

# **O Programa de Apoio às Inovações Educacionais (PAIE): uma proposta de descentralização da gestão escolar em Minas Gerais**

## **The Program for Support of Educational Innovations (PAIE): a proposal for the decentralization of school management in Minas Gerais**

*Geisa Magela Veloso \**

*Helda Maria Henriques Rodrigues Lopes \*\**

*Márcio Antônio Silva \*\*\**

*Maria Nailde Martins Ramalho \*\*\*\**

### **Resumo**

O texto apresenta resultados de uma investigação que tem por objeto as propostas inovadoras desenvolvidas por escolas estaduais de Minas Gerais, a partir do Programa de Apoio a Inovações Educacionais (PAIE), que integra o acordo de financiamento Pró-qualidade, firmado entre o Banco Mundial e a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. O seu propósito central é conhecer e analisar os efeitos do programa na organização do trabalho e na gestão escolar. A pesquisa é qualitativa, por seu caráter interpretativo e dialógico, adequando-se ao estudo de casos singulares. O referencial teórico está sustentado na linha interpretativa de autores como Santos (1989) e Carbonnel (2002), que discutem a inovação como um processo de ruptura institucional. Os resultados mostram que propostas inovadoras nem sempre provocam mudanças necessárias à realidade da escola.

**Palavras-chave:** Inovação educacional. Descentralização. Gestão escolar.

---

\* Mestre em Educação pela UFMG. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, MG

*E-mail:* geisaveloso@ig.com.br

\*\* Mestre em Administração pela UFMG. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, MG

*E-mail:* helda@mail.connect.com.br

\*\*\* Mestre em Educação pela PUC-SP. Professor do Departamento de Estágios e Práticas Escolares da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, MG

*E-mail:* marciozaratrusta@ig.com.br

\*\*\*\* Mestre em Educação pela PUC-MG. Professora do Departamento de Estágios e Práticas Escolares da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, MG

*E-mail:* nailderamalho@hotmail.com

## **Abstract**

The following essay presents the results of an investigation whose object are the innovative proposals developed by the state public schools of Minas Gerais, based on the Program of Support to Educational Innovations (PAIE) which integrates the financial agreement Pro-Quality signed between the World Bank and the state Educational Office of Minas Gerais. Its main purpose is to know and analyze the effects of the program on work organization and school administration. It is a qualitative research because of its interpretative and dialogic feature, adjusted to the study of singular cases. The theoretical reference is based on the interpretative approach of authors such as Santos (1989) and Carbonnel (2002), who discuss innovation as a process of institutional rupture. The results show that innovative proposals do not always provoke the necessary changes in the reality of a school.

**Keywords:** Education and innovation. Decentralization. School administration.

## **Résumé**

### **Le Programme d'Appui aux Innovations Éducationnelles (PAIE) : une proposition de décentralisation de la gestion scolaire à Minas Gerais**

Le texte présente les résultats d'une recherche qui a pour objet les propositions innovatrices développées par les écoles de l'état de Minas Gerais à partir du Programme D'appui aux Innovations Éducationnelles (PAIE) qui intègre l'accord de financement Pro-Qualité signé entre la Banque Mondiale et le Secrétariat d'Éducation de l'état de Minas Gerais. Son propos principal est de connaître et analyser les effets du programme sur l'organisation du travail et la gestion scolaire. La recherche est qualitative de par son caractère interprétatif et dialogique, approprié pour des cas singuliers. Le référentiel théorique est soutenu par une ligne interprétative d'auteurs comme Santos (1989) et Carbonnel (2002) qui discutent l'innovation comme une rupture institutionnelle. Les résultats démontrent que les propositions innovatrices ne provoquent pas tout le temps les changements nécessaires à la réalité de l'école.

**Mots-cléfs :** Innovation éducationnelle. Décentralisation. Gestion scolaire.

O presente texto apresenta as conclusões de investigação sobre o Programa de Apoio às Inovações Educacionais (PAIE), que constitui um dos componentes do projeto Pró-Qualidade, desenvolvido em Minas Gerais no período 1994-2000, fruto de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial e o Governo do Estado de Minas Gerais. A investigação foi realizada por professores e alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e de sua Unidade Descentralizada de Pirapora, MG. A investigação constituiu-se como um desdobramento de pesquisa integrada "Novos Modelos de Gestão da Educação Básica: o que mudou na escola?",

coordenada pela Professora Dra. Marília Fonseca, da UnB e UFU, em que participam a Universidade de Brasília (UnB); Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES); Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

O PAIE integra uma série de ações desenvolvidas em escolas públicas estaduais de Minas Gerais, visando atingir as metas definidas pelo Projeto Pró-Qualidade. Implantado pela Resolução 8.036, de 1º de agosto de 1997, a SEE de MG pretendia a mobilização da comunidade educativa com o intuito de descentralizar a gestão escolar e estimular a inovação do trabalho pedagógico, num processo coletivo e de proposição de idéias, meios e ações, promovendo a reflexão acerca da realidade e a elaboração de um projeto de ação educativa, para culminar com a transformação da realidade em questão. Visava ainda imprimir uma nova dinâmica nas práticas educativas, utilizando metodologias inovadoras e estratégias participativas, promovendo parcerias com a comunidade em geral e com as famílias dos alunos, na busca de soluções para problemas e questões de natureza pedagógica, em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE.

