

## **A POLÍTICA EDUCACIONAL NO COTIDIANO ESCOLAR: UM ESTUDO MESO-ANALÍTICO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM BELÉM-PA**

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro. Universidade Federal do Pará - UFPA

No decorrer dos últimos 30 anos, a pesquisa educacional vem demonstrando a impossibilidade de analisarmos a prática pedagógica isolada do contexto social em que se insere, o que implica dizer que não é possível realizarmos uma análise consistente sobre a escola e o processo educacional que nela se efetiva, sem inseri-los no universo social, político e cultural que a envolve. No tocante à política educacional, o debate pedagógico que por vezes centrou-se nas questões macrossociais, priorizando as variáveis econômicas e sociais como produtoras das desigualdades de aprendizagens escolares ou, em outros momentos, privilegiou as questões microssociais, centrando-se na sala de aula, nas relações pedagógicas, nos recursos e metodologias requeridas pela aprendizagem; hoje se amplia, fazendo emergir uma abordagem “meso” que atribui à escola um papel central nas ciências da educação, na definição e validação das políticas elaboradas para ela.

Essa renovação da investigação educacional, tem-se realizado a partir de um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola<sup>1</sup>. Nesse sentido, a valorização da escola enquanto uma organização tem implicado na elaboração de uma nova teoria curricular (principalmente a partir das contribuições da nova Sociologia do Currículo e da Sociologia das Organizações) e no entendimento dos estabelecimentos de ensino, como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e auto-formação participada, como centros de investigação e experimentação, como “locus” em que as contradições sociais existem e são o motor da construção de um projeto educacional, enfim como núcleos de interação social e de intervenção colegiada.

---

<sup>1</sup> A emergência recente da Sociologia das Organizações Escolares, recentemente chegada até nós através das publicações dos professores Licínio Lima (1996,1998), Antonio Nóvoa (1995) e João Barroso (1996), oportunizaram a percepção de que as funções externas e as condições internas da prática escolar não são determinadas e redirecionadas, somente, pelas disposições legais e administrativas tomadas concretamente pelos órgãos exteriores à escola. Vale dizer ainda que, as ações humanas fogem à linearidade pretendida nos programas e projetos políticos, estando influenciadas pela dialética cotidiana que se estabelece entre as práticas educacionais e as realidades sociais exteriores. Assim, as diretrizes de uma política educacional são construídas na lenta consolidação de hábitos de comportamento e formas de pensar de pais, mães, professores e professoras, alunos e alunas, dirigentes políticos, organizações da sociedade civil e a comunidade em geral. Neste sentido, a escola não será entendida apenas como um “locus” de reprodução de uma dada política educacional, mas também como “locus” de sua produção, admitindo-se que possa constituir-se também como uma instância (auto)organizada para a produção de regras (não formais e informais), com suas “margens de autonomia” que caracterizam as organizações sociais.(LIMA, 1991).

As escolas passam assim, a constituir-se de uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso a sua análise torna-se significativa ao conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa à perspectivas técnicas de gestão ou de eficácia, como as abordagens burocrático-rationais<sup>2</sup> tradicionalmente tem tratado a escola. Portanto, as análises sobre as instituições escolares, não podem mais encerrar-se em paradigmas de investigação redutores, mas devem sublinhar, de que forma é possível articular a reflexão sobre as escolas, a partir das ações realizadas nas escolas. Essa é a meso-análise necessária, pois a nova atenção concedida às organizações escolares não se trata apenas de uma reivindicação política ou ideológica, nem unicamente uma necessidade técnica ou administrativa, mas também uma questão científica e pedagógica, visto que, “...é no âmbito do espaço escolar que todos os outros níveis de análise e de intervenção devem ser equacionados...”(NÓVOA, 1995: 20).

Entender a escola como forma de política cultural, significa percebê-la como uma estratégia com a finalidade de ampliar as capacidades humanas e habilitar os homens e mulheres que nela se encontrem, a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder, com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação, em práticas que promovam o fortalecimento do poder da participação social e demonstrem as possibilidades da democracia. Assim, a escola perspectivada pelo estudo do seu cotidiano, tem sido resgatada como objeto do conhecimento de suas particularidades sem fragmentar os fenômenos e processos que nela se desenvolvem. Importando destacar a relação dinâmica imprimida pelos sujeitos no processo educativo e as múltiplas formulações construídas a partir das contradições vivenciadas entre os projetos políticos elaborados para a escola e a efetiva implementação dos mesmos em seu interior.

A partir desta perspectiva meso-analítica, procuramos desenvolver um trabalho de pesquisa no interior de uma Escola Municipal em Belém-Pa, feito através de aproximações

---

<sup>2</sup> Desde os anos 70 têm sido recorrente na literatura educacional abordagens preocupadas com a racionalização e a eficácia do ensino, na tentativa de elaboração de uma pedagogia científica, objetiva e neutra, ligada muito mais à racionalidade técnica que o desenvolvimento capitalista tem exigido dos indivíduos e de seus processos de formação. Muitos desses estudos tem servido para legitimar medidas de “modernização” de políticas educativas que visam implantar o que tem sido chamado de “escolas eficazes e eficientes” ou de “qualidade total”, onde processo e produto são previstos e controlados, de modo que a planificação das ações possa garantir o fiel cumprimento das normas estabelecidas.

etnográficas durante 8 meses, nos quais tentamos captar a dinâmica político-pedagógica da Escola diante do desafio de implementar o Projeto Escola Cabana<sup>3</sup>, um projeto implantado na Rede Municipal de Educação de Belém-Pa em 1998, que propõe uma nova ação educativa escolar, pautada na inclusão, na democracia nos processos de decisão e na pluralidade do desenvolvimento das bases sócio-culturais-cognitivas dos educandos e educandas. Várias foram as inquietações motivadoras deste estudo, entre elas: Como a Escola enfrentou esse desafio? Quais suas principais dificuldades? Em que aspectos as práticas educativas incorporaram esses princípios?

