITE, Maria C. L.; HYPOLITO, Álvaro M. Modos de gestão, currículo e desempenho escolar. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 4. João Pessoa, nov., 2009.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice C.; LOPEZ, Silvia B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista.** v.26, n.1, p.89-110, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v.5, n.2, p.50-64, jul/dez, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

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

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.106, 303-318, jan/abr, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, v.9, n.1. p. 4-16, jan/abr, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas.** Disponível em: www.uepg.br/gppepe. Acesso em: 02/03/2014.

MEC. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 4 fev 2013.

_____. **Como melhorar seu Ideb.** Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 3 ago. 2010.

_____. **Programa Nacional do Livro Didático.** Brasil, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 fev 2013.

MENDONÇA, Daniel. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.1. Brasília, p.153-169, jan/jun, 2009.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.89, p.1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 jan 2013.

OLIVEIRA, Romualdo P.de. A Transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 30, n.108, p.739-760, out., 2009.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais:** terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000.

PAULA, Ana Paula P. de. Administração pública brasileira: entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. n.41, v.1, p.36-49, jan/mar, 2005.

PELOTAS. **Lei Nº 4874** de 13/09/2002 Dispõe sobre as eleições das Equipes Diretivas das Escola Municipais.

PERONI, Vera Maria V. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.;PERONI, V. **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo, Xamã, 2008. p. 111-127.

PERONI, V. et al. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

SANTOS, Boaventura de S. **Renovar a teoria critica e reinventar a emancipação social** / tradução Mouzar Benedito. São Paulo : Boitempo, 2007

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. In: **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro 43 (2): 347-369, mar/abr, 2009.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselaine F.; GARCIA, Rosalba Maria C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v.23, p.427-446, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2.ed., 2001.

SOUZA, Fernanda A. Políticas educativas, avaliação e trabalho docente: o caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase-mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n.84, p.873-895, setembro 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jan. 2013.

SOUZA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n.119, p.175-190, jul., 2003.

STAKE, Robert E. Case studies. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (ed) **Handbook of Qualitative Research**. Londres: Sage, p.236-247, 1994.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. 2.ed., Ação Educativa, Senegal, 2001.

UNICEF. **Caminhos do direito de aprender**: boas práticas de 26 municípios que melhoraram a qualidade da educação. Brasília, DF: UNICEF, 2010.

VIANA, Heraldo M. Avaliação Educacional nos "Cadernos de Pesquisa". **Cadernos de Pesquisa**. N. 80, p.100 – 105, São Paulo, 1992.

VIANA, Heraldo M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo. n.27, jan/jun, 2003a.

VIANA, Heraldo M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo. n.28, jul/dez, 2003b.

VIEIRA, Jarbas dos S. **Um negócio chamado educação**: qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4.ed. Porto Alegre: Bookm, 2010.

YOUNG, Michael. **Knowledge and Control:** new directions in the Sociology of Education. London: Macmillan, 1971. 448p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumento 1: coleta de dados

Roteiro de entrevista com professores/as responsáveis por projetos complementares na Escola Verde

Professor/a: _____

Nome do Projeto: _____

Horário de Funcionamento _____

Roteiro

- 1- Por que trabalhar com projeto?
- 2- Na tua percepção qual o papel dos projetos no contexto da escola?
- 3- Que efeitos da participação no projeto tu percebes nos estudantes?

Respostas

APÊNDICE B – Instrumento 2: coleta de dados

Roteiro de entrevista com estudantes que participam de projetos complementares, na Escola Verde.

Nome _____

Projeto _____

- 1- Por que tu decidiste participar de um projeto? De quais projetos tu participas?
- 2- Entre os que a Escola oferece porque este foi o projeto escolhido?
- 3- Como é que funciona, o que vocês fazem no projeto?
- 4- Tu entende que há diferenças entre as aulas das demais disciplinas e as aulas do projeto? Quais?
- 5- O que o projeto já trouxe de ganho (aprendizado)?
- 6- O que tu pensa que poderia mudar para o projeto ficar ainda melhor?
- 7- Que outros projetos tu gostaria de ver funcionando na escola?

