

GESTÃO ESCOLAR: A POLÍTICA INTERNA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Beatriz Gomes Nadal – UEPG

beatriznadal@onda.com.br

Resumo: O trabalho focaliza a cultura de gestão escolar a partir da política de trabalho pedagógico existente em escolas públicas do Paraná. Objetivou-se captar os movimentos institucionais de gestão desencadeados por meio dos segmentos previstos no regimento escolar, desvelando os sentidos do trabalho coletivo. Os estudos pautaram-se na abordagem qualitativa e de estudos culturais, permitindo perceber que há ausência de processos democráticos plenos, o que pressuporia participação, reflexão sobre o trabalho pedagógico e racionalidade dialógica capaz de permitir a construção de sentidos comuns.

Palavras-chave: escola; cultura escolar; gestão escolar

1. Introdução

O trabalho focaliza a cultura de gestão escolar a partir da política de trabalho pedagógico existente em duas escolas públicas do Paraná. Foi objetivo captar os movimentos institucionais de gestão desencadeados por meio dos segmentos previstos no regimento escolar: conselho escolar, associação de pais e mestres, conselho de classe e equipes de gestão, pedagógica e docente a fim de desvelar os sentidos que permeiam as políticas internas que regulam o trabalho coletivo. Os estudos pautaram-se na abordagem qualitativa e de estudos culturais por meio de pesquisa bibliográfica, análise de documentos políticos oriundos da SEED-PR, observação participante junto ao cotidiano das escolas e de entrevistas com professores e gestores. Os dados permitiram perceber que as instâncias colegiadas de gestão funcionam de maneira formalizada, sem que se perceba acolhimento dos pais pela comunidade profissional e valorização de sua participação e envolvimento nos processos de decisão administrativa e pedagógica da escola. O mesmo ocorre com o conselho de classe e demais momentos de envolvimento da comunidade profissional da escola pois no momento de deliberar sobre questões de aprendizagem os pedagogos e docentes desconsideram a natureza pedagógica que guia seu trabalho e enfocam as questões apenas por suas dimensões técnicas ou imediatas. Não se observa a existência, em nível institucional, de confronto entre aspectos diferentes e interrelacionados: as práticas, motivos, intenções, significados, valores e modos de compreender de alunos, professores, gestores, pedagogos ou pais, dificultando que se convertam em objeto de reflexão. É possível afirmar que o modo de

abordar as questões silencia a comunicação, não permite compreensão real e nem mesmo a tomada de decisões capazes de permitir o alcance, pela escola, de sua função social, pelo que a democracia e a participação não são pode ser considerados valores consolidados na prática cotidiana, ainda que a sociedade política (Estado) tenha desenvolvido políticas voltadas a internalizar tais processos como uma cultura. Entendemos que a conquista dos processos democráticos passa pela racionalidade dialógica, capaz de permitir que as pessoas compartilhem sentidos e saberes num processo argumentativo voltado à construção de significados comuns. A ausência destes revela a manutenção de sentidos consentidos da tradição: expectativa de participação dos pais numa perspectiva tutelada e executiva; baixos níveis de aprendizagem considerados como realidade lastimável mas “natural”; rotinização do trabalho pedagógico com encaminhamentos de natureza mecânica ou burocrática; ausência de reflexão; fechamento para o entorno.

2. A participação da comunidade escolar na gestão do trabalho pedagógico: contradições e conflitos

A democracia é o valor social básico em termos de gestão e a gestão democrática pode ser compreendida como aquela na qual diferentes segmentos, grupos e sujeitos podem externar seus próprios valores e garantir que eles sejam encaminhadores das decisões políticas.

A abertura da escola para a comunidade permite que se reafirmem expectativas historicamente constituídas e se revelem novas necessidades, um movimento que – se acolhido – trará para o interior da instituição novos sentidos e demandas, impulsionando-a à transformação.

2.1 O entorno, os pais e a participação

Embora a realidade das escolas pesquisadas fosse bastante diferente em termos sócio-econômicos das comunidades nas quais se inserem, a relação que elas mantêm com tais comunidades é similar, pois além da convivência cotidiana e informal não existia, entre as escolas e as respectiva comunidades, uma aproximação que extrapolasse a dimensão de “reconhecimento da sua existência”. Em ambos os casos, lideranças religiosas, políticas ou de entidades civis (como associações de moradores, por exemplo) não estabeleciam diálogo ou parceria com as escolas, o que nos permitiu inferir que a relação escola x comunidade é determinada mais por possíveis

representações do que por condicionantes materiais, provavelmente reforçando o argumento de Paro (2005), quando diz que prevalece uma cultura de público (escola pública) como algo que é do Estado mais do que como algo que é do/para o povo/sociedade.

À medida que se limitou a comunidade à categoria “pais e alunos”, observou-se o estabelecimento de uma relação de outra natureza com as escolas. A caracterização que as escolas apresentam sobre a clientela que atendem, apresentada em seus projetos pedagógicos, demonstra a percepção do lado “negativo” dos alunos e suas famílias, silenciando-se em relação a dados que demonstrariam elementos descritivos e compreensivos de sua visão de mundo, valores, interesses e necessidades. Os dados que apresentam sugerem de modo explícito que se trata de comunidades problemáticas e, implicitamente, que sendo problemáticas e carentes, as escolas teriam mais que “dar” a elas ou trabalhá-las do que contar com elas. Assim, em ambas as propostas pedagógicas, o marco situacional demonstrava problemas sociais atuais, como a desestruturação familiar (no sentido de desintegração das famílias pelo divórcio ou abandono dos filhos pelos pais), o alto consumo de drogas, a carência afetiva das crianças e jovens, a pobreza material, o consumismo, o surgimento de contra-valores, etc.

Estudos como os de Chomsky (2007), Bustelo (2007) e Gohn (2005) apontam para problemáticas apontadas pelas escolas, o que permite considerar que os sentimentos e percepções dos educadores possuem fundamentos, que a escola funciona como uma espécie de termômetro dos mesmos, motivo pelo qual se ressentem do que consideram ser uma “sobrecarga” de trabalho ou funções. Contudo, a percepção dos problemas, por si só, é insuficiente para explicar/justificar a atitude da escola, pois o marco situacional e as representações dos educadores passaram a ser, mais do que um fator de referência, um elemento justificador frente ao cenário, já que diante da crença praticamente unânime de que as condições sócio-econômicas e culturais das famílias levaram-nas a se afastar quase que totalmente da educação de seus filhos e a lhes transferir suas responsabilidades, as escolas, frente a isso, mostraram-se “paralisadas”, não visualizando opções para enfrentar a situação posta.

