

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

Este livro representa a trajetória da UFRGS na oferta do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica oferecido em parceria com o MEC. Dentre as características desta oferta, destacamos o mérito de aproximar a Universidade e as redes públicas escolares, sendo este um aprendizado para todos os participantes: cursistas-gestores de escolas públicas e docentes-pesquisadores da Universidade, também pública. A organização curricular do Curso foi pensada com a participação direta dos docentes-pesquisadores da Universidade, priorizando a relação teórico-prática, por meio de atividades relacionadas à realidade escolar. Registramos, aqui, a contribuição da UFRGS na construção da gestão democrática da escola pública gaúcha na perspectiva da efetivação do direito à educação com qualidade social.

Vera Maria Vidal Peroni



Ministério
da Educação



Formação a Distância para Gestores da Educação Básica:

olhares sobre uma experiência no Rio Grande do Sul

Maria Beatriz Gomes da Silva
Maria Luiza Rodrigues Flores
Organizadoras

Formação a Distância para Gestores da Educação Básica: olhares sobre uma experiência no Rio Grande do Sul

Maria Beatriz Gomes da Silva
Maria Luiza Rodrigues Flores
Organizadoras



Formação a Distância para Gestores da Educação Básica: olhares sobre uma experiência no Rio Grande do Sul

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR**

Conselho Editorial Evangaf

Daniela de Freitas Ledur (UFRGS)

Mauro Meirelles (UNILASALLE)

Paulo Fávio Ledur (PUCRS)

Ribas Vidal (UFRGS)

Valdir Pedde (FEEVALE)

Véra Lucia Maciel Barroso (FAPA)

Formação a Distância para Gestores da Educação Básica: olhares sobre uma experiência no Rio Grande do Sul

Maria Beatriz Gomes da Silva
Maria Luiza Rodrigues Flores
Organizadoras



Porto Alegre
2014



escola de gestores
da educação básica

© dos autores

1º edição 2014

Revisão: Antonio Paim Falcetta e Rinaldo Baldi

Editoração: Editora Evangraf Ltda

Diagramação e capa: Rafael Marczal de Lima

Impressão: Copiart

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação a Distância para Gestores da Educação Básica: olhares sobre uma experiência no Rio Grande do Sul / Maria Beatriz Gomes da Silva e Maria Luiza Rodrigues Flores (Orgs.). Porto Alegre : Evangraf, 2014.
400 p. : il. ; 23 cm.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7727-637-0

1. Direito à Educação. 2. Gestão Escolar Democrática. 3. Educação Básica. 4. Escola Pública. 5. Rio Grande do Sul. 6. Escola de Gestores. I. Silva, Maria Beatriz Gomes da. II. Flores, Maria Luiza Rodrigues.

CDU 371.11

CDD 371.2

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)

Créditos fotos da capa

1 - Pedro Revillion/Palácio Piratini

<http://www.portal.rs.gov.br/agencia-fotos>

2 - Vanessa Silva/PMPA

<http://bancoimagemens.procempa.com.br/>

3 - Pedro Revillion/Palácio Piratini

<http://www.portal.rs.gov.br/agencia-fotos>

4 - Pedro Revillion/Palácio Piratini

<http://www.portal.rs.gov.br/agencia-fotos>

5 - Alina Souza/Palácio Piratini

<http://www.portal.rs.gov.br/agencia-fotos>

6 - Alina Souza/ Palácio Piratini

<http://www.portal.rs.gov.br/agencia-fotos>

7 - Claudio Fachel/Palácio Piratini

<http://www.portal.rs.gov.br/agencia-fotos>

8 - Ivo Gonçalves/PMPA

<http://bancoimagemens.procempa.com.br/>

9 - Pedro Revillion/Palácio Piratini

<http://www.portal.rs.gov.br/agencia-fotos>

10 - Luis A. Florit

<http://luis.impa.br>



Sumário

PREFÁCIO.....	5
APRESENTAÇÃO	11

Parte I

O PAPEL DAS SALAS-AMBIENTE NO CURSO

Incorporação das TIC à gestão escolar e à prática pedagógica: indicadores para o desenvolvimento do e-Maturity	21
Herik Zednik Rodrigues, Liane Margarida Rockenbach Tarouco e Luis Roque Klering	
Sala-ambiente “Políticas e Gestão da Educação”: a gestão democrática na teoria e na prática	53
Luciani Paz Comerlato e Vera Maria Vidal Peroni	
Sala-ambiente “Projeto Vivencial” como estratégia teórico-metodológica para a formação de gestores escolares.....	73
Evandro Alves e Maria Beatriz Gomes da Silva	
Tecnologias digitais e os espaços educacionais: um foco a partir da formação de professores.....	95
Leticia Rocha Machado, Magali Teresinha Longhi e Patricia Alejandra Behar,	
Gestão democrática e planejamento participativo: reflexões sobre uma prática de sala de aula EAD	115
Adriana Beatriz Gandin e Danilo Gandin	
O direito à educação na formação de gestores escolares.....	137
Alexandre Silva Virgínio e Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt	
Sala-ambiente “Tópicos Especiais”: concisão e interdisciplinaridade na interpretação das atuais políticas e dos programas de educação no Brasil....	159
Aline Lemos da Cunha e Maria Cristina Bortolini	

Parte II

RELATOS DE PROJETOS DE GESTÃO ESCOLAR

O papel dos educadores como agentes de transformação do ensino na educação de jovens e adultos	175
Jorge Miguel Bonatto Umann e Lúcia da Silva de Souza	

A avaliação da aprendizagem na perspectiva da gestão democrática.....	189
Lucrécia Raquel Fuhrmann e Tatiane Pause	
O repensar sobre a educação inclusiva a partir da gestão democrática da educação.....	209
Luciana Tomazoni de Oliveira, Luciani Paz Comerlato e Marcelo Marin	
Gestão escolar e o Programa Mais Educação nas escolas de ensino fundamental do Município de São Borja/RS	231
Luciane Bidinoto Silva e Vanderlei Bruschi de Fraga	
Desafios para a efetivação de uma experiência de gestão democrática no cotidiano escolar	247
Alicia Jacil Alves Bitencourt e Maria Luiza Rodrigues Flores	
Participação, um fundamento para a gestão democrática	267
Antônio Paim Falcetta, Aurea Caçapietra Zorzella, Elizângela Ferreira Alves e Maria Magari Ina da Rocha	
Análise das tecnologias educacionais na perspectiva da gestão escolar democrática	289
Eduardo Carissimi e Maria Rita Vidal Peroni	
O ensino médio no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul: relato de um embate entre a mudança e a resistência	309
Alder de Azambuja Castagno e Mariângela Silveira Bairros	
Projeto de Intervenção da Escola de Gestores: a articulação entre o fazer e o pensar do gestor escolar no cenário das políticas educacionais	331
Isabel Leticia Pedrosa de Medeiros e Luciano Matzenbacher Gutterres	
Discutindo o processo avaliativo na reformulação do Projeto Político-pedagógico.....	347
Ana Cristina Ghisleni e Maristela Martins Pereira	
(Inter)locações sobre a gestão escolar e o Projeto Político-pedagógico a partir de uma experiência com o processo da Constituinte Escolar municipal	369
Elena Maria Billig Mello e Marisete Silveira Guimarães	
Sobre os autores e as autoras.....	389



Prefácio

Por uma outra política: o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica

Na formação da sociedade brasileira, as dinâmicas seculares da economia e da política produziram uma imensidão de desprovidos, que dependeram de seu próprio engenho e arte para preservar e recompor sua cultura, seus valores e suas identidades. A escrita e a leitura, a escola era reduzida aos homens abastados ou a quem fosse agraciado [e para sempre agradecido] pelos poderosos da região. Na lenta transição da Colônia ao Império e à República, os poderes do Estado e da Igreja controlaram a educação, estabelecendo seus limites de quantidade e qualidade, jamais permitindo uma organização sistêmica e abrangente. Regularam tudo o que possibilitasse manifestações ou reivindicações de estar em outras condições de vida, em outros lugares – no trabalho, na estrutura social, na representação política.