APÊNDICE C – Instrumento 3: coleta de dados

Roteiro de entrevista com pais e mães de estudantes que participam de projetos complementares na Escola Verde

Nome do/a pai/mãe _____

- 1- De qual projeto seu/sua filho/a participa? De quem foi a iniciativa de participar do projeto?
- 2- Sabe como funciona? Por que concordou com a participação?
- 3- Traçar um paralelo do/a filho/a antes e depois da participação no projeto.
- 4- É importante que a Escola faça esse tipo de trabalho ou deve se concentrar mais no ensino regular?
- 5- No que espera que a participação no projeto contribua para o aprendizado do/a filha?

D) Projetos Pedagógicos – Registro

- 1- No PPP
- 2- No Regimento Escolar
- 3- No Plano de Estudos

E) O que levou a Escola a trabalhar (desenvolver projetos), desde quando? Por que estes temas e não outros?

F) Solicitar acesso aos dados do desempenho (atas finais).

G) Estratégias que a Escola adota para produzir o desempenho dos estudantes

H) Quais os caminhos percorridos na criação de um projeto

I)Quais as dificuldades enfrentadas para colocar um projeto em execução?

j) Qual o papel dos projetos na política educacional da Escola?

L) Que efeitos a participação em projetos promove no desempenho de estudantes?

APÊNDICE E – Termo de Confidencialidade
(DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E ENDEREÇOS DE CONTATO REMOVIDOS)

Título da Tese: A política curricular produzida pela escola como contraponto a políticas educacionais contemporâneas.

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Lorea Leite – UFPel / FAE

Pesquisadora: Prof.^a Drn.^a Nailê Pinto Lunes – Rede Pública Municipal de Ensino – Pelotas/RS

A investigação terá por objetivo analisar a produção de PCs por meio de um estudo de caso.

Para tanto, inicialmente, será constituído um quadro que buscará traçar um perfil quantitativo e qualitativo dessa experiência no conjunto das escolas da rede. Os dados desta primeira etapa da pesquisa serão coletados na Secretaria Municipal da Educação e em uma Escola de Ensino Fundamental completo de cada regional da RPME, assim como, em uma Escola de Educação Infantil. Na segunda etapa da pesquisa será selecionada uma escola da rede para que seja feito um estudo de caso.

As pesquisadoras se comprometem a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados na etapa inicial por meio de instrumentos escritos. Esta garantia estende-se à coleta de dados realizada por terceiros, no âmbito deste projeto.

Todo o material coletado será utilizado exclusivamente em caráter científico, sendo acessado apenas pelos pesquisadores do projeto, sendo estes responsáveis por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais. O entrevistado é livre para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto lhe cause quaisquer prejuízos morais, físicos ou financeiros.

Os instrumentos de coleta de dados serão mantidos por um período de até cinco anos sob a responsabilidade dos pesquisadores e após este período, serão destruídos.

Prof.^a. Dr.^a. Maria Cecília Lorea Leite

Prof.^a. Msc.^a. Nailê Pinto Lunes

Pelotas, agosto de 2013.

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E ENDEREÇOS DE CONTATO REMOVIDOS)

Título da Tese: A política curricular produzida pela escola como contraponto a políticas educacionais contemporâneas.

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Lorea Leite – UFPel / FAE

Pesquisadora: Prof.^a Drn.^a Nailê Pinto lunes – Rede Pública Municipal de Ensino – Pelotas/RS

A investigação terá por objetivo analisar a produção de PCs por meio de um estudo de caso que buscará saber qual o papel dos PCs na Escola Verde.

O material coletado através das entrevistas, análise documental e observações será utilizado exclusivamente em caráter científico, sendo acessado apenas pelos pesquisadores do projeto, sendo estes responsáveis por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais. O entrevistado é livre para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto lhe cause quaisquer prejuízos morais, físicos ou financeiros.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos, garantias de confidencialidade e ter esclarecido todas minhas dúvidas, eu, _____
_____, concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta.

Assinatura e CI do entrevistado(a)

Nós, abaixo assinados, declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Lorea Leite

Prof. Drn.^a Nailê Pinto lunes

APÊNDICE G – Escolas, projetos e carga-horária: um quadro representativo dos PCs na RPME