Vale ressaltar que os primeiros achados são provisórios, pois o Projeto está em processo de implantação desde 1998 e, como toda produção humana, é uma obra inacabada e em permanente construção. Os dados coletados e sistematizados são frutos desse diálogo com os sujeitos da política educacional em questão, professores(as), alunos(as), técnicos(as), pais e mães; e da tentativa de dar voz as percepções e análises desses sujeitos sobre a viabilidade a apropriação (por parte destes) das diretrizes do Projeto e as possibilidades criadoras, inovativas e a relativa autonomia da própria Escola em encaminhar a dinâmica pedagógica que quer ver acontecer.

Inicialmente parece-nos importante esclarecer, resumidamente, as diretrizes centrais dessa política educativa para a cidade de Belém-Pa. O Projeto Escola Cabana propõe uma nova organização do trabalho pedagógico, fundamentalmente que parta de uma concepção de conhecimento como processo de construção e reconstrução, e que exatamente por isso, estará em permanente ressignificação, a partir das experiências e vivências de seus sujeitos. Traduz-se em uma alternativa à fragmentação do ensino em séries estanques, à estruturação disciplinar do currículo e aos tempos e espaços escolares, que não atendem à dinâmica social na qual os sujeitos do processo educativo estão inseridos.

O Projeto mostra-se desafiado à construir uma proposta de Ciclos de Formação interdisciplinares como superação a estrutura disciplinar, gradual e seriada; efetivar a gestão democrática, através do fortalecimento dos espaços de participação popular no

---

<sup>3</sup> O Projeto foi denominado de “Escola Cabana” em alusão ao Movimento Revolucionário da Cabanagem, ocorrido no Pará em 1835, um levante popular contra o Império e contra todas as formas de exploração da população local. A atual gestão da Prefeitura Municipal de Belém (1997-2000), uma coalisão de partidos de esquerda encabeçada pelo Partido dos Trabalhadores, acredita no poder da educação e da Escola em promover um novo “levante popular” com o direito de todos à educação, ao esporte, ao lazer, a uma escola qualitativamente interessada em ajudar na consolidação de um projeto político emancipatório e cidadão.

interior da escola, tanto das suas instâncias representativas (Conselhos Escolares, Eleição para Diretores, Grêmios Estudantis), como também das relações interpessoais efetivadas no cotidiano escolar e com a comunidade exterior à escola; implantar uma avaliação processual e emancipatória do desempenho escolar, onde o aprender a aprender seja constituinte do ato educativo; e ainda, adotar a prática do planejamento participativo, enquanto instrumento democrático e fundamental na construção do projeto político-pedagógico da Escola. Segundo o documento da I Conferência Municipal de Educação

*“... organizar a educação básica em ciclos de formação, significa romper com a lógica fragmentada do processo de escolarização e flexibilizar os tempos de aprender-ensinar-desenvolver, possibilitando aos educandos e educandas uma formação global, socializadora e facilitadora da construção de sua auto-imagem e identidade cultural, constituindo-se em uma estratégia para garantir a educação escolar como direito de todos”*(1998: 24).

A Escola Cabana propõe o avanço continuado do desenvolvimento dos alunos e alunas e um entendimento do trabalho pedagógico enquanto processo, construindo a compreensão do conhecimento enquanto totalidade. Nesse sentido a formação em ciclos parte do princípio de que o desenvolvimento humano não ocorre através de um caminho previsível, linear e universal, muito pelo contrário, ele se processa de forma distinta, contextual, entre equilíbrios e desequilíbrios, que provocam novas reorganizações na formação dos educandos e educandas. Existem percursos de desenvolvimento frutos da maturação físico-biológica de todo ser humano e da sua vivência cultural, os quais fomentam as bases de processos interiores de apreensão e desenvolvimento. Esta concepção é radicalmente diferente da escola organizada em séries/etapas de formação, mudando os critérios de enturmação dos alunos que jamais justificam-se pela diferença de classe, etnia, gênero ou ritmos de aprendizagem (fracos ou fortes). Na composição das turmas nos Ciclos, os educandos são agrupados conforme a faixa etária em que se encontram, sendo que as atividades são pensadas e organizadas, a partir das vivências culturais, informações e características peculiares a sua fase de desenvolvimento. Assim, o Ensino Fundamental na Rede foi organizado em Ciclo I (crianças de 06, 07 e 08 anos), Ciclo II (09 e 10 anos), Ciclo III (11 e 12 anos) e Ciclo IV (13 e 14 anos). A incorporação dos alunos e alunas de 06 anos no ensino fundamental deveu-se a compreensão de que há proximidade das idades

em seus interesses e experiências e nível de maturação, o que permite que tenham um trabalho conjunto.