Assim, as elites brasileiras de muitas gerações e geografias furtaram-se de prover a educação pública e de fomentar a ciência e o espírito investigativo, distanciando-se da prática de países nos quais, supostamente, se espelhavam para outros valores. Cerceando direitos políticos e sociais da população, privilegiaram a formação de bacharéis, refutando a necessidade de bases científicas para tomar decisões e de universidades para alçar um novo ciclo de desenvolvimento da nação.

Até hoje, adentrado o século XXI, pesam-nos as desigualdades sociais e as formas de apagamento de direitos culturalmente enraizadas. Não é difícil reconhecermos a força histórica da resistência às palavras e aos atos

de Anísio Teixeira – e de tantos outros que antes ou depois com ele se alinharam – em defesa da escola pública gratuita e laica, como direito de todos, e da organização de um sistema nacional de educação como dever do Estado e interesse geral. São, ainda, por demais evidentes os obstáculos que enfrentam a maioria das crianças e adolescentes brasileiros para irem à escola e nela progredir. Basta ver os mapas e as fotografias das escolas, com suas estatísticas de repetência, evasão e certificação da Educação Básica. Onde está o direito de todos “ao pleno desenvolvimento como pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho”, que conseguimos consagrar, há 25 anos, na Constituição Cidadã?

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, instituído pelo Ministério da Educação e realizado em parceria com ampla rede de universidades públicas, tem fundamento na concepção de que é preciso reforçar a formação dos profissionais em efetivo exercício nas escolas estaduais e municipais para que estes possam, junto de suas respectivas comunidades e em processos de diálogo e solidariedade constituintes dos sistemas de ensino, construir um novo padrão organizacional e de gestão da educação brasileira. Em cursos de pós-graduação, aproveitando as tecnologias digitais de informação e comunicação, articulam-se lugares de prática, encontram-se saberes da escola e da universidade para produzir novos conhecimentos. O projeto de educação democrática (sobre)vive.

Neste livro de “fundamentos e trajetórias”, “desafios e superações”, vejo conhecimentos em construção por quem tem se empenhado em encontrar soluções democráticas para garantir o direito à educação em seu cotidiano, a partir do seu lugar de trabalho, mas sem descuidar da perspectiva de alternativas para os problemas nacionais e para a próxima geração. São apenas amostras, nas possibilidades materiais de um volume impresso, de como é importante desvelar os empecilhos e superá-los; revelar a constituição de sujeitos históricos que cooperam em uma rede educativa.

Os capítulos organizados por minhas dedicadas colegas Maria Beatriz Gomes da Silva e Maria Luiza Rodrigues Flores parecem-me exemplares de um trabalho realizado na convergência de magistério e gestão pública, de ensino e pesquisa – no caso, por professores e estudantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar, realizado pela Faculdade de Educação da UFRGS, já em três edições.

Aqui reconheço uma formação ética e reflexiva, o conhecimento científico e profissional – a excelência acadêmica que é propositiva, sendo emancipadora dos sujeitos e dos coletivos de decisão e ação –, orientados pelo princípio da gestão democrática da educação e da escola pública.

Maria Beatriz Moreira Luce

Maria Beatriz Moreira Luce – Professora titular de Política e Administração da Educação no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação (Ph.D.) pela Michigan State University, em 1979.

E-mail: lucemb@ufrgs.br





Apresentação

Leitores e leitoras,

Com satisfação apresentamos a obra “Formação a distância para gestores da educação básica: olhares sobre uma experiência no Rio Grande do Sul”, publicação possível graças ao apoio do Ministério da Educação. Trata-se de uma publicação organizada com o objetivo de socializar reflexões a partir da oferta, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de três edições do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC). O Curso é voltado exclusivamente a gestores e gestoras em posição de direção ou vice-direção de escolas públicas do País, objetivando apoiá-los no que se refere à proposição e efetivação de uma gestão democrática em educação. O livro está organizado a partir de duas partes, inter-relacionadas, cada uma com um conjunto de artigos que representam dimensões complementares desta mesma oferta educacional.

A Parte I é composta por sete artigos referentes à estrutura do Curso, suas salas-ambiente e seus pressupostos teórico-metodológicos, escritos em parceria por docentes coordenadores das diferentes salas e/ou por professores que atuaram em alguma das três edições já encerradas. Na Parte II, são apresentados onze artigos elaborados em coautoria por um/a orientador/a de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) juntamente com um ou mais cursistas, enfocando tema específico vinculado ao eixo temático do Curso, incentivando a reflexão e a escrita conjunta entre orientadores/as e cursistas. Essa parte da obra traz reflexões sobre experiências de pesquisa-ação nos espaços escolares, originadas de um Projeto de Intervenção (PI), que teve como mote a necessidade de elaboração ou de revisão do Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola onde cada cursista atuava.

Abrindo a primeira parte da obra, temos o artigo de Herik Zednik Rodrigues, Liane Margarida Rockenbach Tarouco e Luis Roque Klering, que apresenta a proposta da *Sala-ambiente Introdução ao Curso e ao Ambiente Moodle* e seu papel no que se refere à acolhida aos cursistas, por ser a 1.^a Sala do Curso, bem como sua importância, uma vez que apresenta o funcionamento do ambiente virtual Moodle, utilizado pela UFRGS para esta formação, e informa sobre a estrutura de oferta do Curso. O artigo avança, ainda, discorrendo sobre a relevância e a potencialidade do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na educação.

A seguir, temos o texto de Luciani Paz Comerlatto e Vera Maria Vidal Peroni, referente à *Sala-ambiente Políticas e Gestão da Educação*, na qual as autoras apresentam o conteúdo da sala como o eixo estruturante do Curso, uma vez que toda a proposta deste Programa do MEC está embasada no princípio constitucional da gestão democrática em educação, enfatizando o papel da equipe diretiva de escolas públicas de promover as melhores condições para a efetivação desse princípio junto às comunidades em que atuam.