Para acesso aos recursos financeiros do PAIE, as escolas deveriam organizar-se coletivamente para elaborar o Projeto de Desenvolvimento e Enriquecimento Curricular – PRODEC, considerando suas demandas prioritárias. Com essa iniciativa, a SEE de MG, considerando que os recursos do PAIE seriam suficientes apenas para atender a 1.500 projetos, decidiu pela inclusão das escolas num processo de seleção, em que as unidades escolares interessadas se inscreveram em concurso, realizado em três etapas, a saber: fase preliminar, que envolveu a inscrição das escolas; fase intermediária, que promoveu um sorteio entre as escolas inscritas em número correspondente a 100% do total das escolas de ensino fundamental da rede estadual; fase final, momento em que as escolas apresentaram os seus projetos à SEE de MG, para serem avaliados a partir dos critérios definidos, procurando-se, dessa forma, eliminar o fator subjetividade e selecionar projetos exequíveis e relacionados com a proposta pedagógica da escola.

Com o propósito de melhorar o desempenho do sistema educacional do Estado de Minas Gerais, mediante ganhos significativos na aprendizagem dos alunos e conclusão do ensino fundamental, o Projeto Pró-Qualidade definiu estratégias para: (a) ajudar os diretores de escola a assumirem seus novos papéis de líderes e administradores, em sistema estadual mais descentralizado; (b) proporcionar aos administradores centrais e regionais instrumentos para as tomadas de decisão em informações adequadas; (c) aumentar o acesso de professores a oportunidades de treinamento; (d) distribuir um conjunto de

materiais de instrução, especialmente livros didáticos e de leitura, aos alunos das escolas públicas; e (e) melhorar a administração da rede física, de modo a assegurar a utilização adequada do espaço escolar.

A observação das propostas do Projeto Pró-Qualidade mostra que a prioridade recaiu sobre a gestão do sistema. Essa é uma tendência que, segundo Fonseca (2000), vem se consolidando nas políticas educacionais que o Banco Mundial (BM) definiu a partir dos anos 1990 e que vem constituindo o carro-chefe de outros programas financiados pelo BM, a exemplo do Fundescola, em desenvolvimento nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. De forma a alcançar a eficiência ideal, o BM estimula reformas profundas na organização escolar, além da adoção de novos modelos de gestão e planejamento. A expectativa é que tais modelos possam ser repassados para o sistema educacional como um todo.

A investigação procurou compreender o desenvolvimento do PAIE nas escolas e o envolvimento da comunidade escolar no processo de sua execução, analisando a contribuição do projeto para a construção da autonomia na gestão escolar e para a melhoria do processo de ensinar, refletindo acerca das seguintes questões: Que políticas resultam do entendimento compartilhado pelo Banco Mundial e as autoridades mineiras na definição do Projeto Pró-Qualidade? É possível que as escolas possam reinterpretar e redirecionar os objetivos preconizados por estas políticas públicas, segundo as suas necessidades? É possível considerar que o desenvolvimento do PAIE resultou numa forma inovadora de gestão escolar, gerando transformações na prática pedagógica e contribuindo para a aprendizagem dos alunos? Nesse caso, quais os seus impactos no funcionamento da escola e na organização e desenvolvimento do trabalho docente?

A investigação sobre o PAIE foi realizada por um grupo de professores e alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros e de sua unidade descentralizada de Pirapora, MG. Optou-se por uma abordagem qualitativa, que se justifica por seu caráter interpretativo, dialógico e pela sua adequação ao estudo de casos singulares. Compreendeu dois momentos distintos, porém integrados. O primeiro, caracterizado pela coleta e análise de dados, sob responsabilidade dos pesquisadores da Faculdade de Educação da Unimontes, em Montes Claros e em sua unidade descentralizada de Pirapora, MG. O segundo, consistiu na leitura e análise das informações obtidas – processo que culmina com a produção dos relatórios parciais de cada realidade pesquisada.

Inicialmente, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental para coletar dados e informações na SEE de Minas Gerais e nas SME de Montes Claros e Pirapora, referentes ao Projeto Pró-Qualidade e às ações geradas sob orientação do mesmo.

O campo da pesquisa, definido no âmbito das escolas estaduais de nível fundamental que desenvolveram o PAIE, foi composto de quatro escolas, sendo três delas localizadas no município de Montes Claros e uma em Pirapora, MG. Para a seleção das escolas investigadas, utilizou-se o critério, definido pela própria SEE de MG, que classificou as escolas em categorias de alto, médio e baixo risco, segundo o nível de desempenho da aprendizagem. Essa classificação resultou de um processo de avaliações sistêmicas utilizadas pelo Estado na década de 1990, tendo sido utilizada como critério para a inclusão das escolas no PAIE e para servir de base para a avaliação desse programa. Por essa razão, foram selecionadas escolas de alto, médio e baixo risco como instituições para serem investigadas pela presente pesquisa.