Escola	A	B	C	D	E	Total p/ Projeto
Projeto Apoio (1ª a 4ª)	40h	40h	40h	40h	60h	220h
Projeto Apoio (5ª a 8ª)	40h	-	10h	10h Mat. + 10h outras	-	70h
Laboratório de Ciências	-	-	-?	-	-?	-
Laboratório de Informática	30h	40h (ñ func.)	60h	10h	20h	160h
Hora do Conto	12h	-	20h	40h	10h	82h
Biblioteca	28h	60h	40h	40h	40h	208h
Brinquedoteca	20h	-	Em fase de elaboração	-	20h	40h
Banda	30h	20h	10h	2h	-	62h
Total CH Institucionais	200h	160h	180h	152h	150h	842h
Dança	6h			10h		16h
Cultural	Por dentro					-
Educação Musical		20h				20h
Trabalhos Alternativos		6h				6h
Violão			4h			4h
Teatro				10h		10h
Futebol		20h				20h
Xadrez	9h		Em fase de implementação			9
Esporte na Escola		7h			20h	27h
Taekondo				5h		5h
Valorização da Vida		10h(ñ func.)	10h		Por dentro CH ciências	20h
AntiBullyng			CH da Or. Edc.			-
Adote	8h		12h			20h
Ecoatletismo	10h					

Clube de Língua Espanhol		3h			10h	13h
Importância da Leitura		8h				8h
Site da Escola	10h					10h
Clube da Matemática		8h				8h
Total CH Pedagógicos	43h	82h	26h	25h	30h	206h
TOTAL CH PCs	243h	242h	186h	177h	180h	1048h
Total Prof20h	12	12	9	8	9	51

ANEXOS

ANEXO A - DOCUMENTO PADRÃO DE ESCRITA DE PROJETOS – SMED

MODELO ESTRUTURA DOS PROJETOS

Na capa deve constar:

NOME DA ESCOLA
TÍTULO DO PROJETO
RESPONSÁVEIS
DATA

Contracapa

I - Dados de Identificação:

- 1.1 - Nome da Escola:
1.2 - Endereço:
1.3 - Telefone:
1.4 - Diretor(a):
1.5 - Vice diretor(a):
1.6 - Título do projeto:
1.7 - Coordenador do Projeto:
1.8 - E-mail da escola:
1.9 - E-mail do coordenador do projeto:

1.10 - ESPAÇO RESTRITO À DIREÇÃO DA ESCOLA

Profissionais envolvidos:

Nome:.....

Nº da matrícula: Carga Horária;

Na CH do profº quantas horas destinadas ao projeto:.....

Formação do professor:.....

Turmas que atua na matrícula acima : Turno :.....

CCH: () Sim Qual? () Não

Assinatura da direção:

1.11 - Disciplinas envolvidas:

1.12 - Dias da semana de realização do projeto:

1.13 - Horário de realização do projeto:

1.14 - Turmas e turnos que serão atendidos:.....

1.15 - Número de alunos envolvidos no projeto:.....

1.16 - Projeto:

- Novo: ()
- Antigo: () Ano:

Pelotas, de de

Assinatura da Direção

Assinatura
Profº/Coordenador Projeto

II - Justificativa: (explicar o porquê do projeto e a quem se dirige)

III - Objetivo Geral: (Ampla, abrangente, o que se pretende fazer no desenvolvimento do projeto)

IV - Objetivo Específico: (Abertura do objetivo geral em outros menores que constituirão ações no decorrer da estruturação do trabalho)

V - Meta: (estipular o que se pretende alcançar)

VI - Metodologia: (De que forma se procederá para realizar as propostas)

VII - Referencial Teórico:

VIII - Cronograma físico: (Tempo necessário para cada fase (etapas) do projeto)

Mês \ Atividade-etapas	dez	jan	fev	mar	abril	maio	jun	jul	agos	set	out	nov	dez
Reuniões de estruturação do Projeto													
Apresentação do projeto ao Conselho Escolar													
Encaminhamento à Gerência de Projetos SMED													
Modelos, idéias, sugestões abaixo													
Seminário- XXXXXXX - Palestrante: xxxxxxx Turmas atendidas: xxxxxxxxx													
Seminário- XXXXXXX - Palestrante: xxxxxxx Turmas atendidas: xxxxxxxxx													
Mesa redonda data participantes													
Paseata: xxxxxxxxxxxxxx Data:													
Envolvidos: xxxxxxxxxxxxxx													
Oficina: xxxxxxxxxxxxxx Oficineiro: XXXXXXXXXXXXX Data: xxxxxxxxxxxxxx													
Parecer Trimestral													
....													

IX - Cronograma de recursos: de acordo com a necessidade da escola

Solicitação de ônibus deve constar: local de partida, local de chegada, destino e horário de chegada, quantidade de passageiros, já com a lista de RG.

Todas as solicitações deverão ter antecedência, de no mínimo, 15 dias.