O artigo de Evandro Alves e Maria Beatriz Gomes da Silva apresenta a *Sala-ambiente Projeto Vivencial*, abordando sua função estratégica de, ao mesmo tempo: (1) ser momento de reflexão e conexão com outras salas-ambiente do Curso; (2) fomentar uma experiência prática de gestão escolar, denominada Projeto Intervenção (PI); e (3) promover a construção e o encaminhamento do TCC. O artigo propõe, também, reflexões sobre esse componente curricular e sobre sua contribuição para a construção de conhecimentos relacionados à gestão escolar a partir de experiências teórico-práticas mais comprometidas com as realidades locais de atuação dos cursistas.

Leticia Rocha Machado, Magali Teresinha Longhi e Patricia Alejandra Behar, apresentam a *Sala-ambiente Oficinas Tecnológicas* e destacam o potencial das TIC, no âmbito da educação, como favorecedoras do trabalho coletivo, da transparência da gestão da escola e da criação e consolidação de políticas mais condizentes com uma educação inclusiva.

O artigo de Adriana Beatriz Gandin e Danilo Gandin apresenta a *Sala-ambiente Planejamento e Práticas da Gestão Escolar*, abordando o papel desta Sala no conjunto do Curso. Trata-se de uma sala fundamental na formação continuada de gestores educacionais, tendo em vista que ela retoma e aprofunda a dinâmica processual da elaboração e revisão de um PPP, ferramenta indispensável para a vivência da participação da comunidade na gestão da escola.

Alexandre Silva Virginio e Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt apresentam a *Sala-ambiente Fundamentos do Direito à Educação*, que teve como objetivo oferecer ferramentas conceituais e metodológicas que possibilitassem, aos cursistas, um revisitar de suas concepções, interpretações, formas de pensar, de inferir e de atuar em seu cotidiano, situando a educação como um dos direitos de cidadania e destacando o direito à educação como intrínseco à função social da escola básica.

O texto de Aline Lemos da Cunha e Maria Cristina Bortolini apresenta a *Sala-ambiente Tópicos Especiais*, abordando o papel desta Sala como espaço de discussão que incorpora, como conteúdo, algumas políticas educacionais da atualidade com ênfase no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – plano que se pretende “Planejamento Estratégico de Superação” (PES) das dificuldades e obstáculos que impedem nossas escolas de alcançarem a qualidade educacional almejada.

Na Parte II da obra, os artigos trazem reflexões a partir do desenvolvimento de uma pesquisa-ação na própria escola em que cada cursista atuava como gestor, apresentando as dificuldades e avanços encontrados quando da tentativa de implementação ou do aperfeiçoamento das práticas voltadas à vivência do paradigma da gestão escolar democrática. Trata-se de relatos marcantes no sentido de evidenciar o quanto ainda podemos estar longe da efetivação de processos básicos nesse sentido, assim como, em certos contextos, algumas experiências já efetivaram diferenças em relação às crenças e aos pressupostos dos próprios cursistas e de suas comunidades. Por mínima que tenha sido a transformação no cotidiano, os autores e autoras são unânimes em destacar a importância das experiências vividas.

Jorge Miguel Bonatto Umann e Lúcia da Silva de Souza, no artigo “*O papel dos educadores como agentes de transformação do ensino na educação de jovens e adultos*”, tratam da formação continuada de educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando o seu papel e, considerando a necessidade da efetivação de práticas pedagógicas que reconheçam os educandos dessa modalidade em sua singularidade e especificidade, articulando a relevância de contextos de vivência da gestão para o alcance desse fim. Destaca a importância do desenvolvimento de trabalhos e projetos que incentivem e mobilizem, também, os próprios alunos da EJA a apresentarem atitudes voltadas à construção de uma cidadania plena e consciente, articulada com os objetivos da sua comunidade escolar.

Abordando tema complexo, mas de caráter fundamental para o avanço das práticas de gestão democrática no ambiente escolar, temos o artigo de Lucrécia Raquel Fuhrmann e Tatiane Pause, intitulado “*A avaliação da aprendizagem na perspectiva da Gestão Democrática*”. Tratar sobre o tema avaliação escolar é sempre um desafio, haja vista as concepções mais tradicionais da área da educação, para as quais este é um reduto de saber e de poder dos docentes, matéria exclusiva da escola, na qual as famílias, as crianças e os jovens são reconhecidos apenas no papel de meros receptores de um veredito pronto e inquestionável. Discutindo os processos de revisão desse paradigma em uma escola pública de educação básica, as autoras retratam as dificuldades vividas e os avanços gerados pelo estudo realizado a partir do PI construído ao longo do Curso.

Luciana Tomazoni de Oliveira, Luciani Paz Comerlato e Marcelo Marin, no artigo “*O repensar sobre a educação inclusiva a partir da gestão democrática da educação*”, tratam da educação inclusiva e da gestão democrática, mostrando que tanto a política quanto o princípio constitucional caminham ‘lentamente’, mas sem timidez, contra forças opositoras, como o preconceito, o autoritarismo, a falta da concretização de políticas públicas que atendam à real situação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Luciane Bidinoto Silva e Vanderlei Bruschi de Fraga, no artigo “*Gestão escolar e o Programa Mais Educação nas escolas de ensino fundamental do Município de São Borja/RS*”, abordam o significado atribuído pelos gestores das escolas públicas estaduais de ensino fundamental, situadas no município de São Borja/RS, à implantação do Programa Mais Educação. O destaque é dado tanto à boa acolhida que o Programa teve entre os gestores quanto aos obstáculos que precisariam ser superados com vistas à maior efetividade do Programa na rede de ensino pública estadual.

Alcina Jacil Alves Bitencourt e Maria Luiza Rodrigues Flores, no artigo “*Desafios para a efetivação de uma experiência de gestão democrática no cotidiano escolar*”, apresentam reflexões sobre os processos de formação de uma comunidade escolar com vistas à realização de eleições para os conselhos de escola. Partem dos resultados de pesquisa-ação desenvolvida em uma escola pública municipal do interior do Estado do Rio Grande do Sul, destacando a participação, nesse processo, como uma experiência formativa e um exercício democrático, mesmo que a escola na qual o estudo foi desenvolvido não tenha alcançado tudo o que estava proposto como meta no PI.

Antônio Paim Falcetta, Aurea Caçapietra Zorzella, Elizângela Ferreira Alves e Maria Magari Inda da Rocha, no artigo “*Participação, um fundamento da gestão democrática*”, articulam saberes e fazeres, a partir de três Projetos de Intervenção realizados em cidades do interior gaúcho, com diferentes resultados, todos com o objetivo de trazer à tona a importância da participação no contexto de uma práxis pedagógica democrática. Para tanto, os autores destacam o papel mobilizador que cabe aos dirigentes escolares na busca de outro olhar sobre a complexa gestão do processo educativo.

Eduardo Caríssimi e Maria Rita Vidal Peroni, no artigo “*Análise das tecnologias educacionais na perspectiva da gestão escolar democrática*”, tematizam sobre uma pesquisa-ação desenvolvida com vistas a analisar criticamente o papel das TIC, enquanto recursos educacionais aplicados nos processos pedagógicos e administrativos, na perspectiva da gestão democrática em uma

escola pública em zona rural do Estado gaúcho. Os desafios encontrados, assim como os avanços realizados, são apresentados de maneira a reforçar a importância do trabalho coletivo e da gestão compartilhada, como ferramentas estratégicas, neste caso, para a inclusão digital da comunidade escolar.