Ao todo, foram entrevistados 16 professores, em escolas de primeira à oitava séries, selecionando-se um professor de cada disciplina, além de um supervisor e um diretor em cada escola. Ao todo, foram entrevistados 24 interlocutores, sendo 16 professores, quatro supervisores e quatro diretores.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se da técnica de entrevista semi-estruturada, que permitiu focar qualitativamente a realidade pesquisada pela reflexão compartilhada entre pesquisadores e interlocutores. Com essa preocupação, a pesquisa buscou respostas circunstanciadas sobre os impactos do PAIE no desenvolvimento da gestão escolar e nas maneiras de conceber a formação e o desempenho dos professores.

### **A inovação no PAIE: segundo a percepção da comunidade escolar**

As concepções de inovação produzidas pelos professores apresentam-se como um intrincado mosaico, cujo processo de constituição encontra-se inserido no quadro das experiências vividas, alimentadas e sustentadas por idéias e discursos que circulam socialmente. As significações dos sujeitos investigados não são, portanto, produtos neutros, mas elaborações que expressam seus interesses e a necessidade de aprovação e legitimação do lugar social e do estatuto profissional que ocupam. É possível perceber, por parte das professoras, um desejo de manifestar uma posição que as distingue das demais, associando suas práticas e concepções a idéias positivas e reveladoras de uma postura progressista, de um engajamento em ações transformadoras. Assim, as professoras afirmam que:

“Apesar de eu estar há muito tempo na escola, eu sou muito de inovar, de correr atrás”.

“Eu gosto de novidades. A tecnologia avança e você, se não procurar melhorar, fica para trás. O professor tem que avançar também, reciclar mesmo. Eu sempre gostei de coisas novas”.

Por estes discursos, é possível identificar o desejo de aprovação social. Os sujeitos falam de uma prática que consideram inovadora, e o fazem em primeira pessoa, numa inequívoca intenção de impressionar o interlocutor, de demarcar sua posição diferenciada. Não querem que suas práticas sejam associadas a posturas acomodadas ou retrógradas. Vale ressaltar que, ao expressarem as dificuldades encontradas na implementação do PAIE, o discurso se modifica: as professoras resguardam-se, falam em terceira pessoa, excluindo-se da situação da qual fazem referência:

“Você sabe, professor é muito resistente, extremamente resistente a qualquer inovação”.

“Os professores daqui são professores de muito tempo: 15, 18, 20 anos. Eles são muito resistentes a qualquer tipo de inovação”.

As professoras pesquisadas localizam o problema em seus pares ou mesmo na estrutura organizacional da escola. Os outros professores são resistentes, mas as posturas individuais estão engajadas no processo de inovação educacional com um sentido de busca e de abertura a novas experiências. O depoimento que se segue é bastante ilustrativo dessa posição, pela localização dos problemas em aspectos exteriores ao seu campo de atuação:

“Eu acho que a escola deixa muito a desejar em termos pedagógicos. Esse ano mesmo, iniciei uma modalidade de avaliação que é o portfólio e então, em função da dimensão da escola – muito grande –, a gente não conta com respaldo”.

Por esse processo, a professora concilia posições e justifica a não-renovação da prática pelas dificuldades externas. Por esse discurso conciliador, até mesmo a escola é preservada. Afinal, a sua grande dimensão impossibilita o apoio necessário ao processo de renovação pedagógica.

Para as professoras, o conceito de inovação é multifacetado, composto por elementos consensuais e discordantes que transitam por diferentes processos de compreensão da realidade. Assim, as professoras constroem uma inteligibilidade que encaminha nosso olhar para uma multiplicidade de crenças construídas em torno da possibilidade de fugir da rotina, realizar atividades novas, mudar procedimentos técnicos e metodológicos, adquirir recursos e modernização tecnológica, acompanhar os acontecimentos veiculados pela mídia, visando à melhoria do ensino, à produção de resultados e à solução de defasagens. Enfim, é um grande mosaico de opiniões que se direcionam, ora para os meios, ora para os resultados obtidos pela ação da escola.

## **A dicotomia teoria-prática na concepção de inovação produzida pela comunidade escolar**

A tensão entre concepção e execução é uma perspectiva sempre presente nas discussões que envolvem a ação educacional, sendo marcante nos discursos dos sujeitos investigados, que analisam a inovação a partir dessa dicotomia. Ou seja, o modo de compreender a atuação docente encaminha-se para a dissociação entre os processos de pensar e fazer, em que as concepções articuladas teoricamente não se apresentam passíveis de execução. As professoras acreditam que deva existir uma “mudança na maneira de pensar e principalmente na maneira de agir”; contudo, não se percebem realizando as propostas de atuação concebidas:

“O meu conceito de inovação está num lugar e o meu trabalho está em outro. Assim, são dois caminhos. Eu não consigo juntar, eu acho difícil juntar. Houve inovação sim, mas ficou muito na teoria. Eu sempre questiono isso aqui na escola, em termos práticos. Tudo fica muito no campo teórico”.