Devemos destacar ainda que a concepção que norteia a organização da ação educativa no Ensino Fundamental envolve a compreensão de que “... *o processo de formação dos alunos é contínuo, sendo incoerente interrompê-lo unicamente, quando se constata o não domínio de conteúdos específicos em determinada disciplina, dentro de um período previamente delimitado. Diante de tais pressupostos não se considera a possibilidade de retenção dos alunos nos ciclos de formação do ensino fundamental*”.( I Conferência, 1998: 28). A não retenção dos alunos e alunas no Ciclo remetem-nos a uma outra temática fundante do Projeto Escola Cabana que é o processo avaliativo. Em coerência ao ideário emancipador do Projeto, a avaliação não poderia ser entendida diferentemente, logo seu papel de diagnose do processo educativo é resgatado, procurando-se quebrar com a tradicional visão de avaliação classificatória, burocrática, aferidora da quantidade de aprendizagem obtida, expressada em notas ou conceitos e que trata o conhecimento como um produto de um valor determinado, por isso medido e quantificado. A avaliação no Projeto Escola Cabana é encarada com o papel de redimensionar a experiência educativa, destacando os aspectos e situações em que foi bem sucedida e aquelas em que ainda não foi, mas que poderá vir a ser. A prática de avaliação proposta deverá tornar-se parte integrante do cotidiano escolar, dos educadores e educadoras, dos alunos e alunas, do próprio sistema educacional, pois vista como um processo de socialização e (re)construção de conhecimentos, práticas e vivências, a avaliação torna-se ela própria um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa, cujas informações propiciam o redimensionamento da ação educativa, das ações a serem desencadeadas junto aos professores e professoras, aos alunos e alunas, ao coletivo do ciclo e da escola, produzindo um envolvimento ampliado da comunidade escolar no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Não é por acaso que a progressão continuada foi um dos pontos mais polêmicos do Projeto Escola Cabana dentro da organização do ensino em ciclos de formação, pois ao não considerar o acúmulo de conhecimentos como primordial no sucesso escolar, rompe com uma das mais tradicionais estruturas da escola moderna. E o rompimento com essa lógica não tem sido fácil, tem exigido de todos os envolvidos no processo educativo reconstruir seus valores e conceitos sobre educação, suas concepções e práticas pedagógicas, posturas

inovadoras de cada profissional em sua ação mais específica e no coletivo da escola, assim como toda uma renovada estrutura burocrática a serviço do processo educativo, novos regimentos escolares, novas fichas de acompanhamento da aprendizagem de cada aluno e aluna. Essas novas exigências tem sido objeto de constante questionamento por parte dos educadores e educadoras da Rede e perpassam os momentos de consenso e conflito, vivenciados cotidianamente nas escolas.

Ressignificar a avaliação pressupõe também uma nova lógica no tratamento do conhecimento, da ciência, enquanto constituintes de uma das etapas de formação do cidadão e da cidadã que se dá na escola. É estabelecer as mediações que podem romper com a lógica racional de conhecimento escolar cumulativo e progressivo, que ainda trata a realidade de modo estanque e fragmentado. Nesse sentido o projeto Escola Cabana adota a concepção de Interdisciplinaridade como uma alternativa à perspectiva disciplinar, seriada e etapista, podendo provocar a construção e apropriação do conhecimento de forma integrada e integral. “...*Os conhecimentos elaborados cientificamente, assim como os vividos pela experiência cotidiana da população são problematizados e colocados em articulação interdisciplinar, internalizando conceitos e metodologias, que podem ser organizados por temáticas geradoras*”. (I Conferência, 1998: 36)

Ao assumir a interdisciplinaridade enquanto um princípio da prática educativa na Escola Cabana e como perspectiva mobilizadora para a viabilização de um projeto pedagógico que se efetive democraticamente, a Secretaria Municipal de Educação colocou em debate na Rede Municipal de Ensino que todo o coletivo escolar é membro partícipe da vida da escola e como tal deve apontar superações às suas problemáticas. O desafio presente no Projeto Escola Cabana é ultrapassar o individualismo dos conhecimentos disciplinares pela articulação e inter-relação das diversas áreas do saber no processo ensino-aprendizagem, de forma que a escola cumpra seu papel de socializadora do saber já sistematizado e de mobilizadora de saberes populares, tão importantes na formação e emancipação dos cidadãos e cidadãs de Belém-Pa.

*“...A ação educativa escolar, que busca ser interdisciplinar para efetivar o Projeto da Escola Cabana, compreende o Currículo Escolar como o conjunto dos processos concretos que acontecem no interior das escolas, ou seja, a totalidade das ações político-pedagógicas que têm como objetivo efetivar a qualidade social da educação,*

*garantindo a permanência com sucesso, das crianças, jovens e adultos que estão nas classes da educação pública municipal. Neste sentido, todas as atividades cotidianas da escola configuram sua ação educativa; portanto, seu currículo em ação”.* (I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém, 1997: 13)

O desafio colocado às Escolas Municipais é instaurar uma nova ordem de compreensão sobre o currículo, onde os conteúdos não estão acabados e não se desdobram linearmente, mas que devam estar colocados frente a um processo dialógico e estejam sendo instigados por novas temáticas em proposição, ou seja, os objetos do conhecimento das diversas disciplinas devem apontar, a partir de suas especificidades, no rumo de uma ação crítica e reflexiva a respeito da realidade colocada em questão. Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação e as Escolas compreenderam enquanto instâncias de avaliação escolar: o **Conselho Escolar**, enquanto espaço mais ampliado de discussão e avaliação do Projeto Pedagógico estabelecido e dos encaminhamentos necessários para o envolvimento e atuação de todos os segmentos da escola; e o **Conselho de Ciclos**, que constitui-se em um espaço de debate e reflexão dos docentes, técnicos, pais e mães, alunos e alunas, visando construir alternativas pedagógicas que auxiliem os educandos e educandas e educadores e educadoras, na superação das dificuldades apresentadas, sejam elas individuais ou coletivas. O registro da caminhada dos ciclos já tem sido operacionalizado nos seguintes instrumentos de apoio: A) **Arquivo de Atividades Discentes**: é a organização de uma coletânea das produções significativas realizadas pelos alunos e alunas de uma dada turma (exercícios, pesquisas individuais e em grupos, textos, a participação nas programações da escola) que recebem um tratamento específico pelo professor ou professora, onde será registrado sua observação, análise e será um importante instrumento para historiar os diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem. B) **Diário de Classe**: Foi experimentado em 1998, nas 29 (vinte e nove) escolas da Rede<sup>4</sup> que adotaram os Ciclos de Formação em sua totalidade, um novo Diário de Classe que adotou as características de documento síntese das anotações, referentes ao desenvolvimento da turma e de cada aluno ou aluna, através de elementos descritivos e analíticos que permitam acompanhar aspectos significativos do trabalho pedagógico efetivado. C) **Registro Síntese de Acompanhamento**