Por certo, o acolhimento e aceitação das diferenças e a “orientação do ensino para o aluno” (TOURAINÉ, 2006) são fundamentais num projeto que vise aliar família e escola, educadores e alunos, assentando-se na possibilidade de repensar a educação escolar mais como um projeto cultural e emancipatório do que por sua função de formação para a cidadania instrumental, a qual é hoje insuficiente e resistente.

Certamente por configurar a questão da participação (ou não participação) da família junto a escola como uma questão cultural e política, o Estado mostrou-se instituinte ao inserir na década de 90 os conselhos escolares, visando a alterar o apenas sua organização e funcionamento.

Constatamos nas escolas pesquisadas que a eleição de membros, a convocação de reuniões, o encaminhamento de questões para análise e discussão ou a divulgação de decisões deliberadas pelo conselho escolar não costumam ser tematizadas nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, nos murais ou nas conversas que se travavam nos momentos coletivos, o que sugeriu que os estes possuíam uma existência de caráter mais formal. Também nas entrevistas o conselho escolar foi uma pauta silenciada.

Mesmo que o estatuto do conselho escolar previsse que toda a sua comunidade atuasse de modo colegiado e democrático, numa plena descentralização do poder e num movimento de gestão que levasse a um trabalho emancipador, a relação dos pais com a escola pode ser considerada bastante distanciada ou mesmo formal. Sua presença era mais freqüente na secretaria quando estavam em busca de matrículas, declarações ou boletins. Eles podiam ser vistos também na sala das pedagogas, onde compareciam para realizar denúncias ou reclamações, trazer atestados médicos ou quando eram chamados a fim de tratar sobre questões relacionadas a seus filhos.

Nesses casos, a participação vivenciada pelos pais não contribuía para que superassem os significados até então presentes em termos de relação família-escola, para que se tornassem “protagonista[s] de sua história, desenvolvendo uma consciência crítica desalienadora, agregando força sociopolítica a esse grupo ou ação coletiva, e gerando novos valores e uma cultura política nova” (GOHN, 2005, p. 30). De fato, tal modo de participação exerceu mais o papel de acalentar os humores escolares pela demonstração de que se estava ali, à sua disposição. Essa condição também se repetia quando da realização de reuniões, revelando uma cultura de “participação instrumental”: uma participação tutelada, restrita aos momentos e pautas colocados pela escola e visando mais à execução daquilo que a escola decidiu do que propriamente a decisão partilhada das questões. Constatamos que não existiu grande preocupação da parte dos educadores em conhecer mais de perto os valores, expectativas e necessidades das famílias em relação à realidade escolar ou de utilizar-se dessas informações para uma reflexão sobre o trabalho pedagógico, encaminhando daí propostas condizentes de ação.

2.2 Professores e participação escolar

Quando a questão foi a participação dos segmentos profissionais da comunidade escolar, em especial os educadores (professores e gestores), encontrou-se legitimidade formal através das instâncias colegiadas (conselho escolar e conselho de classe) e das atribuições que eram a eles destinadas, seja por meio do regimento escolar ou das demandas que a SEED ou o cotidiano escolar lhes colocavam.

2.2.1 O conselho de classe

Ainda que o conselho de classe fosse previsto no regimento escolar como instância colegiada cujo acesso deva ser dado aos pais e/ou alunos (comunidade atendida pela escola) se não diretamente, ao menos por meio de um momento anterior, denominado “pré-conselho”, ele se revelou um momento para os educadores, e não para os demais.

O **conselho de classe** se inicia com uma etapa prévia a ele, o pré-conselho, ocasião na qual professores, pedagogos e alunos das diferentes classes deviam realizar uma prévia das questões emergentes em relação ao ensino-aprendizagem, levantando elementos voltados a subsidiar a reflexão posterior. Contudo, constatamos que nas escolas pesquisadas essa prática não se instituiu plenamente, no período observado.

A previsão legal é de que os diretores participem da coordenação dos conselhos de classe, mas não percebemos essa prática nas escolas pesquisadas. Na verdade, eles estavam presentes apenas momentaneamente, nas salas de reunião, acompanhando fragmentos do processo, conversando aleatoriamente com professores que aguardavam, coordenando o lanche que seria servido ao grupo ou tratando de outros assuntos na secretaria escolar. Tal conduta dos diretores foi reveladora de um entendimento de que o pedagógico é, de fato, uma questão dos professores e pedagogos e/ou de que o conselho de classe é uma prática burocrática por meio da qual não serão tomadas decisões importantes. Também revelou que a escola cria seu próprio *modus operandi*, a despeito do que a legislação institui.

Os conselhos de classe seguiram um ritual próprio, para o que eram preparadas fichas específicas; as classes, tratadas uma-a-uma pelos professores que nelas atuavam, sob a coordenação das pedagogas. A sistemática foi sempre praticamente a mesma: o ritual do conselho de classe normalmente se iniciava com considerações gerais sobre o trabalho pedagógico desenvolvido ou sobre os critérios de discussão a serem observados. Assim, ainda que o conselho se configurasse teórica e legalmente como um momento de avaliação sobre o ensino e a aprendizagem, incluindo uma auto-avaliação

do trabalho pedagógico e didático-pedagógico, percebemos que os momentos de condução inicial revelavam intenção de justificar, por meio de textos e argumentos, os possíveis baixo-desempenhos a serem posteriormente constatados. Os conselhos se iniciavam distanciados de uma de suas referências centrais: a dimensão escolar e docente da aprendizagem.

Terminadas as considerações gerais, seguia-se o tratamento de cada classe em separado. Aleatoriamente, os professores realizavam comentários sobre o rendimento da turma como um todo e/ou sobre os alunos individualmente em função de itens presentes nas fichas de conselho das respectivas escolas, revelando uma burocracia ou organização própria. Os itens contemplavam quesitos como disciplina, rendimento, participação e interesse, comprometimento com tarefas e trabalhos, assiduidade e participação nos projetos da Escola. Novamente vimos reforçada a percepção de que o conselho era compreendido como um momento destinado a constatar o desempenho do aluno, excluindo deste o professor, pois o trabalho educativo da escola nem mesmo constava dos quesitos considerados importantes para discussão.