Essa perspectiva dicotômica de compreensão da realidade conduz a uma inteligibilidade que Rays (1997) qualifica de acepção negativa da relação teoria-prática, em que a prática se submete à teoria ou a teoria se submete à prática, por não se complementarem, não se constituírem em uma unidade dialética. Guiados por essas concepções, os sujeitos supervalorizam a dimensão funcional da ação educativa, desconsiderando a importância das questões epistemológicas, ideológicas e pedagógicas que subjazem à sua prática. Kincheloe (1997) mostra que, quando a dimensão crítica é removida, o professor falha no entendimento das ambigüidades da sala de aula, pois a sua competência reduz-se às questões técnicas. Essa forma de ação produz resultados do tipo “livro de receitas”, em que o processo de ensino-aprendizagem apresenta-se esvaziado de seu conteúdo político, por ocupar-se da mera transmissão de um conhecimento instrumental.

A reflexão de Giroux (1997) nos orienta a observar que a prática considerada como “livro de receitas” estabelece um discurso domesticante e uma dicotomia entre teoria e prática, subestimando o potencial transformador da pedagogia em favor de procedimentos instrumentais. Para o autor, é fundamental estabelecer uma distinção entre a prática instrumental e a prática fortalecedora das possibilidades de pensar e agir criticamente na construção de relações sociais democráticas e da liberdade humana. Por essa perspectiva, em sua formação, o professor não se apresenta como sujeito do seu fazer, apenas “aprende” algumas estratégias das quais fará uso, buscando ajustá-las às particularidades da sala de aula. O depoimento seguinte é bastante ilustrativo desse processo dicotômico, que, centrado nos fatores pragmáticos da vida escolar, desconsidera a importância de estudos críticos e analíticos acerca da realidade.

“Já que se fala nessa nova forma de conhecimento, por que não pega um professor mais experiente para dar uma aula? Aqui, tudo fica no teórico. Prática? Não existe prática”.

Por este modo de compreensão, teoria e prática não são consideradas em sua unidade dialética, em que o saber e o saber fazer devam apresentar-se como elementos indissociáveis da competência docente. Por esse viés, os saberes necessários à ação docente não são construídos, mas transferidos ao professor por um processo em que aquele que sabe ensina aos pouco experientes. Para Giroux, “em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico” (1997, p. 159).

### **Inovar é implantar novidades**

Por ser algo produzido externamente, que vem ao encontro do professor, a inovação introduzida pelo PAIE prescinde de pensamento reflexivo e do esforço construtivo. Inovar passa a significar a implantação de práticas diversas daquelas que vinham sendo desenvolvidas e, por serem diferentes, valem por si sós, apresentam um valor implícito e intrínseco. Instaurar a novidade na escola passa a ser o objetivo dos professores. Basta imprimir um ritmo diferente à ação pedagógica para que a mesma se constitua como prática inovadora:

“Inovador é uma coisa nova, uma coisa que ainda não surgiu, então vem uma coisa diferente dos demais já incluídas na escola”.

“Eu entendi que deveríamos criar uma coisa nova, que ainda não tinha sido feita, uma coisa diferente que pudesse fazer bem à escola, a comunidade próxima, que pudesse fazer uma transformação. Mas que fosse uma coisa diferente”.

Por essa inteligibilidade, que associa inovação à novidade, a escola procura sair da rotina, instaurando novo ânimo a professores e alunos, imbuídos pelo prazer gerado pelo diferente e pela negação do tradicional.

“Eu procurei mudar, modificar minhas aulas, torná-las mais atraentes para os alunos, que eles gostassem mais. Trabalhar diferente e não naquele *tradicionalzão*”.

“Considero inovador é quando traz novidade para a escola, é onde o professor é criativo em suas aulas, e os meninos participam das atividades com mais prazer. É isso que eu considero um projeto inovador”.

É assim que, nas concepções das professoras, a inovação não se articula à ruptura com práticas malsucedidas. Não pressupõe um processo crítico-reflexivo de análise da realidade, uma mudança de postura e a adoção de novos modos de compreensão da ação educativa. Inovar é trazer novidade e quebrar a rotina. Parece que a novidade, em si, garantirá a qualidade dos processos educativos produzidos pela escola.

Por esse viés, é possível afirmar que as professoras não chegam a compreender a realidade em que atuam, as origens dos problemas não são questionadas, apenas procura-se tornar as atividades mais agradáveis e prazerosas. A ação não tem por finalidade romper com as verdadeiras causas do fracasso escolar, mas introduzir a novidade no cenário pedagógico, criar um movimento diferenciado no interior da instituição escolar.