---

<sup>4</sup> Em 1998 a Rede Municipal de Educação de Belém contava com 51 Escolas Municipais, 36 Creches e 58 Anexos (Escolas Comunitárias conveniadas), totalizando 69.570 crianças, jovens a adultos atendidos em todas as modalidades de ensino.

**Individual do Aluno ou da Aluna:** é um documento que procura sintetizar aspectos globais do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e alunas, durante o Ciclo, considerando seus avanços e dificuldades, apontando os elementos do processo de formação que possam redimensionar a ação educativa. É redigido ao final do período letivo, visto ser o documento que acompanhará a trajetória escolar ano a ano, dos alunos e alunas da Rede.

Diante de tantas mudanças pretendidas, formuladas e implantadas, o desafio analítico que se impõe é ter a clareza que cada escola da Rede circunscreve-se em uma dada realidade e portanto terão percursos diferentes a realizar, dentro da autonomia que gozam para planejar, avaliar, estudar, pesquisar, reinventar o próprio Projeto Escola Cabana, em sua dinâmica cotidiana. Sabemos que toda mudança de caráter mais ampliada é gradativa e deve partir de experiências vivenciadas, resignificando-as até chegar a possibilidade de superação de algumas e reconstrução de outras. Se o que marca o sistema escolar, em geral hoje, é o seu caráter seletivo e excludente, a proposta da Escola Cabana anuncia não só a negação dessas práticas, mas avança rumo a práticas mais inclusivas e democráticas. E tem sido no confronto cotidiano dessas novas possibilidades educativas com as velhas práticas arraigadas, que emergem as possibilidades concretas de mudança.

Mas, se estamos aproximando-nos de sentidos multifocais da dinamicidade que tornam essa Escola capaz de reconstruir novas lógicas educativas a partir das suas peculiaridades, é preciso que fiquemos atentos para o fato de que uma proposta pedagógica é um caminho, não é o lugar, é construída nesse caminhar e tem uma história que precisa ser contada. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política, como no caso do Projeto Escola Cabana e, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não tem condições de apontar “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é uma pergunta. Cabe-lhe somente apontar um caminho também a construir. Por isso temos que ter claro a impossibilidade de que uma proposta ocorra exatamente como foi idealizada, posto que a realidade escolar é múltipla, contraditória e “locus” de ações que fogem da linearidade planejada.

Nessa perspectiva, tem sido o eixo analítico da nossa pesquisa, os impactos e as percepções no interior de uma escola municipal sobre ideário do Projeto Escola Cabana, pois temos clareza de que um Projeto que eivado de pressupostos democráticos e de visão crítica de educação e tendo passado por inúmeros momentos de elaboração e discussão coletiva junto às escolas da Rede, possui múltiplas etapas de compreensão e construção cotidiana. Isso significa que toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta é feita no caminho, e precisa, por isso, ser falada, contada, escrita, já que fazer história supõe contar a história. Narrar a experiência individual e coletiva, relatar as ações realizadas, os obstáculos enfrentados é condição para que se possa pensar criticamente essa experiência. Para implementá-la, questioná-la e/ou transformá-la é preciso resgatar o que já foi feito, pois o conhecimento de hoje exige que o ontem seja colocado no centro da cena, assim como o processo percorrido que poderá delinear o que fazer amanhã. Tendo presente esta compreensão, tentaremos comentar, resumidamente, a trajetória percorrida da Escola Municipal Açai<sup>5</sup> durante o processo de implantação do Projeto Escola Cabana no ano de 1998, a partir das impressões deixadas em seu cotidiano, nas falas dos sujeitos, nas ações, nas buscas feitas e no desafio de construir o seu princípio educativo.

O estudo da gestão cotidiana da Escola Açai afigurou-se essencial porque permitiu-nos considerar em contraponto, o plano das orientações para a ação organizacional e o plano da ação organizacional efetiva, destacando os fenômenos de poder e da participação no seu interior. Por outro lado, oportunizou-nos a percepção de que as atribuições e as competências normativamente fixadas pelos órgãos de coordenação, enquanto referências do ponto de vista formal, eram insuficientes para explicar a complexidade dessa organização escolar. Foi fundamental estudar as práticas, as ações, as decisões individuais e coletivamente tomadas, as tarefas desempenhadas, perceber a divisão de poderes e das relações estabelecidas entre as pessoas, elementos que constituem perspectivas apontadas