O Encaminhamento detalhado conforme o solicitado acima deverá ser aprovado pelo Secretário de Educação e Desporto, para posteriores encaminhamentos e execução.

Caso o pedido de recurso seja para material gráfico, encaminhar um CD com a arte a ser desenvolvida.

X -Avaliação: (Todo projeto tem avaliação - como o coordenador vai avaliar)

PARECER será trimestral e preenchida pelo:

Coordenador do projeto:

Equipe diretiva:

#Alunos envolvidos:

Relatando:

*ASPECTOS POSITIVOS:

*ASPECTOS A SEREM MELHORADOS:

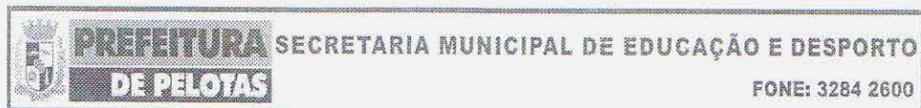
*OBSERVAÇÕES:

E deverá ser entregue à Gerência de Projetos pelo e-mail gerenciaprojetos.smed@hotmail.com para ser anexado ao projeto a cada trimestre.

XI- Bibliografia: (Todos os documentos oficiais, livros, jornais, sites da internet, entre outros)

XII - ANEXOS:

OBS: Caso seja necessário pagamento de oficineiro e/ou palestrante, é necessário nome completo, CI, CPF e nº da conta da conta bancária através de extrato atualizado do mesmo.



PARECER 1º TRIMESTRE

DATA:

ESCOLA:

NOME DO PROJETO:

NOME COORDENADOR DO PROJETO:

E-MAIL DO COORDENADOR DO PROJETO:

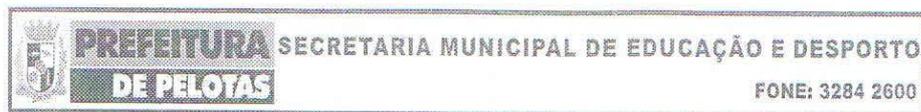
ASPECTOS POSITIVOS ENCONTRADOS:

ASPECTOS A SEREM MELHORADOS:

OBSERVAÇÕES: (chamada, ofícios encaminhados, lista de espera, fotos ...)

Assinatura
COORDENADOR DO PROJETO

RECEBIDO EM:
Gerente de Projetos:



PARECER 1º TRIMESTRE

DATA:

ESCOLA:

NOME DO PROJETO:

EQUIPE DIRETIVA:

E-MAIL DA ESCOLA:

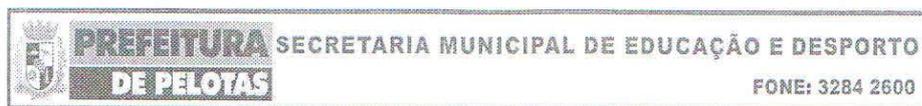
ASPECTOS POSITIVOS ENCONTRADOS:

ASPECTOS A SEREM MELHORADOS:

OBSERVAÇÕES:

Assinatura
DIRETOR ESCOLA

RECEBIDO EM:
Gerente de Projetos:



PARECER 1º TRIMESTRE

DATA:
ESCOLA:
NOME DO PROJETO:
NOME ALUNOS-

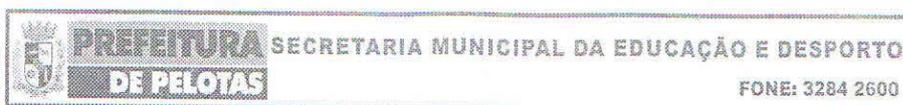
ASPECTOS POSITIVOS ENCONTRADOS: (deve ser feito um texto coletivo)

ASPECTOS A SEREM MELHORADOS: (deve ser feito um texto coletivo).

OBSERVAÇÕES:

Assinatura
COORDENADOR DO PROJETO

RECEBIDO EM:
Gerente de Projetos:



GERÊNCIA DE PROJETOS

Os **Objetivos Específicos** caracterizam etapas ou fases de um projeto. Isto é, são um detalhamento do objetivo geral, e não a estratégia de análise dos dados.

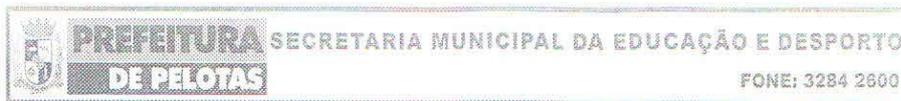
Desta forma, o conjunto dos objetivos específicos nunca deve ultrapassar a abrangência proposta no objetivo geral.