### **Inovar é adquirir recursos materiais**

Os aportes materiais apresentam uma grande centralidade no discurso das professoras, que os consideram como elementos fundantes da ação inovadora. Sem eles não é possível obter os resultados pretendidos, o que desmobiliza a ação das professoras. Nesse sentido, o PAIE veio ao encontro das expectativas construídas em torno do projeto:

“O PAIE é um projeto interessante. São recursos dispensados para a educação de forma que a gente pudesse usar”.

“Eu acho que a escola ganhou os recursos. Em termos reais, a escola ganhou os recursos. Isso é muito bom, fica aí para sempre”.

Nas concepções das professoras, os recursos financeiros são o ponto alto do PAIE, por possibilitar a aquisição de materiais didáticos, constituindo-se em um ganho real para a escola. Se a qualidade do ensino não pode ser medida e quantificada, os recursos materiais sim, sendo capazes de conferir concretude às práticas escolares. Se não ocorreu uma mudança qualitativa, se não se conquistaram bens culturais, foi possível observar uma aquisição de bens materiais e econômicos. Se o projeto foi temporário, os recursos adquiridos se tornaram bens duráveis que permanecem na escola, após cessadas as ações pedagógicas propostas. Cursos, palestras, oficinas não deixam sua marca nas práticas e posturas assumidas pelas professoras; são atividades realizadas, que não se integram à cultura da escola, apenas os recursos didáticos e tecnológicos têm vida estável. Para as professoras, essas atividades são teóricas, distantes de sua realidade, não têm aplicabilidade em sala de aula, não apresentaram efeitos na ação docente.

Esses processos de inovação colocam relevo em aspectos periféricos, sem provocar mudanças qualitativas, o que, para Carbonel (2002), indica uma confusão conceitual, viés pelo qual inovar passa a significar reforma e modernização. Nesse caso, as inovações visam atingir a escola e o processo de ensino, introduzindo novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino-aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da sala de aula. Muitas dessas propostas prestam-se apenas à modernização da escola, abarrotando-a de recursos tecnológicos e materiais didáticos, e outras ações, como o cultivo de horta ou as saídas ao entorno.

A inserção da novidade, dos recursos materiais, da modernização tecnológica são elementos considerados importantes para as professoras, por dinamizarem a sala de aula. Por essa racionalidade, acompanhar os acontecimentos veiculados pela mídia é, também, uma ação importante:

“Eu sempre gostei de coisas novas. Eu falei com vocês da novela [O Clone – Rede Globo de Televisão], porque é o que está aí, a novidade”.

Esse movimento a favor da novidade é reafirmado pela supervisora. Ao discutir o conceito de inovação, levanta alguns questionamentos e aponta direções para compreensão de suas concepções:

“Que inovação é essa? O que eu preciso? Uma referência do que está acontecendo aí fora. Para eu saber o que é novo, preciso de uma teoria, de um estudo, de uma leitura”.

Mesmo afirmando a necessidade de leitura, a busca dos acontecimentos atuais não se encaminha para o processo de apreensão crítico-reflexiva da realidade. O processo de estudo apontado visa à atualização do repertório de novidades que possam ser inseridas na escola e conferir dinamicidade à sala de aula. Tais ações não visam à transformação da realidade; são processos que, para Carbonel (2002), servem para “enfeitar a paisagem escolar”. São práticas que se apresentam com uma aparência inovadora, mas preservam o conservadorismo da concepção. São ações que modernizam a escola, mas não são capazes de provocar rupturas com o institucional.

Para Thurler (2001), em um estabelecimento caracterizado por várias subculturas, um mesmo acontecimento pode provocar grande efervescência, produzir numerosas atividades simbólicas, como reuniões, relatórios, projetos de modificação dos regulamentos, intimações dos diversos protagonistas, o que não significa que tenha se processado qualquer modificação nas práticas.

“Nós fizemos um projeto muito bonito, ficou lindo, os meninos se animaram muito (...). Foi uma tarde só para este projeto, não houve aulas, nós ficamos aqui a tarde inteira. Fizemos tipo uma tribo, cada um com sua oca, numa cabaninha com um tipo de comida típica indígena e foi muito interessante”.  
“Ganhei mais de 100 abóboras, nós pintamos estas abóboras. Envolveu até a funerária, que emprestou o caixão, que os alunos encheram de bolas para a festa. Os meninos vieram fantasiados, nós demos ponto para eles [...]. Compramos pipoca, maçã. Eles mandaram recadinhos do amor. Eles adoraram a festa[...]. Nós demos pontos para quem ganhou a melhor fantasia. Além da fantasia, eles têm seis grupos de rock, com uma hora para cantar. Eles amaram a festa, querem outra [...]. Os pais neste dia vieram assistir, vieram trazer os alunos e ficaram para a festa”.

É evidente o entusiasmo da professora com a festa de *Halloween* e a tribo indígena simuladas na escola. Entretanto, em seu discurso está ausente a discussão crítico-reflexiva acerca da realidade. As questões pedagógicas não encontram espaço na abordagem, que tem por eixo a necessidade de criar uma aparência modernizante, um aparato festivo que provoque o desejo e o prazer dos alunos. Apesar de mobilizados, professores e alunos não se envolvem com a aprendizagem dos conhecimentos universais e historicamente produzidos.