Alder de Azambuja Castagno e Mariângela Silveira Bairros, no artigo “*O ensino médio no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul: relato de um embate entre a mudança e a resistência*”, discutem os problemas históricos do ensino médio brasileiro e gaúcho e os desafios das nossas escolas públicas da rede estadual de ensino para a construção de consensos entre os atores envolvidos na implementação de uma nova política para essa etapa da Educação Básica.

Isabel Letícia Pedroso de Medeiros e Luciano Matzenbacher Gutterres, no artigo “*Projeto de Intervenção da Escola de Gestores: a articulação entre o fazer e o pensar do gestor escolar no cenário das políticas educacionais*”, procuram articular as políticas educacionais mais amplas e os contextos locais de gestão escolar, desde uma reflexão sobre os desafios da realização de um PI em escola pública gaúcha. Os autores destacam a importância da formação continuada, construída com a participação ativa dos sujeitos envolvidos diretamente no “chão da escola” e direcionada pelos princípios e fundamentos de uma educação democrática e emancipadora, entendida como direito humano e não como instrumento de capacitação para o mercado de trabalho.

Ana Cristina Ghisleni e Maristela Martins Pereira, no artigo “*Discutindo o processo avaliativo na reformulação do Projeto Político-pedagógico*”, abordam a retomada do PPP, tratando do tema na perspectiva dos obstáculos e superações vivenciados pela escola ao desencadear movimentos de revisão conceitual das práticas avaliativas. As autoras destacam a dimensão formativa do processo que busca promover uma ação emancipadora e cidadã junto ao coletivo, valorizando a participação democrática, tendo como objetivo maior o direito à aprendizagem.

Elena Maria Billig Mello e Marisete Silveira Guimarães, no artigo “*(Inter)loquções sobre a gestão escolar e o Projeto Político-pedagógico a partir de uma experiência com o processo da Constituinte Escolar municipal*”, apresentam reflexões sobre os aspectos positivos vividos durante o movimento de construção do projeto político-pedagógico em um município da Grande Porto Alegre/RS e sobre sua transposição para o âmbito de uma unidade escolar, quando da elaboração de projeto próprio, mostrando a indissociabilidade entre o geral e o local, no âmbito de um sistema municipal de ensino.

Acreditamos que o conjunto da obra, pela diversidade dos temas que aborda, constitui leitura rica e desafiadora que poderá instigar experiências semelhantes em outros contextos de educação escolar pública não só no Rio Grande do Sul, mas também em outros estados. Ainda que os autores tenham relatado significativos desafios para a efetivação da gestão democrática, dada à sua complexidade, cabe destacar a sinalização recorrente de que, sim, é possível vivenciar práticas de participação, de trabalho coletivo, de diálogo e de empoderamento das comunidades, dentre outras práticas democráticas.

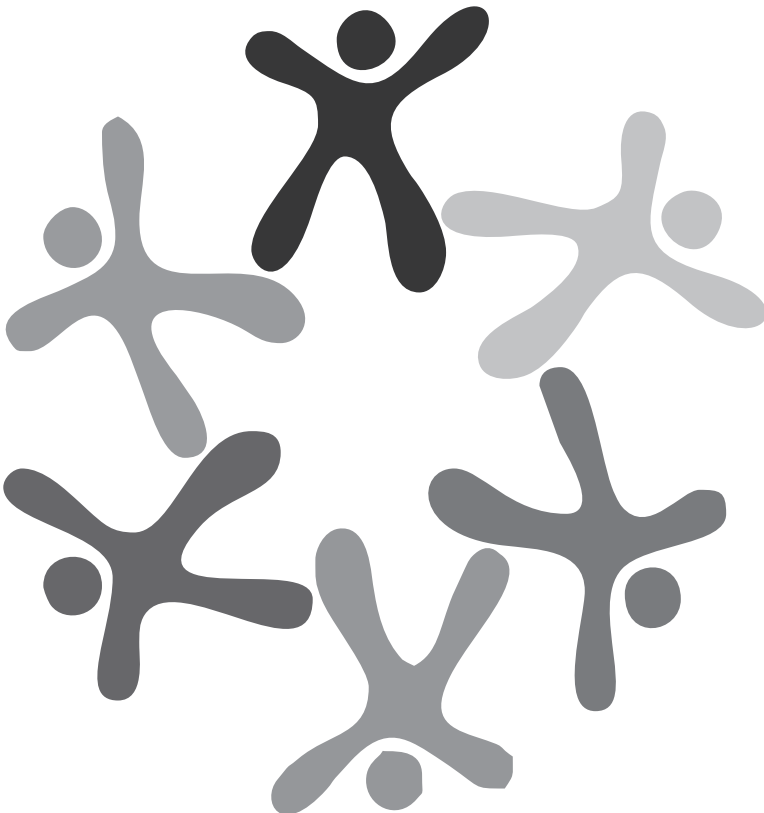
Porto Alegre, 20 de março de 2014.

Maria Beatriz Gomes da Silva
Maria Luiza Rodrigues Flores
Organizadoras



PARTE I

O PAPEL DAS SALAS-AMBIENTE NO CURSO







Incorporação das TIC à gestão escolar e à prática pedagógica:

indicadores para o desenvolvimento
da *e-Maturity*

Herik Zednik Rodrigues

Liane Margarida Rockenbach Tarouco

Luis Roque Klering

Definindo o contexto

Este artigo discute aspectos relacionados à Sala-ambiente Introdução ao Curso e ao Ambiente Moodle, componente curricular do Curso de Especialização em Gestão Escolar (2009-2011) do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Faced/UFRGS) em conjunto com o Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da UFRGS. Essa sala-ambiente caracterizou-se por oferecer um espaço no qual foram desenvolvidas as atividades de ambientação dos professores-gestores, proporcionando uma visão geral do Curso e das ferramentas tecnológicas nele utilizadas e que poderiam ser integradas à prática pedagógica das escolas.

Nesse sentido, a Sala-ambiente Introdução ao Curso e ao Ambiente Moodle teve a função de capacitar os participantes-gestores para o uso do ambiente virtual de aprendizagem utilizado ao longo do Curso – e que é utilizado em muitas escolas para apoiar a gestão acadêmica e a interação com alunos, professores e até com os pais.

O artigo apresenta o referencial teórico para apoiar um processo de aprimoramento da gestão escolar, usando a Tecnologia da Informação e Comunicação rumo a um processo de *e-Maturity*, em decorrência das motivações expostas a seguir. O contexto atual revela uma convergência entre as forças tecnológicas que têm provocado um processo de transformação em todos os setores da sociedade e, conseqüentemente, na escola. Entre as tecnologias que mais ganharam espaço em 2013, segundo o instituto de pesquisa norte-americano *Constellation Research*, destacam-se a computação em nuvem (*cloud*), a mobilidade (*mobile*), as plataformas sociais (*social*) e a *Big Data (information)*, denominadas de *nexus* das forças, devido ao grande poder de integração que possuem.