---

<sup>5</sup> Açai é um fruto típico da Região Amazônica, produto do Açaizeiro, uma palmeira facilmente encontrada em nossas terras paraenses. Esse fruto possui uma alta concentração de nutrientes tais como: ferro, fósforo, cálcio, vitamina c, potássio, entre outros. É considerado um alimento fundamental na culinária paraense, com uma constituição concentrada e forte. É fundamental na vida da população paraense, é popular e “democrático” e é um fruto extremamente gostoso. Consideramos interessante trabalhar com esse fruto-metáfora, não só para resguardar a identificação da escola, mas para provocar uma imagem da Escola que pode ter igualmente essas características. Caberia ainda dizer que a Escola Açai, em 1998, atendia 2.524 estudantes, em quatro turnos de funcionamento, com 51 professores(as) atuando com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

pelos estudos do **modelo político** nas organizações educativas. Nessa perspectiva, a organização escolar, enquanto “locus” cultural, não pode ser vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos vividos pelos seus membros, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, ela deve ser percebida como profundamente envolvida em uma política cultural, o que significa que é tanto campo de produção ativa de cultura, quanto campos de contestações.

Segundo Lima (1998) o modelo político realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objetivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito, da heterogeneidade que caracteriza os sujeitos educativos, seus interesses e suas ações e seu potencial de intervenção e mudança. Esse “crivo” cultural ajudou-nos a entender as mediações através das quais um projeto político educacional é lentamente consolidado.

Na Escola Açai percebemos sensibilidades despertadas para os princípios da inclusão social e da construção da cidadania, formuladas através das mais diversas atividades levadas a efeito por um grupo de educadores(as) da Escola, mas também verificamos que em seu interior existiam relações interpessoais tendencialmente problemáticas e potencialmente conflituosas, onde as tarefas de gestão administrativa predominavam sobre as de gestão pedagógica e isso era um obstáculo ao processo de participação mais ampliado nos rumos da Escola. Exatamente por isso a elaboração e a consolidação do projeto político pedagógico da escola, um maior aprofundamento da temática interdisciplinar, a melhoria da participação de pais e mães e da comunidade no Conselho Escolar; eram considerados pelos sujeitos educativos dessa escola, como os principais elementos que poderiam construir a qualidade social da educação escolar.

Para um observador externo e sem o devido cuidado em perceber as tramas cotidianas, a gestão dessa Escola poderia parecer confusa, desordenada ou simplesmente resistente às mudanças propostas. Entretanto, a Escola pode ser perspectivada, pelo menos parcialmente, através da **“lente” da ambigüidade**<sup>6</sup> como um espaço de confluência, nem sempre

---

<sup>6</sup> Para Lima (1998) e Estevão (1998) o estudo da Escola a partir da perspectiva da “ambigüidade” aponta-nos para a possibilidade da existência de elementos organizacionais relativamente independentes ou desligados uns dos outros em termos de intenções e ações, processos e tecnologias adotadas e resultados obtidos (ao contrário do que acontece no modelo burocrático). Essa “lente” de análise da organização nos faz atentar para a possibilidade de que na escola possa ocorrer entre os diferentes sujeitos, ambigüidade na interpretação e concretização de ideários e objetivos educacionais, de que possam ocorrer algumas debilidades internas e

convergente e consensual, com diversos objetivos e estratégias. Com este “olhar” podemos pontuar algumas questões, como por exemplo: as regras formais estabelecidas, cujo conhecimento deveria ser de todos, momentaneamente, poderiam não o ser e, mesmo quando eram de conhecimento de todos não significava que fossem respeitadas. Ou ainda, os problemas surgidos, mesmo identificados, poderiam não ser solucionados e o desejo ou a vontade de decidir, de propor alternativas, nem sempre resultavam em tomadas de decisão.

Para exemplificar essas (des)articulações na Escola Açai podemos tomar as complexas relações interpessoais entre os grupos da Escola; as inúmeras dificuldades para dinamizar as sessões de estudo entre os(as) professores(as); o planejamento integrado e interdisciplinar, que muitas vezes não ocorria; as culminâncias bimestrais das atividades desenvolvidas a partir dos temas geradores (através de exposições, feiras, jogos e seminários) que só aconteciam pelos esforço pessoal de alguns professores(as); as compreensões diferenciadas a respeito da totalidade do conhecimento na formação da nova avaliação pretendida, o que por vezes os fazia questionar o princípio da não-retenção dos educandos entre os Ciclos de Formação; a busca incessante de alguns professores e técnicos pedagógicos em trabalharem coletivamente, mesmo com a recusa de outros; os esforços feitos rumo a um atendimento mais digno dos alunos e alunas e o acompanhamento de seus problemas familiares; a atuação do Conselho Escolar ainda ausente das discussões político-pedagógicas e bastante ligado apenas às situações contábeis da escola enquanto gerência de recursos financeiros recebidos; entre tantas outras, estas eram algumas das situações através das quais a Escola criava cotidianamente alternativas de atuação, mesmo contando com situações tão adversas do ideal, como a infra-estrutura física da Escola nada adequada ou confortável, o devido apoio por parte da gestão administrativa da própria Escola ou um assessoramento mais permanente por parte da equipe da Secretaria Municipal.