Pela descrição das professoras, é possível perceber, ainda, a necessidade de mostrar os resultados da ação desenvolvida, o que extrapola os limites da sala de aula para atingir os pais dos alunos, que “assistem” à festa. Tal fato associa-se a um desejo de aprovação pela comunidade escolar, numa clara manifestação do modo como compreende os papéis de pais (expectadores), professores e alunos na ação educativa.

Para obter os resultados, a metodologia de projetos é distorcida. A sua adoção pelas professoras não representa uma mudança de postura, não revela o rompimento com práticas tradicionais. As festas e as exposições funcionam como “efeito demonstração”, eventos que dissimulam a realidade, por conferir uma nova aparência a algo que, na verdade, não mudou. Esse é um viés que direciona o trabalho com projetos, mas não significa a assunção de uma prática de análise crítico-reflexiva da realidade, representa uma mera técnica de ensino mais atrativa para os alunos. Sendo assim, a ação educativa não promove a construção de conhecimentos, mas um ativismo desordenado, onde os resultados observáveis valem por si sós, justificam e conferem *status* modernizador e progressista à escola e aos professores envolvidos.

É assim que o desenvolvimento de projetos passa a representar a novidade, mas não uma nova postura pedagógica de compreensão e intervenção na realidade. Esse é um aspecto que apresenta grande centralidade no quadro de

significações produzido pelas professoras investigadas, por ancorar o desejo de aprovação social e profissional, por representar a possibilidade de legitimação de suas práticas e experiência:

É tão exacerbada a preocupação com a novidade que a professora, ao afirmar a necessidade de estudar e realizar cursos, o faz negando as discussões e o conhecimento produzido pelas ciências da educação, para destacar a relevância de outros temas capazes de trazer o “novo” para a sala de aula. Assim, ao exemplificar a prática que considera inovadora, afirma a necessidade de:

“Participar de outros cursos que não sejam de educação. Essa é uma das minhas preocupações, a pessoa fica alienada só dentro da educação [...]. Você tem que ouvir palestras totalmente fora do assunto educação, de outros temas. Você tem que procurar ler outras revistas, reportagens. Isso tudo ajuda a inovar dentro da sala de aula, só não pode ter alienação”.

Tal preocupação com temas e palestras de outras áreas do conhecimento guarda coerência com a concepção das professoras, que consideram a inovação como sinônimo de novidade. Afinal, pela visão dos sujeitos investigados, é fundamental a implementação de práticas diferentes. Inovar significa fazer o que os outros ainda não fizeram, “mudar o cotidiano em sala de aula”.

### **Inovar é resolver problemas**

Presente no quadro de significações das professoras, encontra-se a idéia de que inovar é realizar ações capazes de melhorar a aprendizagem dos alunos, resolvendo problemas específicos, identificados em suas práticas ou no processo de ensino (novas metodologias ou ajustes curriculares). Em geral, as mudanças são concebidas por *especialistas*, quase sempre distantes do contexto escolar. Tal visão desconsidera o fato de os especialistas, quase sempre, encontrarem-se distantes do contexto escolar e produzirem conhecimentos que não atendem às necessidades e demandas próprias da escola. No discurso das professoras, está presente a idéia de que inovar é identificar os problemas e organizar formas de intervenção:

“Uma avaliação que foi feita com todos os professores, para a gente procurar onde era o ponto mais fraco no nosso trabalho, no que a gente tinha mais dificuldades”.

Identificadas as dificuldades prioritárias, as ações propostas encaminham-se para o processo de capacitação dos professores, responsáveis pela melhoria do ensino. Assim, foram organizados cursos, palestras e oficinas, em que a escola

“... chamava professores universitários, que falavam sobre determinados assuntos”.

“Deveria haver um curso para o professor, trazendo coisas novas. Eu me formei há 20 anos, é bem diferente hoje. Aí, deveria haver cursos atualizantes para a gente ir recebendo informações novas, como trabalhar. Eu acho que seria isso”.

Essa é uma posição que se encontra com as idéias de Giroux, ao afirmar que, no debate acerca das mudanças educacionais, são valorizados os especialistas e ignoradas as funções dos professores no processo. “A mensagem parece que os professores não contam quando se trata de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional” (1997, p. 157). Por essa razão, as respostas para as dificuldades não são produzidas por aqueles que as identificaram; os professores as recebem prontas. Ou seja, as dificuldades da escola localizam-se no seu corpo docente, ao passo que as soluções são externas, devem ser trazidas por “especialistas” que dominam as competências necessárias. Tais soluções são repassadas às escolas, sendo que a função das professoras é receber as informações novas. Por essa racionalidade, as soluções não são construídas pela própria escola. Elas preexistem, já foram produzidas pelos especialistas, restando apenas a sua implantação no âmbito das unidades escolares.