Em ambas as escolas era comum que um professor expressasse sua opinião sobre a classe e/ou aluno e que os demais, se concordassem com ele, ficassem em silêncio ou reafirmassem sinteticamente a fala, dizendo, por exemplo: “Comigo também”. Quando algum professor discordava da avaliação apresentada pelo colega, simplesmente apontava: “Na minha não faz”, sem que houvesse reflexão sobre os motivos que levavam a diferenças de desempenho. Quando os professores faziam propostas de solução ou ação frente às dificuldades, essas em geral enfatizavam unilateralmente os alunos e suas famílias, os quais necessitariam de conversa, orientação e conscientização. Quando se referiam aos professores, ela possuíam caráter técnico, como não deixar que os alunos trocassem os lugares não deixar que descumprissem as normas escolares. As sugestões dadas às pedagogas possuíam caráter mais formativo, ainda que unilateral (ações da escola para os alunos, mais diretivas do que dialógicas).

Outro dado relevante foi o modo de participação dos professores nos conselhos de classe. Nos momentos iniciais, em que questões pedagógicas eram pontuadas pelas pedagogas, praticamente não se observa contra-argumentação por parte deles, que acompanhavam a fala em silêncio, escutando com os olhos baixos, voltados para a mesa ou olhando o “vazio”. A minoria dos professores olhava as pedagogas nos olhos

enquanto elas falam ou se contrapunham a afirmações feitas, a menos que as mesmas dissessem respeito a aspectos técnicos.

A atitude dos professores demonstrava aborrecimento ou exaustão, além de pressa em concluir, pois era possível observá-los desconcentrados, olhando o relógio, com o corpo largado na cadeira, levantando rápido e saindo quando as turmas em que atuam são concluídas, demonstrando impaciência quando a discussão se fixava num aspecto e não ia adiante. As expressões faciais normalmente eram de cansaço ou pouco interesse. Se participar é envolver-se no coletivo construindo coletivamente sentidos que possibilitem a crítica da situação em que tal grupo está envolvido/inserido, emancipando-se, consideramos que a postura dos professores revelou compreensão de que eram figuras presentes e não sujeitos participantes na condução e decisões do processo. Gohn (2005, p. 31) ressalta que

Para que um indivíduo ou um grupo possa dar sentido à sua participação numa ação social, ele tem que decodificar o significado do que está em tela, em termos do conteúdo das mensagens implícitas, determinar quem é o emissor e o receptor, que universos simbólicos contêm, que valores defendem ou rejeitam. De posse desse acervo de informações, este indivíduo o confronta com seu universo referencial. Essas operações mentais são instantâneas e buscam-se os referenciais na cultura política acumulada por estes personagens, na sua trajetória e experiência de vida; [...] Quando os significados são desvelados, eles produzem estímulos e geram respostas, discursivas ou ações gestuais, ou ações coletivas e movimentos; criam-se processos identitários, individuais e coletivos.

Assim, o modo de estar envolvido no conselho de classe permitiu a manutenção do ritual vigente, exatamente porque os significados construídos pelos professores em relação a tal momento de avaliação não foram trazidos ao nível público e consciente, permanecendo como o extrato da experiência individual de cada um deles. Nossa hipótese é de que ao não abrir/forçar espaço para que tais sentidos presentes fossem discutidos e confrontados no grupo, pedagogas e professores revelaram uma postura que pode ser interpretada de dois modos. Uma possibilidade é a da conveniência de uma participação de caráter administrativo (BALL, 1987), a qual não traz implicações de mudança e permite a continuidade do sistema estabelecido; outra possibilidade é a de dificuldade dos professores que partilham sentidos similares em ser agrupar e gerar, a partir de tal aglutinação, um movimento instituinte capaz de estimular o grupo à mudança da situação dada.

Apesar de a política educacional/legislação de ensino configurar o conselho de classe como relevante momento de reflexão sobre a prática educativa, o sentido vigente nas escolas foi o de etapa burocrática necessária à organização do trabalho pedagógico, de componente que precisa ser cumprido, mais do que processo que precisaria ser vivenciado.

Apesar de a idéia da não reprovação estar fortemente presente nas escolas e de estas afirmarem não ter poderes sobre tal realidade, o fato é que, na prática, elas detinham todo o poder decisório sobre a aprovação ou reprovação dos alunos e se permitiam realizar tal deliberação a seu próprio modo, independentemente de que nele existisse ou não coerência e fundamentos.

2.2.2 A gestão das questões administrativas

Ainda que o conselho de classe seja um momento dialógico-reflexivo, avaliativo e deliberativo por excelência, a responsabilidade e a participação dos profissionais da escola na gestão do trabalho pedagógico se estendem para além dele, motivo pelo qual a análise do trabalho dos educadores no referido processo se mostra necessária. Para nos aproximarmos deles, optamos por não focá-los como segmentos participantes na gestão, tratando-os de modo separado, mas por buscar percebê-los “em inter-atuação”, ou seja, em função das duas dimensões interligadas de gestão existentes: **a dimensão administrativa**, de natureza jurídico-legal, financeira e de recursos humanos, e **a dimensão pedagógica**, de natureza pedagógico-curricular e do ensino-aprendizagem (ainda que sejam intimamente relacionadas e que tal divisão só se mostre viável quando com finalidade didática, e não prática).

Nas escolas pesquisadas, a dimensão administrativa da gestão, principalmente quando afeta à questões de natureza jurídico-legal, financeira e de recursos humanos (trabalho do pessoal administrativo e de apoio geral), era tratada especialmente pela direção, muitas vezes em seu próprio gabinete ou no local de trabalho daqueles profissionais. Assim, os diretores eram quem, geralmente, participava das reuniões junto ao Núcleo Regional de Educação (NRE), supervisionavam o trabalho da secretaria, assinavam os documentos oficiais, realizavam a gestão financeira, articulavam o funcionamento do conselho escolar e lideravam, junto ao vice-diretor e pedagogas, os processos de tomada de decisão, estabelecendo um elo entre os turnos da manhã, tarde e noite.