Naturalmente que muitas das condições básicas para a concretização dos princípios mais democráticos do novo Projeto eram de natureza pedagógica, organizacional, metodológica, profissional e muitas outras passavam por disposições de tipo ideológico ou político, em sentido mais amplo. Não se exclui, entretanto, que parte significativa das decisões estava ao

---

processos de decisão pouco participativos e por isso o nível de participação na vida da organização fique também muitas vezes aquém do esperado e do desejável; de que enfim, os processos de escolha sejam com frequência caracterizados como mais uma oportunidade de cumprir expectativas, dirimir interesses, desafiar ou reafirmar amizades ou relações pessoais e/ou profissionais, antagonismos, poder ou relações de “status”.

alcance dos professores e da Escola: os critérios de constituição das turmas, a possibilidade de integrar as equipes docentes, o uso dos equipamentos didáticos ou outros disponíveis, a mobilização de uma maior número de sujeitos do processo educativo, o fortalecimento do trabalho coletivo, o aprofundamento das questões éticas, políticas ou técnicas sobre a questão da avaliação, a colaboração entre professores, pais e técnicos da escola, o incremento das formas de participação, ou a valorização das diferenças como recurso e não como obstáculo pedagógico.

Mas, mesmo que tudo isto tivesse sido posto em prática, não poderíamos diminuir a responsabilidade da Secretaria, enquanto poder político e governamental, pela concretização da parte que lhe competia nesse processo de mudança. Ainda que tenham ocorrido diversas reuniões, ações de formação continuada e outros momentos mais coletivos de construção do Projeto e mesmo que não houvessem certezas estabelecidas, não poderia deixar a escola caminhar sem um maior acompanhamento cotidiano, sem que isso significasse dirigismo ou algum tipo de monitoramento, mas procurando rever o processo de implementação do Projeto Escola Cabana em suas etapas ou fases diariamente enfrentada nas escolas municipais, desafiando as diversas instâncias educacionais para uma experiência de efetiva cooperação e parceria, escuta e reelaboração da proposta tantas vezes quantas fossem necessárias para seu aperfeiçoamento.

A Escola Açáí revelou-nos que os impactos entre uma escola já existente e uma escola desejada, instituinte, ou que o processo de transição que caracteriza a adoção de um novo modelo não é simples. Ele escapa à lógica do decreto, das decisões em assembleias ou reuniões ou dos esforços pessoais insularizados. O modelo “antigo” está profundamente arraigado nas mentalidades socializadas pela escola, ele ainda representa relações hierarquizadas que levam professores, pais e alunos a terem respeito às normas como forma de segurança pelo cumprimento de seus papéis. É justamente esse modo de comportamento e participação burocrática que dificulta a criatividade e a participação e encoraja os comportamentos conformistas. Podemos dizer então que qualquer mudança na escola exige tempo e esforço. Requer sobretudo, a construção compartilhada de uma política em que as subjetividades, as crenças e valores que até então orientaram a ação pedagógica, possam ser lentamente reconstruídas.

Essa compreensão da organização escolar e do currículo como práxis significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não-natural, que essa construção não é independente de quem tem o poder para constituí-la. Isso significa ainda que uma concepção processual de política educacional e do currículo que veicula, nos leva a ver seu significado e importância real como resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às idéias que lhe dão forma e estrutura interna: perspectiva política e administrativa, partilha de decisões, planejamento e modelo, tradução em materiais, manejo por parte dos professores, avaliação de seus resultados, tarefas de aprendizagem que os alunos realizam, etc. Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, de formação dos professores, à bagagem de idéias e significados que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação. Essa realidade prática complexa se substancia ou se concretiza em realidades e processos diversos, analisáveis por si mesmos de diferentes pontos de vista, mas conectados mais ou menos estreitamente entre si quando estudamos a organização escolar e o currículo como expressão de uma série de determinações políticas, de intercâmbios e de interações que configuram a prática escolar.

Sendo por isso difícil de aprisionar em conceitos simples ou esclarecedores por sua própria complexidade e pelo fato de que tenha sido um campo de pensamento e abordagem recente dentro das discussões pedagógicas, além de controvertido, ao ser objeto de enfoques contraditórios e reflexo de interesses conflitantes. Segundo Sacristàn (1998) não é de se estranhar, portanto, que as teorias do currículo sejam enfoques parciais e fragmentários e que todas os nossos estudos sobre a escola devam estar atentos aos mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc. que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados, com maior clareza, em momentos de mudança.

Esta margem de autonomia do coletivo da Escola Açáí mostrou-nos que as tensões provocadas entre estarem comprometidos com um projeto de revitalização da escola pública e as dificuldades diárias de fazê-lo ocorrer a contento, revelaram conflitos de interesses, cooperações e apropriação de saberes e poderes criadores de reajustes e adaptações das orientações recebidas, produzindo uma dinâmica político-pedagógica própria. Esta questão alertou-nos precisamente para a contribuição em um debate sobre a construção de uma teoria da ação nas organizações escolares que esteja em sintonia com a contextualidade da dinâmica educacional, para dar conta da (des)continuidade das interações e trocas negociadas de comportamentos que ocorrem no interior das organizações, não ocultando o papel determinante dos sujeitos da ação educativa (professores(as), alunos(as), pais e mães) na reconfiguração dos projetos elaborados para a Escola. A reinterpretção das orientações oficiais, a modelação de influências políticas e institucionais, a mobilização das estratégias que acionam variados mecanismos de negociação, poder e controle que podem fazer avançar uma proposta ou não, mostram-nos assim, as mediações contextuais presentes na organização escolar.

Parece claro, então, que a nossa interpretação da organização escolar não poderia deixar de ser política, no sentido em que as políticas proclamadas dependem não apenas da estrutura oficial, mas sobretudo, do jogo de diferentes sistemas de sentidos, com toda a incerteza que resulta da negociação entre todos os sujeitos da Escola e das lutas entre os vários interesses, valores e princípios existentes. É política porque faz interagir os sistemas de ação das organizações com os meios institucionais, entendidos como arenas de relações de poder em que este se encontra desigualmente distribuído. É política também, pelo relevo dado aos processos de interpretações, como fenômenos fundamentalmente relacionais, inconstantes, dependentes da ação dos sujeitos sociais. E se por um lado ganham sentidos as ações dinamizadas em torno da tentativa de construção de uma escola pública, de caráter popular, democrática, ainda que através de ações por vezes insularizadas ou pouco conectadas, por outro exemplificam os impulsos de autoria, que a própria escola é capaz de criar.