Muitos setores têm compreendido o poder e o “impacto dessas alavancas tecnológicas e utilizam sua sinergia, traduzidas no poder conjunto da mobilidade, das redes sociais, da computação em nuvem e do potencial incrível da Internet”. A perspectiva sinérgica refere-se à contribuição que diferentes atores realizam para uma ação coordenada. Para Lück (2009), sinergia corresponde à

[...] condição de trabalho conjunto, integrado e simultâneo de várias pessoas, setores e áreas de atuação de uma equipe ou organização, todos orientados para o mesmo fim. Trata-se de esforço coordenado e articulado de várias pessoas, procurando realizar um mesmo objetivo, cuja atuação tem um valor superior ao valor da atuação individual de cada uma delas. O princípio orientador é o de que o todo é muito maior do que a soma das partes. (LÜCK, 2009, p. 142)

No setor educacional, o grande impacto da convergência das mídias é possibilitar a convergência entre as pessoas para o compartilhamento de informações e a aprendizagem colaborativa. Afinal, “[...] coletivamente, podemos ter mais novas ideias, sermos mais inteligentes do que poderíamos ser individualmente” (SENIGE, 2006, p. 266). Nesse sentido, Bohm (1965) destaca que o pensamento é um fenômeno naturalmente coletivo, o que impossibilita aperfeiçoá-lo individualmente e nos remete

ao modelo de gestão no qual a equipe necessariamente aprende a aprender em conjunto.

O uso da tecnologia na educação permite a extrapolação do universo possível de interações dos espaços tradicionais de aprendizagem e coloca a tecnologia centrada no ser humano (*human-centered technology*, termo usado por Donald Norman, da Universidade da Califórnia). Nesse sentido, o “conhecimento começa a deslocar o seu foco da economia para as pessoas, isto é, as pessoas passam a não ser mais consideradas simples fatores produtivos, mas essencial e principalmente como a finalidade dos processos de desenvolvimento” (ZEDNIK, 2011).

Esse panorama atual impõe à escola, enquanto organismo naturalmente vivo e dinâmico, a necessidade de que todos os interessados aprendam a pensá-la e a organizá-la diante do novo cenário tecnológico, promovendo um espaço para a reflexão e as atividades criativas. Nesse modelo de escola, o espaço se reflete na criação de um “ambiente que impulse o compromisso de seu pessoal com a mudança profunda e que seja capaz de mantê-lo sempre atento para que o aprendizado continue sendo um dos desafios mais importantes” (VASSOLER e URBANESKI, 2008, p. 59). Assim, na perspectiva da visão sistêmica, o papel do gestor funciona como alavancador.

Segundo Senge (2006), “[...] o pensamento sistêmico também mostra que pequenas atitudes bem focalizadas podem produzir melhorias significativas e duradouras, desde que atuem no lugar certo”. Os pensadores sistêmicos referem-se a esse princípio como ‘alavancagem’ e têm como pilar a concepção de construir uma organização que aprende. (SENGE, 2006, p. 95).

Ao longo da história, tecnofílicos¹ e tecnófobos² divergem acerca do potencial da tecnologia no contexto educacional. No entanto, embora haja diferentes posicionamentos, pode-se inferir que a tecnologia por si só não

¹ “Aqueles que sempre que surge uma nova tecnologia – artefato, sistema simbólico ou organizativo – descobrem logo uma nova solução para os problemas do ensino ou mesmo da humanidade” (BARRETO, 2002, p. 7).

² “Aqueles que descobrem um novo meio de alienação – qualquer tecnologia que não seja a que se habituaram a usar desde pequenos, e que não faça já parte integrante das suas vidas, representa um perigo para os valores que compartilham na sociedade” (*Ibid*, p. 7).

resolve todos os problemas da educação, mas que é impossível conceber um ambiente educacional sem que ela esteja presente. Portanto, faz-se necessária uma grande reflexão por parte dos educadores que buscam construir um espaço escolar maduro tecnologicamente, ou seja, onde a tecnologia favoreça a construção de uma comunidade que aprende.

Nesse novo contexto, o gestor precisa ser o ponto de articulação para uma escola aberta e preparada para receber e promover o acesso às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e utilizar todo o seu potencial em prol da aprendizagem. Nesse sentido, o papel do gestor é o de ‘alavancador’ para que o uso das TIC na educação ultrapasse a “[...] visão relativista da tecnologia como um recurso a mais” (PASSERINO, 2011, p. 7). O que se espera é que o gestor vislumbre, na convergência das tecnologias, o poder para realizar a visão freiriana de que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p.75).

A ideia é transpor a visão *de uso* da tecnologia para a da realização de atividades adicionais e posicioná-la como um recurso capaz de colocar o aluno em caminhos tais que o conhecimento construído seja depois compartilhado, e é nesse compartilhar que se vivencia a aprendizagem colaborativa.

Perspectiva histórica

A introdução das TIC no contexto escolar foi marcada pelo tecnicismo do processo educativo, com ênfase na informatização das atividades administrativas, sendo sua principal função acompanhar a oferta de vagas e a vida escolar do aluno. Nesse viés, Almeida (2005) narra que:

[...] as TIC começaram a adentrar no ensino e aprendizagem sem uma real integração às atividades de sala de aula, mas como atividades adicionais: como aula de informática, ou numa perspectiva mais inovadora, como projetos extraclasse desenvolvidos com a orientação de professores de sala de aula e apoiados por um profissional responsável pelo laboratório de informática (ALMEIDA, 2005, p. 77).

Em conformidade com a história, o Laboratório de Informática ainda é o local mais utilizado para o acesso às TIC pelos alunos (76%), com forte foco no ensino de como usar o computador e a Internet (81%), conforme gráfico 01. Essa metodologia se configura como bastante instrumental, o que provoca uma subutilização do potencial das TIC para o processo de ensino e aprendizagem. O ponto positivo é o avanço na utilização das TIC para o desenvolvimento de projetos, atividades em grupo e colaborativas, pesquisas. “Embora a infraestrutura tecnológica não tenha atingido a sala de aula, esse ambiente se destaca como um importante espaço para o desenvolvimento das atividades que contam com a aplicação das TIC” (CETIC, 2011, p. 105).

Gráfico 1 - Local de realização X uso do computador e da Internet com os alunos



Fonte: CETIC (2011, p. 105)

Apesar do avanço e de uma mudança gradual, ainda há muitos desafios a serem percorridos, é preciso melhorar a infraestrutura e disponibilizar um suporte técnico. “Além do baixo número de computadores, há poucos monitores de informática auxiliando os professores — menos da metade das escolas apresentam esse profissional” (CETIC, 2011, p. 106).

Em algumas escolas, ações simples, como manter o Laboratório de Informática organizado e preparado para receber o aluno, de forma que este se configure um espaço para criação e compartilhamento de ideias, parecem ainda muito distantes, conforme apresenta a Figura 01.