Naquilo que pudemos observar em termos de encaminhamento cotidiano das questões administrativas, sentimos que as questões essencialmente de natureza financeira não eram decididas de modo democrático, sendo as verbas administradas pela direção. Ressaltamos, ainda, que apesar da previsão, em termos de política/legislação educacional, de que as questões financeiras fossem deliberadas pelas instâncias colegiadas de gestão e de modo democrático, o próprio regimento escolar enfatizava o papel e responsabilidade da figura do diretor na gestão dos recursos físicos e materiais. Assim, a realidade constatada nas escolas refletiu, nesse caso, a própria conformação dada pela política implantada.

Quando a pauta era a **dimensão pedagógica da gestão**, a natureza dos encaminhamentos e modos de participação se modificavam, se comparados aos adotados quando da gestão das questões administrativas.

As questões pedagógicas de natureza pedagógico-curricular se originavam quase que totalmente do sistema, já que a SEED conduziu, ao longo dos últimos anos, a reelaboração do projeto pedagógico, do regimento escolar, das diretrizes curriculares do Estado e da proposta curricular das escolas. Ao menos formalmente foi estabelecida, também, uma lógica de gestão para a condução desses processos, já que se orientou que toda a comunidade escolar interna (gestores, professores e demais funcionários) fosse envolvida nas definições e tomadas de decisão¹ e que os próprios documentos políticos atestaram, de diferentes modos e em diferentes momentos, a necessidade de que a gestão fosse “democrática”.

Nas escolas pesquisadas a liderança das questões pedagógico-curriculares era exercida pelas pedagogas, que conduziam e se responsabilizavam pelos trabalhos até sua finalização, normalmente marcada pelo envio, ao NRE, de relatórios, projetos, propostas, etc. A principal estratégia utilizada pelas escolas/pedagogas para tal condução foram as reuniões pedagógicas, espaços destinados a aglutinar o coletivo escolar (comunidade interna) em torno das demandas prementes e que, por isso, configuravam-se como momentos de formação continuada.

Era de praxe que as reuniões fossem iniciadas com dinâmicas de grupo ou mensagens destinadas a focar aspectos existenciais e afetivos. Sempre existiam momentos voltados a avisos gerais, procedidos pelos diretores; a conotação de tais

¹ Há que se perceber que, ao extrapolar seu papel de mantenedora e orientadora do sistema educacional e converter-se em definidora de todos os processos, sem considerar a realidade e necessidades de cada instituição, a SEED já nega, antecipadamente, o princípio de democracia que defende, revelando, na verdade, uma gestão descentralizada das definições tomadas centralizadamente.

avisos era predominantemente administrativa. Outro aspecto constatado foi o de que a condução dos trabalhos “propriamente dita” era feita pelas pedagogas e, quando esses momentos se iniciavam, invariavelmente os diretores costumavam retirar-se, deixando-as a sós com os professores.

Importante é perceber que a SEED, ao mesmo tempo em que criava o espaço da reunião pedagógica, fixando-a em calendário, também o ocupava fixando ela mesma as pautas de trabalho, revelando claro movimento de descentralização e rescentralização das políticas voltadas às questões pedagógico-curriculares.

A relação das pedagogas com as pautas que recebiam e conduziam era contraditória. Nas duas escolas percebemos que, ao mesmo tempo em que as pautas eram apontadas como “aquilo que devia ser feito”, sendo portanto justificativas para a ausência de propostas alternativas, próprias da escola, elas também eram alteradas quando o que propunham era considerado, talvez, inconveniente. A “autonomia” exercida pelas escolas não era reveladora de decisão consciente ou atrelada a uma proposta pedagógica própria; ao mesmo tempo em que se ressentiam pela falta de tempo coletivo, para reunir os professores e discutir sobre as questões prementes, as escolas desperdiçavam o tempo existente. Por outro lado, a condução dada pelas pedagogas também deixava implícita a relativa desvalorização discordância do trabalho, advindo da SEED, e por elas encaminhados no interior das escolas. O modo de participação revelado pelos docentes durante o desenvolvimento dos trabalhos também era fortemente revelador da insubordinação destes quanto às orientações recebidas.

De fato, existiu nas escolas uma clara indisposição quanto às reuniões pedagógicas, principalmente por parte dos docentes. Foi comum observar, em ambas, que os momentos que antecediam o início dos trabalhos eram de conversa fluída, enquanto que a partir do instante em que as atividades eram iniciadas, os professores passavam a demonstrar pouca vontade em realizar a leitura dos textos, grande desatenção em relação aos vídeos apresentados, tendência a fugir do tema nos momentos de discussão, predisposição em direcionar-se diretamente às questões a serem respondidas. Na verdade, entendemos que as reuniões pedagógicas e os trabalhos que nelas/delas decorriam terminavam por ser interpretados pelos professores mais por sua dimensão de “agenda externa a ser cumprida” do que pelo sentido de trabalho coletivo que a SEED busca instituir.

a relação estabelecida entre as reuniões pedagógicas a o recebimento de políticas da SEED, assim como a associação entre as reuniões e a dificuldade de relação

teoria x prática. A negação das metodologias propostas e a percepção clara da não aceitação das reuniões pelos próprios colegas também apareceram; mas, reiterando novamente a dificuldade da escola em falar sobre sua própria prática, ficaram apenas no âmbito da entrevista, não sendo reveladas de modo formal, no interior das próprias reuniões.

Tal descrença dos professores em relação aos processos que se davam na semana pedagógica foi fator merecedor de atenção, especialmente porque as três tecnologias centrais para o processo de gestão democrática da escola (os projetos pedagógico e curricular, construídos através de movimentos de formação continuada associados a mecanismos de auto-avaliação) se desencadeiam por meio dela. Assim, a pouca representatividade da semana pedagógica significou, por certo, a pouca representatividade, também, das referidas tecnologias na gestão do trabalho pedagógico.

Na verdade, questionamentos relacionados à função social a ser buscada pela escola, ou seja, sua missão e objetivos, não obtiveram coerência no conjunto de respostas dadas por professores entrevistados; esse e outros elementos permitiram inferir que as propostas pedagógicas das escolas não eram, de fato, “orgânicas”, fruto da prática vivida e sentida e articula às idealizações formuladas em relação a essa prática. Constatou-se, também, que o objetivo instituinte da SEED sobre as escolas, de desconcentrar a elaboração das propostas pedagógicas por meio do trabalho que estruturou nas semanas pedagógicas, não se efetivou ou ocorreu de modo parcial. A ausência de uma identidade viva e de finalidades educativas claras, associadas ao projeto político-pedagógico, foram a maior prova de nossa conclusão.