Os sujeitos que estão diariamente construindo a Escola Cabana Açáí - enquanto tempo/espço democrático de formação que permite ao educando(a) avançar continuamente nos seus estudos através dos Ciclos, que representam a possibilidade de construção de um espaço efetivo de continuidade, de percepção do trabalho pedagógico enquanto processo -

entendem claramente que ainda precisam estruturar mecanismos que garantam a séria efetividade de alguns dos seus princípios, tais como: a formação adequada aos professores(as) com acompanhamento de suas atividades; o diálogo maior com as famílias para que possam caminhar junto às suas crianças e jovens; a reestruturação curricular que coloque em questão quais são os conhecimentos historicamente construídos que são significativos para aquela comunidade escolar; o fortalecimento da gestão escolar e de mecanismos de atuação democrática, através do Conselho Escolar e do Grêmio Estudantil; entre tantos outros desafios que se impõem ao tentar mudar a “cara” da Escola.

O estudo da cotidianidade da Escola Açaí, procurando estar sintonizado com o pensamento contemporâneo das singularidades, da multiculturalidade, da auto-referencialidade, das diferenças e das igualdades, múltiplas, e com os desenvolvimentos recentes ligados à conceitualização das dinâmicas organizacionais; aproxima-nos do pressuposto sociológico mais amplo que encara as organizações escolares como construções sociais e não como “dados naturais”, considerando também, os seus sistemas de ação como campos em reestruturação permanente, o que nos permite visualizar a escola como “locus” intermédio (“meso”) ativo das relações entre uma proposta educacional macro e as ações micro escolares, provocando uma maior compreensão ou uma compreensão diferente da realidade escolar.

Na realidade da Escola Açaí localizam-se problemas, tensões, conflitos, mas também convicções, alternativas e esperanças. Na fala dos professores, técnicos, pais e mães e alunos manifestam-se contradições e também as mediações que fazem desse movimento uma totalidade concreta. Dialeticamente, o movimento sugere mudanças, impulsiona transformações, ainda que intuitivamente em alguns dos sujeitos, mas, crescentemente consciente em outros, os participantes desse movimento fazem a vida da escola pública municipal, refletindo, discutindo, propondo. A seu modo e com os recursos à sua disposição, buscam intervir no curso dos acontecimentos. Talvez muitos não saibam que a ação é a categoria dialética por excelência, mas sua intuição, que o pensar dialético jamais desconsidera, os leva, ainda assim, à negação crítica do existente e também à negação dessa negação, ou seja, à superação pela reconstrução do significado e pela construção do novo pensamento e da nova ação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli. A Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. In: **Em Aberto**, Brasília: MEC/INEP, v.11,n.53,jan-mar 1992, p.29-38.
- \_\_\_\_\_. A Contribuição da Pesquisa Etnográfica para a Construção do Saber Didático. In: OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). **Didática: Ruptura, Compromisso e Pesquisa**. Campinas: Papirus, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- \_\_\_\_\_. Justificando o Neoliberalismo: moral, genes e política educacional. In: **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.102-122.
- \_\_\_\_\_. BEANE, James (Orgs). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARROYO, Miguel. (org.) **Da Escola Carente à Escola Possível**. São Paulo: Loyola, 1991.
- \_\_\_\_\_. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas: Papirus, 1999.
- BELÉM, **Documentação de Criação e Implantação do Conselho Municipal de Educação de Belém**. Prefeitura Municipal de Belém. Conselho Municipal de Educação. 1996.
- BELÉM, **Projeto Político Pedagógico: um olhar que resignifique a Educação Municipal**. Documento do I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém. 1997.
- BELÉM, **Relatório do Processo de Implantação da Organização da Educação Fundamental em Ciclos na Rede Municipal de Educação de Belém**. Vol. 1. Novembro, 1998.
- BELÉM, **Escola Cabana: Dando Futuro às Crianças**. I Conferência Municipal de Educação. Dezembro, 1998.
- BELÉM, **O Sucesso e o Fracasso na Educação Básica – Relatório de Pesquisa realizada na Rede Municipal de Educação de Belém**. Junho, 1999.

- BELÉM, **Orientações Gerais para Escolha Direta de Conselhos Escolares e dos/as Diretores/as na Escola Cabana**. Maio, 1999.
- BELÉM, **Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular**. Cadernos de Educação, n. 1, Secretaria Municipal de Educação. Out. 1999.
- BARROSO, João (org). **O Estudo da Escola**. Porto: Editora Porto, 1996.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**.
- BRASIL, **Lei que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Lei nº 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996**.
- BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Educação: Proposta do Executivo ao Congresso Nacional**. Brasília: INEP, 1998.
- BRZEZINSKI, Iria (Org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1998.
- CANDAU, Vera. Educação Escolar e Cultura/s. In: **Tecnologia Educacional**, ano XXIV, n.125, p.23-28, 1995.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 1982.
- CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DAVIES, Nicholas. Os Recursos Financeiros na LDB. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Ano VII, n. 14, Out/1997. P. 56-63.
- \_\_\_\_\_. **O FUNDEF e o Orçamento da Educação: desvendando a caixa preta**. Campinas: Autores Associados, 1999.

- ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1998.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1986.
- ETZIONI, Amitai. **Organizações Modernas**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. 8ª ed. 1989.
- FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FELIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- \_\_\_\_\_. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. In: **Educação & Realidade**. v.21, n.1, p. 187-198, jan-jun. Porto Alegre: UFRGS, 1996.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GENTILI, Pablo. Que há de novo nas novas formas de exclusão educativa? Neoliberalismo, trabalho e educação. In: **Educação & Realidade**, v.20, n.1, p.191-202, jan-jun, Porto Alegre: UFRGS, 1996.
- GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- \_\_\_\_\_. **A Escola Crítica e a Política Cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_ e MCLAREN, Peter. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 18 (2): 21-35, jul-dez. Porto Alegre: UFRGS, 1993.
- \_\_\_\_\_. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: **Novas Perspectivas Críticas em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GOMES, Rui. **Culturas de Escola e Identidade dos Professores**. Lisboa: Educa, 1993.

- GONZÁLEZ, Maria Tereza. Perspectivas Teóricas Recentes em Organização Escolar: uma panorâmica geral. In: COSTA, Jorge Adelino. **Imagens Organizacionais da Escola**. Porto: Asa, 1996.
- GRANJO, Maria Helena B. **Agnes Heller: filosofia, moral e educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.
- LEFEBVRE, Henri. **La vida cotidiana en el mundo moderno**. Madri: Alianza Editorial S/A, 1972.
- \_\_\_\_\_. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1981.
- LIMA, Licínio C. Planos, Estruturas e Regras Organizacionais: problemas de focalização no estudo da escola como organização. Braga: Universidade do Minho. **Revista Portuguesa de Educação**, 4 (2),1991.
- \_\_\_\_\_. Produção e Reprodução de Regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. **Revista Inovação**, 1991. V. 4, 2 – 3.
- \_\_\_\_\_. Modernização, Racionalização e otimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. **Cadernos de Ciências Sociais**, nº 14, jan. 1994.
- \_\_\_\_\_. Construindo modelos de gestão escolar. **Cadernos de organização e gestão escolar**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.
- \_\_\_\_\_. Construindo um Objecto: Para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: BARROSO, João (Org). **O Estudo da Escola**. Porto: Editora Porto, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Para uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública: o normativismo, a infidelidade normativa e o exercício da autonomia**. Texto apresetado para provas de agregação da Universidade do Minho. Lição de Síntese, Braga, 1997.
- \_\_\_\_\_. Topografia Complexa das decisões em educação. **Conferência de Abertura do VII Colóquio da Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française**. Lisboa, 1997.

- \_\_\_\_\_. **A Escola como organização e a participação na organização escolar.** 2 ed. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1998.
- LOPES, Alice. Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar. In: **Em Aberto**, Brasília: MEC/INEP, n.58, abr-jun, p.15-22, 1993.
- MACHADO, Roberto. Por uma Genealogia do Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984
- MCLAREN, Peter. **Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- \_\_\_\_\_. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomás Tadeu. (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Currículos e Programas no Brasil**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. In: **Educação & Realidade**. v.21, n.1, p. 09-22, jan-jun. Porto Alegre: UFRGS, 1996
- \_\_\_\_\_. (Org). **Currículo: Questões Atuais**. Campinas: Papirus, 1997.
- \_\_\_\_\_. (Org). **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas: Papirus, 1999.
- NÓVOA, António.(org.) **As Organizações Escolares em análise**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. (Org.) **Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1993.
- PARO, Vítor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Por Dentro da Escola Pública**. São Paulo: Xamã, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 1996.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A.Queiroz, 1993.
- PENIN, Sonia. **Cotidiano e Escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989

- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Proposta da Sociedade Brasileira. Plano elaborado no II CONED (Congresso Nacional de Educação), realizado em Belo Horizonte, de 06 a 09 de novembro de 1997.
- POPKEWITZ, Thomas. Cultura, Pedagogia e Poder. In: **Teoria & Educação**. 5: 91-106. Porto Alegre, 1992.
- RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **Relações de Poder no Cotidiano Escolar**. Campinas: Papirus, 1996.
- SACRISTÀN, Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz T. e MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. Escolarização e Cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Eron (org). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- \_\_\_\_\_. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (orgs). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- \_\_\_\_\_. Reformas Educativas y Reforma del Currículo: anotaciones a partir de la experiencia Española. In: WARDE, Míriam Jorge (Org). **II Seminário Internacional Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC-SP, 1998.
- \_\_\_\_\_. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SÁ, Virgínio. **Racionalidades e Práticas na gestão pedagógica: o caso do director de turma**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. A Instituição Escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, Luiz Eron (org.). **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

- \_\_\_\_\_. A reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais. In: **Educação & Realidade**. v.21, n.1, p.23-45, jan-jun, Porto Alegre: UFRGS, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- \_\_\_\_\_. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luiz Eron (org.). **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 9 ed. Porto: Afrontamento, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A Sociologia da Educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de um tratamento. **Em Aberto**. Brasília, 1990, abr-jun, ano 9, n. 46.
- \_\_\_\_\_. **O que Produz e Reproduz em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- \_\_\_\_\_. (Org). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- \_\_\_\_\_. MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs). **Territórios Contestados: O Currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TORRES, Leonor Maria Lima. **Cultura Organizacional Escolar: Representações dos professores numa escola portuguesa**. Oeiras: Celta, 1997.
- XAVIER, Maria Elizabete. **Capitalismo e Escola no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.
- WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução cultural**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.