Caso isto ocorra, todos os objetivos, geral e específicos, devem ser revistos e adequados uns aos outros.

Nem todo projeto necessita o detalhamento de **Objetivos Específicos**. Muitas vezes basta apenas a caracterização de apenas um único **Objetivo**.

LISTA DE VERBOS

Objetivos Gerais	Avaliar, analisar, aplicar, apreciar, comparar, compreender, conhecer, considerar, crer, demonstrar, desenvolver, reconhecer, saber, usar, aceitar, assumir, cooperar, gostar, interessar-se por, julgar, manifestar, prever, reforçar
Objetivos Específicos (o aluno terá habilidade e competências para....)	Anotar, apontar, caracterizar, calcular, coletar, determinar, deduzir, definir, descrever, detectar, discriminar, distinguir, dizer, desdobrar, especificar, aumentar, explicar, estruturar, estabelecer, escolher, elaborar, exemplificar, formular, agrupar, identificar, indicar, listar, planejar, preparar, relacionar, responder, representar, selecionar, transferir, aplicar, assimilar, classificar, contrastar, diferenciar, enunciar, escolher, exemplificar, listar, formular, localizar, responder, resolver, selecionar, sintetizar.
Exemplo objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer situações de emergência e trauma enquanto cidadão e profissional de saúde na prestação de primeiros socorros a vítimas, visando manter a vida e prevenir complicações até a chegada de atendimento em serviço de saúde.
Exemplo objetivo Específico	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as diferentes formas de afecções do tórax em pediatria bem como aspectos da lesão de esôfago por ingestão de cáusticos. • Reconhecer situações de risco e planejar cuidados adequados a cada situação



GERENCIA DE PROJETOS

Os verbos de objetivos de pesquisa

<http://www.eepe.com.br/elabobjetivos.doc>

Elaboração de objetivos

Os objetivos, que devem ser iniciados com um verbo no infinitivo, irão direcionar a elaboração do trabalho. Para facilitar a criação de objetivos, apresentar-se-ão os níveis de desempenho e uma listagem de verbos como sugestão de uso:

Níveis do domínio cognitivo:

1. Conhecimento
2. Compreensão
3. Aplicação
4. Análise
5. Síntese
6. Avaliação Dados oferecidos pela Taxionomia de B. Bloom

Desempenhos que podem ser usados dentro de cada nível:

IDENTIFICAR: reconhecer, dominar, nomear, indicar, designar, intitular, mostrar, rotular, assinalar, mencionar, determinar, referir, citar, evocar, associar...

DESCREVER: caracterizar, narrar, pormenorizar, traçar, enumerar, expor, relatar, contar, apresentar, imitar, listar, definir...

COMPARAR: diferenciar, contratar, relacionar, confrontar, igualar, discernir, separar, discriminar, distinguir, nivelar...

CLASSIFICAR: escolher, ordenar, numerar, selecionar, agrupar qualificar, categorizar, colecionar, subdividir, dividir, exemplificar...

CONCLUIR: deduzir, decidir, justificar, inferir, resumir, criticar, analisar, examinar, apreciar, conceituar, interpretar, explicar...

APLICAR: empregar, utilizar, construir, exercitar, praticar, efetuar, executar, realizar, efetivar...

RELAÇÃO DE VERBOS

Mais específicos: Reorganizar, sugerir, estabelecer, refletir, reconstruir, possibilitar, propiciar, tecer, ajustar, desenvolver, exigir, projetar, avaliar, relatar, ordenar, teorizar, transformar, justificar, recomendar, resumir, caracterizar, codificar, completar, debater, disponibilizar, identificar, relacionar, esclarecer, adaptar, considerar, desmembrar, verificar, informar, exemplificar, conduzir, posicionar, considerar, sintetizar, apresentar, desdobrar, reconhecer, publicar, responder, entrevistar, produzir, empregar, encaminhar, analisar, especificar, reduzir, coletar, manejar, incluir, redigir, examinar, acrescentar, retirar, levantar, aprimorar, comunicar, instruir, excluir, agrupar, associar, buscar, exercitar, descrever, persuadir, recolher, demonstrar, mostrar, comprovar ...

Mais amplos: criar, observar, conhecer, interpretar, saber, perceber, vivenciar, realizar, gerar, desenvolver, ler....