De fato, quando se pensa em formação de professores e na elaboração da proposta pedagógica e curricular da escola, no estabelecimento de processos de auto-avaliação e definição de planos de ação, há que se ter como pressuposto a idéia de reflexão sobre a prática: não apenas a capacidade de intelectualizar ou racionalizar idéias e problemas, mas essencialmente a capacidade de congregar o coletivo num processo de olhar para si mesmo e fazer fluir, pelo diálogo, os diferentes saberes e modos de perceber/sentir a realidade, frutos da experiência sobre a mesma. A reflexão representa a possibilidade de que se construa uma identidade institucional.

Contudo, tomando os dados de observação e entrevista, entendemos que as reuniões pedagógicas (como instâncias de formação continuada) e as demais tecnologias que elas auxiliaram a desencadear (em especial, o projeto pedagógico da escola e o plano de trabalho dos docentes), do modo como foram encaminhados, revelaram pouco

da epistemologia do trabalho escolar, pois não partiam de tal prática e permaneceram, na maior parte do tempo, à margem dela. Nossa afirmação se baseia na constatação das dificuldades sentidas pelas escolas para refletirem sobre si mesmas, sobre a organização que terminavam por estabelecer, sobre o trabalho que desenvolviam cotidianamente...

Na verdade, ainda que a SEED tivesse programado momentos pedagógicos, textos para estudo, questões para debate e que tivesse atribuído tarefas às escolas em relação as mesmas, estas demonstraram, por sua vez, autonomia ou capacidade instituinte para, de certo modo, burlar aquilo que a Secretaria lhes impunha. Elas minimizaram a realização das atividades, alteraram a destinação do tempo, realizaram de modo técnico e rápido as atividades propostas, realizaram individualmente o que deveria ser feito pelo coletivo, desviaram o debate para as pautas que lhes interessavam. Por que não usaram, então, esse mesmo poder para alterar o trabalho nas semanas pedagógicas a favor das reais necessidades das escolas? Elas poderiam ser instituintes também para fazer emergir as crenças e percepções dos professores, os saberes por eles construídos para lidar com as dificuldades cotidianas, mas não o fizeram.

A atuação das pedagogas nas reuniões/formação continuada de professores foi central no movimento constatado porque, enquanto coordenadoras do trabalho em questão e diante da própria autoridade que a função lhes atribuía (conforme constatado na análise do regimento escolar), elas detinham, já de início, uma espécie de “licença” que lhes permitia alterar os rumos do trabalho ou mesmo consentir que tais rumo fosse alterado pelos professores. E se o faziam era, certamente, porque havia, por detrás dessa condução, uma lógica.

Assim, acompanhando as reuniões pedagógicas como momentos de formação continuada dos professores e etapas articuladoras do trabalho em torno das tecnologias voltadas à organização do trabalho curricular-pedagógico da escola (ou de seu trabalho pedagógico), em especial o projeto político-pedagógico, observamos que gestores e professores não costumaram dialogar e discutir abertamente sobre as práticas educativas concretas e sua epistemologia e, mais ainda, que essa situação não era apenas rara, como era, principalmente, evitada.

Mostrou-se claro, nas duas escolas pesquisadas, que durante os momentos coletivos a lógica que prevaleceu foi a da formalização das situações e a da não articulação entre a prática escolar desenvolvida pelos educadores e os resultados da aprendizagem, confirmando a lógica também observada nos conselhos de classe. Nas reuniões pedagógicas o foco se mantinha sobre os alunos, suas família e o meio social, e

a crença na total validade do trabalho de cada um permanecia implícita e legitimadora do não questionamento dos pedagogos em relação ao trabalho docente e dos docentes em relação à gestão do trabalho pedagógico da escola. As pedagogas se mantiveram relativamente “fiéis” às pautas da SEED e distanciadas dos professores, não levantando questões ao grande grupo nem se sentando individualmente com eles quando trabalhavam em pequenos grupos; os professores, por sua vez, também se conformavam com a condução dada e silenciavam-se, apesar de reconhecerem a inviabilidade e não exequibilidade daquilo que estava sendo feito.

Nossa hipótese é a de que tal lógica de distanciamento, silenciamento e conformismo era, na verdade, uma grande ação micropolítica da escola para manter viva sua tradição, garantindo a manutenção do até então instituído.

As questões pedagógicas de natureza didático-pedagógica revelavam-se em torno das pautas cotidianamente surgidas: a) comportamento e aproveitamento escolar (alunos faltosos e/ou considerados indisciplinados pelos professores por não realizarem atividades, conversarem durante as aulas, brigarem com colegas; pais atendidos ou a chamar até a escola; encaminhamentos necessários ao conselho tutelar ou patrulha escolar); b) questões relativas ao trabalho dos professores (com dificuldade de domínio de turma, em relação a quais alunos ou pais apresentam reclamações, que não observam as normas estabelecidas – soltam suas classes antes do horário, ausentam-se da sala de aula, faltam aulas, deixam que os alunos circulem pela escola durante o horário de aulas, etc.).

Tomando primeiramente as questões relativas ao comportamento e aproveitamento escolar, consideramos a existência de uma percepção unilateral, centrada no aluno e sua família e de um modo desresponsabilizador, por parte dos docentes e pedagogos, de se encaminhar as questões da relação escola-comunidade, participação da família na escola, conselho de classe e reuniões pedagógicas.

Por outro lado, o funcionamento diário da escola revelou que existiam outros mecanismos desenvolvidos para “gerir os alunos” estabelecidos pelos próprios professores, no âmbito do trabalho didático-pedagógico, numa espécie de rotina do trabalho pedagógico. Ainda que não tenhamos acompanhado a vida nas aulas, pudemos inferir – em decorrência da própria racionalidade de ensino admitida pelos sujeitos, bem como em função da observação participante em momentos coletivos correntes, conselhos de classe e reuniões – que existia uma gestão primeira, adotada pelos docentes.