Figura 1 - Laboratório de Informática da Escola X - 2013

As imagens acima foram capturadas durante o pré-teste do questionário do Modelo *e-Maturity* (e-M)³. Das cinco escolas participantes do pré-teste, quatro apresentavam seus laboratórios em situação bastante desorganizada, fator que dificulta o uso das TIC numa ação pedagógica. Isso se comprova com o resultado apresentado pelo teste-piloto, em que a média geral obtida entre as escolas participantes foi 2,17, numa escala de 1 a 5. Esse resultado informa que as escolas investigadas encontram-se num estágio receptivo em relação à gestão tecnopedagógica; isso implica dizer que, nas escolas participantes, o uso das TIC em atividades pedagógicas ainda é instrumental e instrucional.

Falta às escolas uma abordagem para o *design* inovador, a adaptação ou reorganização de espaços que reflitam totalmente a visão da escola em relação às TIC, como, por exemplo, equipar também as salas de aula com TIC e oportunizar um número maior de atividades com essas tecnologias na sala de aula.

Portanto, é importante ressaltar que o fato de a escola dispor de recursos tecnológicos e de espaços modernos não garante um padrão de qualidade ao processo de ensino e aprendizagem e, apesar do muito que já avançou desde a introdução das TIC, ainda existem grandes desafios.

Em outras palavras, a inclusão digital não será determinada pela simples presença do computador nas organizações, mas por uma ação abrangente que começa pelo acesso amplo às tecnologias digitais e ao conhecimento, passa pela formação de extensas redes interativas de comunicação e é complementado, necessariamente, pela educação integral das novas gerações (PSE, 2004, p.32).

Partindo dessa ideia, é oportuno argumentar que as tecnologias não substituem umas às outras, mas se acrescentam; há um processo cumulativo, de integração, de convergência e aperfeiçoamento. Assim, é

³ O Modelo *e-Maturity* (e-M) é foco da pesquisa de doutorado intitulada “*e-Maturity*: Gestão da Tecnologia numa perspectiva de melhoria do desempenho pedagógico”, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no Programa de Pós-graduação em Informática na Educação (PPGIE) e apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Disponível em www.e-maturity.com.br.

papel do professor decidir que tecnologia usar e em que contexto. Afinal, a tecnologia por si só não transforma a educação em boa ou má, mesmo tendo uma escola incrivelmente moderna. Tecnicamente falando, é possível usar a tecnologia para perpetuar as mesmas práticas tradicionais em sala de aula.

Da trajetória histórica da tecnologia na educação se infere que a ideia de gerenciar as TIC no contexto escolar não é somente manter atualizado um conjunto de equipamentos que exigem constantes melhorias e manutenções sem fim ou promover formações aligeiradas para seu uso. Significa, sim, escolher e avaliar as soluções tecnológicas (envolvendo *hardware* e *software*) que efetivamente colaborem para impulsionar o desempenho educacional, aplicadas em um contexto didático-metodológico no qual a escola realmente (e comprovadamente) reduza os custos operacionais e o impacto ambiental, ajude o processo de ensino e aprendizagem, favoreça o planejamento estratégico, melhore as condições de trabalho dos professores e funcionários, enfim, aumente as margens de eficiência e eficácia das escolas de forma segura.

Nesse sentido, o conjunto de habilidades exigidas dos gestores escolares está cada vez maior e abrange várias áreas do conhecimento. Essas novas habilidades trazem à tona a necessidade de uma maturidade eletrônica (*e-Maturity*).⁴

Assim, diante do novo cenário decorrente da revolução tecnológica, o papel do gestor escolar tem passado por profundas mudanças. A passagem da sociedade industrial para a era do conhecimento reflete alterações principalmente na forma de pensar e atuar do gestor, exigindo que este seja mais qualificado e capaz de assumir responsabilidades, que tome decisões e saiba buscar soluções. Dessa forma, “a revolução tecnológica não modifica somente as técnicas de produção e transmissão do conhecimento, mas as próprias estruturas e formas de organização” (PSE, 2004, p. 27). Nesse novo

⁴ “Evolução da capacidade e potencialidade da organização escolar de tomar decisões estratégicas e de utilizar de forma pedagógica e eficaz a tecnologia para melhorar os resultados educacionais” [ZEDNIK et al., 2012].

contexto, surgem as seguintes perguntas: quais decisões devem ser tomadas para garantir um uso e uma gestão apropriada das TIC?, qual o papel do gestor no processo de maturidade da Gestão Tecnopedagógica⁵ da escola?, que ações podem ser desenvolvidas no espaço escolar que contribuam para o desenvolvimento da *e-Maturity*?, gestores e professores utilizam o potencial das tecnologias para melhorar seus resultados educacionais?

Não faz muito tempo, o papel do gestor se restringia a manter a ordem e a disciplina, a acompanhar entrada e saída de alunos, a cumprir os aspectos legais, a executar as obrigações burocráticas estabelecidas pelos órgãos superiores, a solucionar problemas internos encaminhados pelos professores e funcionários, a representar a escola na sua comunidade e junto aos órgãos superiores do sistema de ensino. Essas atividades equivalem às demandas e expectativas de uma sociedade predominantemente industrial, anterior à Revolução Tecnológica.

Nessa nova era, é fundamental que o gestor compreenda que o trabalho pedagógico é o foco da escola e que a gestão eficiente da tecnologia pode potencializar o fazer pedagógico, também se caracterizando como condição necessária para redimensionar o fazer administrativo, de modo a facilitar a introdução das mudanças na gestão, na prática docente e na concepção pedagógica da escola. Nesse contexto, o papel do gestor exige uma visão “[...] mais criativa, menos acomodada, mais participativa, mais ética, mais democrática e tecnologicamente mais exigente” (ALONSO, 2003) e proativa.

Articular a realidade da escola com o domínio didático e administrativo dos recursos tecnológicos e relacionar a prática profissional com as TIC são grandes desafios do gestor escolar na atualidade. Segundo Franco,

As tecnologias podem ser instrumentos que facilitem este processo. Reuniões de planejamento e conselho de classe; controle do patrimônio; diagnóstico das atividades realizadas na escola; análise de sistemas nacionais ou estaduais de

⁵ “Processo de maturidade que compreende a pedagogia em confluência com a tecnologia na formação do ser tecnológico” (ZEDNIK et al., 2013).

educação; divulgação das informações internas e externas da escola (por meio de uma *homepage*); formação de professores; inclusão digital de alunos, professores e comunidade; e registro, planejamento e avaliação das ações são alguns exemplos, apontados pelos próprios participantes, da contribuição desses recursos para a gestão escolar (FRANCO, 2006, p. 162).

Portanto, gerir a tecnologia na escola exige que o gestor compreenda as transformações sociais e culturais, bem como as implicações dessas transformações para o desenvolvimento humano em sua plenitude. Isso requer mudanças estruturais que vão muito além da presença do computador e da Internet na escola. Exige a compreensão de que as TIC são meios de acesso à educação, ao trabalho, ao exercício da cidadania, ao lazer... ao mundo. Esse é o entendimento que deve estar na base da gestão que deseja impulsionar o processo de *e-Maturity*, numa visão redimensionada de gestão democrática, participativa, consciente e responsável.