Essa posição atribui pouca relevância ao professor. Contudo, os resultados de pesquisas realizadas por Thurler (2001) apontam que não apenas as condições culturais são organizativas da escola, como também as reações dos professores se constituem como causa do fracasso ou do sucesso de projetos de inovação educacional. Afinal, são eles os responsáveis diretos pelo processo de ensino e aprendizagem que se efetiva na sala de aula. Se os professores não se envolverem, se não estiverem convencidos acerca da eficiência e das possibilidades das propostas, as mudanças essenciais não ocorrem. É o que diz uma professora:

“Acho que a melhoria aconteceu mesmo porque os professores quiseram, porque eles precisavam ter que fazer isso. Mas se não quisessem, podia colocar os recursos e eles não iam fazer”.

Esse é um modo de compreensão que, embora reconheça o papel dos professores, não reconhece a sua autoria e autonomia, a sua condição de sujeitos socioculturais. Por serem considerados peças da engrenagem, quando os processos não atingem os resultados pretendidos, os professores são culpabilizados pelo insucesso.

Para Thurler (2001), essas recusas em participar são geralmente compreendidas como “resistência” à inovação. Porém, tais processos de recusa podem ser vistos como uma postura de preservação da identidade, diante de

possíveis riscos que a inovação pode acarretar. Segundo a sua cultura, um estabelecimento poderá reagir diferentemente a uma proposta de inovação, acolhendo-a com simpatia ou desconfiança. Nos estudos realizados, a não-aceitação passiva do projeto de mudança é freqüentemente referida como “resistência”.

Isto porque, em geral, as propostas são definidas em instâncias externas à escola e não levam em conta a cultura escolar instalada na escola. Giroux (1997) alerta para o fato de que qualquer proposta de mudanças positivas da sala de aula fracassará, a menos que tal proposta esteja enraizada em uma compreensão das forças sociopolíticas que influenciam decisivamente a própria organização das ações cotidianas da sala de aula. Neste caso, resistir a uma mudança significa preservar-se, dizer não à lógica gerencialista, ao conhecimento elaborado por especialistas alheios à escola. Afinal, como afirma Kincheloe (1997), as escolas são mais do que simplesmente locais de reprodução e dominação social e cultural, e os professores são seres humanos que não sucumbem ao inevitável, são produtores e produtos da história.

### **Considerações finais: a inovação promovendo a continuidade ou o rompimento com o instituído**

Transformar a realidade pressupõe a vontade reflexiva e deliberativa, porque outorga a capacidade de criação, pela superação do que estava dado, no campo epistemológico, organizacional ou moral. Portanto, a mudança não pode limitar-se a uma simples rearticulação do sistema e à introdução do novo no já instituído, como em sistemas burocráticos que buscam a introdução acrítica do novo ao velho.

Para Santos (1989 e 1995), a inovação é concebida como um processo que provoca rupturas com o institucional, o que exige uma referência clara do tipo de rompimento que produz. Significa uma forma diferente de concepção e organização do trabalho pedagógico, o que supõe também nova concepção de gestão institucional. Em outras palavras, os resultados de uma inovação não podem ser referenciados apenas aos objetivos e efeitos imediatos e formais, mas às finalidades e ao estabelecimento de alguns critérios que permitam distinguir entre as falsas e as verdadeiras inovações: as primeiras, visando apenas às mudanças periféricas e quantitativas no sistema, sem questioná-lo e, portanto, sem provocar mudanças qualitativas; as segundas, colocando em causa e reconfigurando o sistema vigente de acordo com as finalidades, as quais constituem parâmetros para avaliar a significância da inovação.

Portanto, segundo Fonseca (2001), um processo de mudança não pode se limitar a uma simples rearticulação do sistema e nem à introdução do novo no já instituído, a exemplo de alguns sistemas burocráticos que buscam a introdução

acrítica do novo ao velho. Neste caso, a inovação, promove a perpetuação do *status quo* desde que a mudança processual não atinja o fim que deve guiar a ação educativa.

O projeto é inovador quando provoca rupturas, o que exige uma referência clara do tipo de rompimento que produz. Se inovar é romper com o institucional, quais são as contribuições do PAIE, dada a sua própria natureza – institucionalizada? O próprio processo de concepção e implantação do PAIE apresenta-se como empecilho para as necessárias rupturas, uma vez que não se originou de demandas da escola, não foi concebido pelos professores – meros executores de um projeto formatado para atender a uma outra realidade. Não se atenta para o fato de que a qualidade da mudança depende da adesão dos professores, de sua capacidade e vontade de integrá-la de forma duradoura em suas práticas.

Neste sentido, não se efetivou, com o PAIE, a necessária clareza acerca do tipo de ruptura pretendida. As professoras pesquisadas são reticentes ao falarem de suas finalidades, e suas respostas revelam o seu desconhecimento e sua falta de engajamento:

“Nota-se que o professor não foi bem preparado. Se você perguntar, 60% não sabe realmente descrever, falar o que foi o PAIE: uma coisa muito superficial”.