Essa gestão variava de professor para professor, mas em geral implicava exigência de presença, silêncio e atenção às explicações do docente, interlocução apenas com ele, pouca mobilidade física e realização dos exercícios propostos. Havia por certo margens diferenciadas de tolerância, mas quando tais elementos não se apresentam “em conjunto” e de modo efetivo, convencionava-se a existência de problemas ou indisciplina. A primeira intervenção dos professores frente aos problemas “disciplinares” envolvia chamadas de atenção, conversas e diálogos, aconselhamentos, advertências orais, proposição de atividades como mecanismo de silenciamento (cópias ou ditados, por exemplo), separação física dos alunos (incluindo troca de lugares ou retirada da sala de aula), desconto de pontos na nota bimestral, alterações na entonação da voz, entre outros procedimentos. Quando a intervenção dos professores não se mostrava implacável (os problemas eram reincidentes ou insolúveis) eles recorriam às equipes de gestão e pedagógica, redirecionando sua demanda didático-pedagógica para o âmbito do trabalho pedagógico dos gestores; do processo como um todo foi possível depreender, inicialmente, o tratamento burocrático dado aos problemas que envolviam os alunos.

De fato, em relação ao modo de abordar a questão, as escolas preocupavam-se muito com a normatividade do comportamento discente e do procedimento docente. Além disso, o registro dos fatos que ocorriam, os quais levaram à criação de diferentes tipos de livros-ata, não eram percebidos como burocracia, mas sim como ferramentas de legitimação ou comprovação que, numa necessidade, poderiam ser utilizados pelas escolas contra os pais (quando a escola encaminha um aluno ao conselho tutelar poderia, por exemplo, anexar cópias das atas nas quais se havia registrado conversas com os pais) ou para defender-se deles (se um pai apresentasse queixa da escola junto ao NRE).

Elas passaram, então, a gerir a questão da aprendizagem e participação dos alunos seguindo alguns dos protocolos que a política educacional (regimento escolar) lhes colocava, em especial no que tange a cobrar dos alunos a observância de seus deveres e a efetuar encaminhamentos quando são constatadas faltas frequentes às aulas. Nessa hora, contudo, os preceitos de gestão democrática e co-responsabilização eram deixados de lado, já que desconsideravam-se não apenas a grande orientação teórica que as políticas traziam, como também obrigações legalmente previstas, tais como “XIII. proceder à análise dos dados do aproveitamento escolar de forma a desencadear um processo de reflexão sobre esses dados, junto à comunidade escolar, com vistas a

promover a aprendizagem de todos os alunos” (PARANÁ, 2007b, p. 33). O tratamento cotidiano de tais questões didático-pedagógicas foi revelador da mesma tônica mecânica e burocrática constatada em outros momentos ou dimensões, pois os problemas raramente eram relacionados ao trabalho docente e à organização escolar, além de não se observar conhecimento aprofundado sobre os mesmos, agregação de maiores elementos explicativos e retorno das questões aos professores e à escola alavancando reflexão e tomadas de decisão.

Ao mesmo tempo em que o tratamento dado aos alunos revelou o distanciamento da escola em relação aos mesmo como sujeitos detentores de uma identidade e condição social, o silenciamento sobre o funcionamento do “reator do coração escolar” (CHARLOT, 2005) e a ausência de abordagem fundamentada e reflexiva sobre os fatos impunha às pedagogas uma forte pauta de trabalho, levando-as à concentrar a maior parte de seu trabalho, diariamente, nos referidos atendimentos e encaminhamentos. Essa rotina repetiu-se frequentemente, inclusive devido á reincidência do comportamento dos alunos.

A referida condição de rotinização improdutiva que assolou as pedagogas refletiu-se também na segunda demanda que se apresentava no cotidiano escolar, aquela que se referia ao trabalho dos professores. As questões desta natureza eram basicamente duas: organizacionais e pedagógicas.

As de caráter mais organizacional referiam-se a questões como a definição de datas de provas, recuperações, entrega de notas ou modos de proceder no preenchimento de livros, na participação de atividades, freqüência docente e pontualidade, etc. As de caráter pedagógico referiam-se de modo mais efetivo à dinâmica de ensino-aprendizagem estabelecida pelos professores.

Nas duas escolas pesquisadas esses aspectos eram, em geral, discutidos ou pré-definidos pelos diretores e pedagogos que criavam uma organização própria para seu trabalho na medida em que diariamente conversavam entre si socializando dificuldades, demandas surgidas e encaminhamentos tomados ou a tomar. Nas duas escolas um papel de protagonismo era exercido pelos diretores, os quais sempre eram informados e, se possível, consultados, exercendo uma liderança intensa (diante da ausência de um projeto pedagógico forte convertem-se numa espécie de “referência identitária” por imprimirem à escola grande parte de sua própria lógica de trabalho).

Em decorrência da maior ou menor busca de articulação interna nas equipes de gestão e pedagógica, bem como dos diferentes perfis dos diretores, os processos decisórios também apresentavam tendências próprias.

Numa das escolas, além de reuniões quinzenais, ocorriam quase diariamente pequenas reuniões entre a diretora, o vice-diretor e pedagogas; esses encontros ocorriam normalmente nas respectivas salas de trabalho e revelam intensos movimentos micropolíticos, já que comentários e fatos eram narrados e socializados no pequeno grupo, a fim de que fossem definidos modos de ação que visassem a garantir aceitação do maior número de professores frente às iniciativas pretendidas ou decisões tomadas, bem como neutralização daqueles que se opunham às mesmas.

Na outra escola, essa deliberação diária era bem menos freqüente, talvez porque a linha de ação do diretor era, de fato, mais centralizada, ou talvez porque não havia, na escola, uma tradição em termos de organização e padronização efetiva. Esse quadro começou a se alterar quando da chegada de duas novas pedagogas que sentiram perfeitamente a situação e começaram a atuar para alterá-la. Para nós, embora as decisões prévias entre diretor e pedagogas fossem poucas, os movimentos micropolíticos se faziam presentes também aí: primeiro, porque até onde vigorou, essa situação, por certo, interessava aos envolvidos; e, segundo, porque a manutenção da autoridade centralizada no diretor era, na verdade, uma grande micropolítica.