Indicadores da *E-maturity*

A maturidade no contexto educacional mostra o quanto uma instituição progrediu em relação à incorporação de ações planejadas como maneira de trabalho, refletindo sua eficácia. O objetivo principal de um modelo de maturidade é ajudar as escolas a avaliar, conhecer e compreender seu nível atual de desenvolvimento organizacional. Nesse trabalho, especificamente, a maturidade está relacionada à gestão das TIC, apontando uma direção para que as escolas possam evoluir em termos tecnopedagógicos, por meio do reconhecimento das competências necessárias. “Torna-se de vital importância para as organizações saber onde estão, pois, com esse conhecimento, saberão por onde começar e em que melhorar” (BRUNO, 2008, p. 20).

Compreende-se por tecnopedagogia o processo de maturidade que abrange a pedagogia em confluência com a tecnologia na formação do ser tecnológico. Assim, as linhas Gestão, Tecnologia e Pedagogia se combinam

e tornam-se tão fluidas e talvez indistintas quanto possível nesse novo espaço escolar que se forma, sem paredes, sem limites, sem fronteiras.

O conceito tem a intenção de diferenciar da pedagogia tecnicista⁶ e fazer referência a uma nova concepção de educação que satisfaça os critérios modernos, a capacidade sistemática e sinérgica de uma instituição escolar, o desenvolvimento da competência pedagógica para a adoção das TIC no ambiente educacional, bem como o letramento tecnológico com o pedagógico da equipe escolar.

Com o objetivo de favorecer o acompanhamento e a avaliação da *e-maturity* de escolas públicas, um estudo desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), do Programa de Pós-graduação em Informática na Educação (PPGIE), identificou sete indicadores fundamentais para a condução da gestão tecnopedagógica, representados na Figura 02.



Figura 2 - Sete dimensões da *e-maturity* - 2013

⁶ Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno uma posição secundária.

A ideia é oferecer subsídios para que a gestão desenvolva uma prática pedagógica em confluência com os novos paradigmas da era digital, direcionada para melhoria dos resultados educacionais.

As sete dimensões compõem a estrutura geral do quadro de autoavaliação⁷ proposto no Modelo *e-M*. Os seis primeiros elementos (Gestão e Liderança; Planejamento Curricular; Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem; Gestão da Avaliação; Formação Profissional para uso das TIC na Educação; Gestão dos Recursos) foram influenciados pelo *Self Review Framework for ICT* (Naace)⁸ e adequados ao Modelo *e-M*. O sétimo elemento, *e-segurança* ou *e-safety*, passou a compor o instrumental a partir da demanda atual, configurando-se a necessidade de preparar nossos jovens e a equipe escolar para se protegerem dos riscos associados ao uso das TIC e à exposição à Internet, bem como para o uso ético e consciente.

Gestão e liderança

O tema *Gestão e Liderança* conduz a uma análise da visão da escola sobre o uso das TIC e vai ao encontro do perfil de gestor “[...] que ultrapassa a tarefa de gerenciamento e alcança a posição de liderança democrática da sua comunidade escolar [...] e se firma como substrato organizacional para o trabalho em cooperação” (AMARAL, 2006, p. 51).

Dessa forma, nesse primeiro elemento, Gestão de Liderança, se propõem os seguintes questionamentos:

- A gestão estimula o desenvolvimento de uma cultura de uso estratégico, eficiente e pedagógico das TIC?
- A comunidade escolar se sente encorajada e apoiada no desenvolvimento e compartilhamento de novas práticas com as TIC?

⁷ Apresentado no artigo “*e-Maturity (e-M)*: construção e elaboração do questionário de autoavaliação da Gestão Tecnopedagógica” – Renote – V. 11 N.º 1, julho, 2013. Válido no artigo “Modelo *e-M*: Gestão Tecnopedagógica –validação do questionário de autoavaliação”, submetido à aprovação na Revista Renote 2013.2.

⁸ *National Association of Advisors for Computers in Education*.

- A visão global da escola inclui as TIC numa perspectiva pedagógica?
- A equipe escolar acompanha a evolução das TIC?
- As informações são socializadas, compreendidas e apoiadas pela maioria da comunidade escolar?
- A escola define metas desafiadoras para ampliar o impacto das TIC para além da escola?
- Qual o entendimento da comunidade escolar sobre o impacto ambiental de sua estratégia de uso das TIC?
- A gestão estratégica da informação é apoiada por todos os interessados e aborda plenamente as suas necessidades?

Planejamento curricular

O gestor escolar da atualidade precisa enxergar o mundo em três “vês”: volume, variedade e velocidade. O que isso significa? Que o volume de informação é cada vez maior, sua diversidade é incalculável e a velocidade, segundo a Lei de Moore⁹, dobra a cada dois anos em relação à capacidade de processamento de dados.

Nesse sentido, as novas tecnologias trazem novos desafios ao currículo e mudam o foco educacional “da absorção do máximo possível de informação para a experiência de sobreviver em meio a tanta informação. Como consequência disso, uma das principais competências que se requer no mundo de hoje é a de filtrar e decifrar informação” (CETIC, 2012, p. 46).

⁹ A Lei de Moore surgiu em 1965 de um conceito estabelecido por Gordon Earl Moore. Tal lei dizia que o poder de processamento dos computadores dobraria a cada 18 meses. Leia mais em <http://www.tecmundo.com.br/curiosidade/701-o-que-e-a-lei-de-moore-.htm#ixzz2jyRCA2QA>

No mundo digital, o *Gigabyte* já é passado, a linguagem utilizada agora é *Yottabyte*; isso garante enorme capacidade de armazenamento de dados. Mas o que fazer com tão grande volume de informação? E a escola, está preparada? Ou continua perpetuando o enorme descompasso denunciado por Libâneo (2000, p. 25) na seguinte frase: “Somos professores do século XX, trabalhando conteúdos do século XIX e ensinando a alunos do século XXI”.

O amadurecimento do processo de integração das TIC ao currículo permite mudanças significativas, como a não linearidade curricular, a possibilidade de combinar atividades a distância com atividades presenciais, e viabiliza a introdução das TIC como parte integral das atividades da sala de aula, o que, conseqüentemente, “[...] envolve transformá-la em uma ferramenta para aperfeiçoar o conhecimento em determinada área de conhecimento ou em um contexto multidisciplinar” (LUCENA, 2006, p. 31).

Partindo desse princípio, o elemento Gestão do Currículo traz os seguintes questionamentos:

- Em que medida a escola sistematicamente mapeia o desenvolvimento das TIC no currículo?
- O planejamento dispõe de ações voltadas para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz das TIC?
- A escola contempla uma diversidade de experiências de alta qualidade em todo o currículo?
- O planejamento, em todos os níveis, garante que os alunos sejam desafiados a fazer uso criativo e inovador das TIC e amplie sua capacidade?
- O planejamento curricular é abrangente e inovador no uso das TIC para apoiar a aprendizagem e o ensino?
- Os professores maximizam as oportunidades de aprendizagem oferecidas pelas TIC, transformam e compartilham as experiências de aprendizagem dentro e fora da escola?