A própria professora se inclui dentro deste percentual, não estando claro, para ela, as razões da proposição do PAIE. Ao falar do projeto, faz referência a algumas reuniões realizadas pela equipe de supervisão que, de forma superficial, apresentou alguns cursos para capacitação docente.

“Tivemos algumas reuniões, o supervisor passou alguma coisa. Isso deve ter uns dois anos, não é? Repassou alguma teoria, mas ficou muito superficial”.

“Eu acredito que foi um projeto que, apesar de ser explicado para a gente, ele não envolveu, talvez não tenha convencido. Mas assim, em algumas reuniões nós tivemos explicação do projeto”.

Pelos depoimentos, é possível perceber que as professoras eram compreendidas como executoras do projeto, não lhes cabendo a concepção, a tomada de decisões, a avaliação das ações propostas. Contudo, os estudos acerca da inovação nas escolas indicam que a principal causa de fracassos ou sucessos no processo de inovação reside nas reações de professores. Afinal, são eles que administram e aplicam cotidianamente às situações de ensino-aprendizagem as novas idéias provenientes da pesquisa ou dos movimentos pedagógicos. Como esperar que as professoras se envolvam com a mudança proposta pelo PAIE se não têm clareza acerca das finalidades do projeto?

Por essas razões, é possível compreender a não-adesão das professoras e não-efetivação das mudanças pretendidas. Os sujeitos centram a sua ação em objetivos e efeitos imediatos, que não permitem a efetivação de mudanças estruturais nos processos de gestão da escola e das práticas pedagógicas desenvolvidas. As mudanças obtidas associam-se a aspectos periféricos, não colocam em causa as verdadeiras razões do fracasso escolar, que, na verdade, não chegaram a ser questionadas. É nesse contexto que o PAIE se inseriu, como um projeto que foi desenvolvido pelas professoras, mas não se mostrou capaz de provocar mudanças significativas nas suas práticas e concepções.

Para muitas professoras, as ações propostas pelo PAIE já vinham sendo desenvolvidas pelas escolas, representando uma continuidade de práticas já vividas, cujas experiências, significados, finalidades e resultados não se propõem a discutir.

“A escola já vinha desenvolvendo outros projetos e sempre a gente trabalhou para tentar o melhor dentro da escola”.

Se a escola já trabalhava com projetos e, mesmo assim, subsistem os problemas de aprendizagem, seria necessário que a experiência fosse re-significada, que sobre ela fosse lançado um novo olhar. Olhar que avalie, que critique, que promova a reflexão e a superação dos problemas. Realizar projetos sem conhecimento de suas finalidades, de suas limitações e possibilidades é uma forma de trabalho que apenas gera o movimento, a atividade e a novidade, não promovendo as mudanças demandadas. Dito de outra maneira, o PAIE não envolveu as professoras, que apenas desenvolveram algumas ações previstas como parte de suas obrigações profissionais. Nesse sentido, o lugar do PAIE aproxima-se muito mais da burocracia institucional que do desejo de empreender uma prática pedagógica efetivamente inovadora.

Dada a sua natureza institucional e imediatista, o PAIE se equilibra numa ambivalência entre inovar ou dar continuidade às práticas já desenvolvidas. Os professores consideram que o PAIE não provocou mudanças, apesar de propor a renovação metodológica. O projeto buscou sustentação em demandas circunstanciais, não sendo capaz de mobilizar as pessoas para a reflexão e compreensão da realidade. Sendo assim, não ultrapassou o momento de sua execução, não se projetou para o futuro nem se tornou parte integrante da ação educativa.

“Na realidade nós tivemos algumas aulas de capacitação com alguns professores, mas tudo muito rápido também. Não senti muito essa mudança, essa reflexão a partir do projeto. Pelo menos a respeito do meu trabalho, não senti”.

Neste sentido, é possível afirmar que o PAIE, apesar de fundamentar-se no processo de formação dos professores, não provocou as mudanças necessárias, devido à falta de clareza conceitual, ao desconhecimento de seu significado e de suas finalidades. Por estes problemas, as informações apresentadas nos cursos e palestras não se transformaram em saberes, não se incorporaram às competências do corpo docente. Ao assumirem o caráter de receitas dos “especialistas”, as informações permaneceram em um nível superficial e não promoveram a reflexão acerca da realidade da escola e a construção de novos sentidos para a ação educativa.

### Referências

- CARBONNEL, Jaume. *A aventura de inovar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papirus, 2001. p. 13-44.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *A pesquisa e o tema da subjetividade em educação*. Exposição na 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPED. Caxambu: outubro de 2001.
- KINCHELOE, Joel L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Plano Global de Implantação do Programa de Apoio a Inovações Escolares (PAIE)*. Belo Horizonte: SEE, MG, 1997.
- RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria prática na didática escolar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Didática: o ensino e suas relações*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997, p. 33-52.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995.
- TORRE, Saturnino de la. *Innovacion educativa*. Madri: Dykinson, 1997.
- THURLER, Monica Gather. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Recebida 1ª versão em 28.04.2003.

Aceita 2ª versão em 17.05.2004.