As deliberações iniciadas pelos diretores e pedagogos eram, em seguida, colocadas para os professores nos momentos nos quais estes se encontram reunidos, como nas aberturas de reunião ou recreios. A existência de posições previamente delineadas pelos gestores não impedia que os professores se manifestassem ou opinassem, ainda que nem sempre isso resultasse em mudança nas decisões a serem tomadas.

De modo geral, os dados permitiram identificar modos de gerir as questões didático-pedagógicas no cotidiano, os quais revelaram três pontos interessantes. Um deles diz respeito ao teor daquilo que os educadores consideraram ser problemas que envolviam os professores, os quais diziam respeito a elementos organizacionais como assiduidade e cumprimento de prazos. A “pauta” de discussão coletiva, então, não era voltada ao foco central – como os professores ensinavam e os alunos aprendiam – mas a outras questões que, embora sendo importantes, ainda assim revelavam-se periféricas.

O segundo ponto relaciona-se aos modos elencados para abordar os problemas que envolviam os docentes; os gestores fizeram questão de afirmar que os professores

eram chamados individualmente (embora não tenhamos presenciado em nenhum momento essa circunstância ou outra que sugerisse que ela havia ocorrido) e os professores, por sua vez, foram igualmente enfáticos em dizer que as chamadas em particular existiam, ainda que nenhum deles tenha admitido saber se elas alguma vez já haviam ocorrido. Para nós, esse aspecto foi revelador da presença de um imaginário convencionalizado: o de que cabe à direção da escola garantir a boa condução dos trabalhos, chamando a atenção daqueles que se desviam desse propósito. Por um lado, a manutenção desse imaginário (já que ele foi anunciado pelos gestores) representou uma micropolítica que permitia aos gestores manter sua ascendência sobre os professores através do medo; por outro lado, revelou que nenhum educador foi instituinte em relação a ele, já que a possibilidade de que os problemas fossem resolvidos de modo dialógico no coletivo, tratando o trabalho em si e não as pessoas e, desse modo, criando um movimento de co-responsabilização, não foi levantada por nenhum dos entrevistados.

O terceiro ponto que percebemos decorre desse segundo e diz respeito aos demais modos de abordar as questões docentes; falas generalizantes e não endereçadas (“chamadas” no geral), esvaziamento ou pouca objetividade quanto ao que precisava ser feito (“trabalhar” com os alunos com dificuldade; desenvolver “projetos”), responsabilização do aluno e sua família e tratamento imediatista, sem previsão de ações formativas em longo prazo, foram reveladores da existência de uma cultura profissional de individualismo.

De fato, na medida em que não era hábito dos professores e menos ainda dos gestores e professores a abordagem clara dos problemas que o grupo enfrentava, depreendeu-se que tal racionalidade era reveladora dos modos de interação ali travados. As escolas apresentam-se como locais acolhedores daqueles que ali chegam e conviviam, com um clima de amizade e simpatia; os professores conversavam nos momentos de hora-atividade, nas entradas e saídas das aulas e recreios, socializando fatos e novidades e aproximando-se do que alguns autores denominam de “escolas calorosas” ou “grandes famílias”.

Porém, o que num primeiro momento parecia denotar grande interação, revelava a seguir o isolamento, já que se limitava às dimensões pessoais da vida dos professores. Quando a questão era o estabelecimento de práticas colegiadas, a abertura para falar e ouvir as dificuldades, a liberdade para problematizar o trabalho educativo, o

atuar em coletividade, a cooperação e a sensibilização para as questões do grupo-escola, constatava-se quase que a inexistência de tudo isso.

Liston e Zeichner, citados por Papi (2005, p. 58), apresentam boa síntese das idéias que caracterizam a cultura de individualismo:

[...] los profesores trabajan aislados, [...] ‘tienen iguales, pero no colegas’ [...]. Los profesores pasan la mayor parte del tiempo con los alumnos, dentro de sus aulas, por lo que interactúan poco con los demás docentes. Cuando lo hacen, la costumbre de no pedir ayuda a los otros casi se convierte en norma: hacerlo supondría admitir el propio fracaso. En sus interacciones con los administradores, los profesores suelen verse a sí mismos en situación de ambigüedad. No quieren tener muchas interferencia del director en sus actividades de clase pero, al mismo tiempo, desean que éste actúe como ‘parachoques’ entre ellos y el mundo exterior. [...], la cultura docente parece muy individualista y evidentemente poco cooperativa.

Tal cultura, então, pode ser tomada como recurso explicativo para a condução que as escolas davam à gestão dos problemas didático-pedagógicos que envolviam os professores. O individualismo presente no dia-a-dia por certo dificultou a abordagem colegiada das questões do ensino como responsabilidade de todos e o estabelecimento de reflexões abertas e honestas sobre a prática educativa, com dados claros sobre a realidade e a elaboração de proposições efetivas para contorná-los.

O isolamento, que está na base da cultura de individualismo, pode ser entendido também como uma micropolítica de proteção, pois inseguros e temendo não aceitação, os professores não partilham seus saberes e os sentidos que estabelecem em relação ao trabalho escolar, silenciando-os; a ausência de diálogo associa-se, desse modo, à busca de proteção e manutenção da imagem.

Os modos de comunicação deixaram ver a dificuldade (não apenas existente como denunciada) de se falar sobre a prática, sua natureza e sentido, o que reafirmou a tese da cultura de individualismo. Quando o diálogo ocorria, se fazia em relação a questões de natureza mais organizacional (como a discussão sobre o cálculo da média avaliativa, por exemplo), numa compreensão de que esse era um território viável e os demais não o eram, o que revelou a intenção micropolítica de “não mexer no que está quieto” ou mesmo de se proteger diante do grupo, seguindo as normas subliminarmente convencionadas.

Havia, então, a revelação de uma espécie de acordo que convencionava o que poderia ser tematizado e os sentidos a serem comungados, uma tradição que, se quebrada pela expressão de pontos de vista e problematização, poderia gerar punições.

3. Considerações finais

Para que o trabalho educativo esteja sintonizado com a realidade contemporânea, vemos como fundamental que ele se caracterize como tendo natureza democrática, voltado aos interesses populares e sociais. Entendemos que a gestão participativa (aquela na qual a pluralidade de valores e posições podem ser expressadas e debatidas, visando à superação dos conflitos e à obtenção de consensos, ainda que parciais) é essencial.

Participando – exercendo e articulando-se ao exercício do poder – a sociedade e a comunidade escolar terão maiores chances de que as funções sociais exercidas pela escola sejam legítimas, já que poderão influenciá-las no que diz respeito a valores e princípios, alinhando-os aos interesses coletivos e contemplando, de tal modo, a pluralidade e as diferenças.

As escolas pesquisadas entendem a participação da comunidade por elas atendidas como um modo de os pais mostrarem-se disponíveis e prontos a ouvi-las; não parece existir um interesse real nos sentidos sobre as finalidades educativas e a natureza do trabalho escolar, construídos pelos pais e alunos. É verdade que as escolas reconhecem os – e até mesmo se compadecem dos – problemas de natureza sócio-econômica ou cultural que as famílias enfrentam; contudo, diante deles, preservam a crença de que essas famílias, mesmo vivendo sob duras realidades, devem atuar de modo a converterem-se aos modelos idealizados pela instituição.

As instâncias colegiadas de gestão e outras situações validadas por meio das políticas para estruturar a participação dos pais parecem efetivar-se de modo a contribuir para tal situação, porque funcionam de maneira formalizada, sem que se perceba acolhimento dos pais pela comunidade profissional. Eles não são vistos como sujeitos capazes de interaturar, de explicitar uma lógica, de expressar saberes, de argumentar e fundamentar pontos de visão, de opinar.

O mesmo ocorre com o conselho de classe e os momentos voltados ao envolvimento cotidiano da comunidade profissional da escola nos processos decisórios. No momento de deliberar sobre os resultados de aprendizagem obtidos, seja em conselho de classe, seja nas situações cotidianas, os professores desconsideram a

natureza pedagógica que guia seu trabalho e enfocam as questões apenas pela via do comportamento discente, como se ambos os aspectos não estivessem relacionados.

A abordagem unilateral das situações faz com que os problemas sejam abordados especialmente por sua dimensão técnica ou organizacional: que instrumentos de avaliação utilizar, como calcular a média, de que modo aplicar testes de recuperação paralela, onde registrar ocorrências, que encaminhamentos estabelecer quando as normas são quebradas são questões, dentre outras, que inserem-se nessa dimensão.

Em tais circunstâncias, de tematização das questões, não se observa em nível institucional um confronto entre diferentes aspectos que, por certo, estão interrelacionados: os motivos, intenções, significados, valores e modos de compreender; os possíveis imaginários de alunos, professores, gestores, pedagogos ou pais raramente se convertem, de tal modo, em objeto de reflexão.

Se a escola não reflete sobre si mesma, há participação e democracia? Se o modo de abordar as questões silencia a comunicação, não permite compreensão real e nem mesmo a tomada de decisões capazes de permitir o alcance de sua função social, podemos dizer que se trata de uma escola democrática?

É possível afirmar que as pessoas participam na medida em que não são ouvidas e não ouvem, que não buscam o desenvolvimento de uma lógica para seu fazer a partir da coletividade necessária e pertencente a um projeto de escola?

Por essas questões não pudemos perceber que nas escolas pesquisadas a democracia e a participação sejam valores consolidados na prática cotidiana, ainda que a sociedade política (Estado) tenha desenvolvido políticas voltadas a internalizar tais dimensões.

É verdade que uma escola democrática e participativa em sentido pleno pressupõe a centralização de poderes na instituição e, também, que a presença de tais características levaria as escolas a se lançarem numa atuação política junto à sociedade política, visando a conquistas necessárias para a viabilização do alcance de sua função social. Por certo, não é essa a escola democrática desejada pelo Estado, porque atingindo tal dimensão de participação ele mesmo se veria pressionado a mudar. A ele interessa uma participação instrumental (cf. Cap. 4), voltada a transferir para a sociedade civil local responsabilidades que são suas, ao mesmo tempo em que a gestão se rescentraliza em nível de escola.

Entendemos que a conquista dos processos democráticos passa pela racionalidade dialógica, capaz de permitir que as pessoas compartilhem sentidos e

saberes num processo argumentativo voltado à construção de sentidos e significados comuns. Sua ausência, por certo, significa a manutenção dos sentidos consentidos da tradição: baixos níveis de aprendizagem efetiva como dados lastimáveis, mas “naturais”; rotinização, encaminhamentos de natureza mecânica ou burocrática; ausência de reflexão; fechamento para o entorno.

Referências

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e supervisão**: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Ed., 2000.
- _____. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ARDOINO, J.; LOURAU, R. **As pedagogias institucionais**. São Carlos: Rima, 2003.
- BALL, S. J. (Comp.). **Foucault y la educación**: disciplinas y saber. Madrid: Morata, 1993.
- _____. **La micropolítica de la escuela**: hacia una teoría de la organización escolar. Madrid: Paidós, 1987.
- BLASE, J. (Ed.). **The politics of life in schools**: power, conflict, and cooperation. London: Sage Publications, 1991.
- _____. As micropolíticas da mudança educativa. **Profesorado**, Granada, n. 6, 2002.
- BOLÍVAR, A. **Los centros educativos como organizaciones que aprenden**: promesa y realidades. Madrid: La Muralla, 2000.
- BUSTELO, E. S. **El recreo de la infancia**: argumentos para outro comienzo. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2007.
- CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (Orgs.). **Educação e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1973.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHOMSKY, N. **La (des)educación**. Barcelona: Crítica, 2007.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GOHN, M. G. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.
- LOURAU, R. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MATTOS, C. L. G. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio-ago. 2005.
- NADAL, B. G. **Cultura escolar**: um olhar sobre a vida na escola. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- PAPI, S. O. G. **Professores**: formação e profissionalização. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação – PEE PR**: Uma construção coletiva. Curitiba: SEED, 2005. (Versão preliminar).
- TOURAINÉ, A. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 2006a.

_____. Hay que pasar de una escuela de la oferta a una escuela de la demanda, orientada hacia el alumno. **Cuadernos de pedagogía**, Barcelona, n. 354, p. 48-54, 2006b.

WHITTY, G.; POWER, S.; HALPIN, D. **La escuela, el estado y el mercado: delegación de poderes y elección em educación**. Madri: Morata, 1999.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

_____. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **O campo e a cidade na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A longa revolução**. [s.l.n.], 2002. Mimeografado.