- O planejamento dos professores sempre leva em conta e baseia-se nas experiências prévias de uso das TIC dos alunos?
- A escola é imaginativa e proativa, no sentido de garantir que haja continuidade da aprendizagem com apoio das TIC?
- Os professores assumem um papel proativo na identificação de como as TIC podem ser usadas para ativar e ampliar o acesso à aprendizagem dentro e fora da escola para uma diversidade de necessidades educacionais?

Gestão do processo de ensino e aprendizagem

Utilizar as TIC para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e suas relações sociais e culturais tem provocado “[...] mudanças profundas na educação presencial e a distância. Na presencial, desenraizam o conceito de ensino-aprendizagem localizado e temporal. Podemos aprender de vários lugares, ao mesmo tempo, *on* e *off-line*, juntos e separados” (MORAN, s/d). Na educação a distância, supera-se a ideia de atividades solitárias e com alta exigência da autodisciplina, e surgem novas ferramentas com grande poder de interação e colaboração.

Espera-se que a gestão eficiente do processo de ensino e aprendizagem com integração das TIC possibilite ambientes capazes de sediar excelentes espaços de aprendizagem, nos quais a socialização, o contexto e as interações permitam a construção significativa de novos conhecimentos, numa configuração dificilmente alcançada pelos espaços tradicionais de ensino e aprendizagem, com possibilidade real de desenvolvimento das competências comunicativa, interativa e reflexiva.

Nessa direção, a terceira dimensão aborda a *Gestão do Processo Ensino e Aprendizagem*. Nesse item, destacam-se os seguintes questionamentos:

- A utilização das TIC, dentro e fora da escola, ajuda os alunos no progresso de sua aprendizagem?
- A equipe escolar possui domínio tecnopedagógico que lhe permita modificar e inovar os processos de ensino e aprendizagem?
- O ensino permite que todos ou quase todos os alunos desenvolvam e utilizem a sua capacidade de uso criativo das TIC com confiança e em uma grande diversidade de contextos apropriados e experiências desafiadoras?
- O ensino constrói ações efetivas sobre o uso pedagógico das TIC pelos alunos para além dos muros da escola?
- A equipe escolar aproveita o potencial das TIC para melhorar e ampliar o ensino e aprendizagem?
- São proporcionadas oportunidades de aprendizagem criativa e colaborativa, que estendam a capacidade de aprendizado dos alunos?
- As TIC são utilizadas de forma inovadora para que os alunos continuem a ampliar seu aprendizado onde e quando queiram?
- Ampliam-se as experiências curriculares via uso mais intenso das TIC?
- Há alta expectativa de aprendizagem dos alunos com as TIC para além da escola, e essa aprendizagem é valorizada?
- Os professores avaliam criticamente o uso das TIC na sua prática de ensino e em relação ao impacto na aprendizagem dos alunos, onde quer que ocorra?
- Os resultados são sistematicamente compartilhados entre colegas dentro e fora da escola?
- O processo de ensino e aprendizagem é parte integrante da cultura reflexiva da escola e tem um impacto significativo na prática?
- Os alunos têm uma boa compreensão do potencial das TIC para apoiar e melhorar o aprendizado dentro e fora da escola?

- Os alunos baseiam-se em sua própria experiência e podem facilmente identificar maneiras pelas quais as TIC fazem a diferença para o aprendizado?
- Para os alunos, a utilização das TIC melhora significativamente sua criatividade e a capacidade de investigar, resolver problemas, aperfeiçoar seu trabalho, aprender com seus erros, colaborar com os outros e refletir criticamente sobre seu aprendizado?
- Ao usar as TIC, os alunos mostram interesse, entusiasmo e motivação?
- Os alunos exploram o potencial das TIC para melhorar seu trabalho dentro e fora da escola?
- A utilização das TIC tem grande impacto na autoestima dos alunos, gerando entusiasmo, envolvimento e aprendizagem?

Avaliação das TIC

Certamente um dos tópicos mais presentes no contexto escolar é o da avaliação. Isso torna o debate sobre o tema bastante relevante, indispensável e atual. Afinal, uma das práticas recorrentes na grande maioria dos sistemas educacionais é o processo de avaliação.

A avaliação é o foco do Elemento 4. Essa abordagem justifica-se pela necessidade de estimular os gestores escolares a conhecer e fazer bom uso das avaliações. O ato de avaliar e saber utilizar seus resultados para que a escola cumpra sua função social e ofereça cada vez mais um ensino de qualidade é tarefa de todos os profissionais da educação para que os diferentes objetivos e possibilidades de avaliação da aprendizagem sejam alcançados. Portanto, essa dimensão produz questionamentos que buscam compreender o processo avaliativo relacionado às TIC:

- É realizada uma avaliação eficaz dos progressos na capacidade de uso das TIC?
- Estão os recursos tecnológicos incorporados ao processo de avaliação do estudante?
- Autoavaliações e em pares¹⁰ são realizadas sistematicamente?
- Avaliação é parte integrante da aprendizagem dos alunos em relação ao desenvolvimento de sua capacidade de uso pedagógico das TIC?
- A escola define e cumpre metas desafiadoras para melhorar a capacidade de uso pedagógico das TIC?
- Há acompanhamento sistemático e rigoroso do progresso dos alunos, e isso assegura a realização dos objetivos em toda a escola?
- A escola avalia de forma rigorosa e sistemática a qualidade de ensino e aprendizagem com as TIC?
- Há um forte enfoque no impacto das TIC/da avaliação sobre os processos de aprendizagem, na qualidade e na variedade de resultados dos alunos?
- A avaliação é vista como instrumento para acompanhar o ensino e aprendizado e promover ações futuras?

Formação profissional para uso das TIC na educação

Promover condições para que os professores incorporarem as TIC à prática pedagógica, de modo a favorecer a aprendizagem significativa dos alunos, passa por uma formação de qualidade que esteja conectada à realidade da sala de aula, que os capacite a fazer uso criativo e inovador das TIC e que tenha como ponto central o trabalho colaborativo. Assim, segundo Franco (2006),

¹⁰ **Avaliação em pares** – avaliação entre pessoas que trabalham juntas e que estão em posição equivalente entre si; pessoas no mesmo nível avaliam-se umas as outras.

[...] é imprescindível considerar as contribuições das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) à educação, bem como a preparação de educadores para incorporá-las ao seu fazer profissional, de modo que os artefatos tecnológicos possam agregar valor às atividades escolares (FRANCO, 2006, p. 169).

Cabe ressaltar que a missão da escola passa, também, por oferecer atividades formativas e acesso à tecnologia para que a equipe escolar, em especial os professores, tenha melhores oportunidades de desenvolvimento de sua capacidade e de seu potencial de trabalho.

Dessa forma, o elemento *Formação Profissional para uso das TIC na Educação* destaca como pontos de discussão as seguintes indagações:

- A escola estimula e promove formações para que a equipe da escola utilize as TIC no apoio às aulas e no apoio a outros aspectos do seu trabalho?
- Os professores são proficientes no uso da tecnologia no ambiente de ensino-aprendizagem e buscam aperfeiçoamento contínuo?
- Os professores têm acesso a uma ampla variedade de oportunidades voltadas à formação profissional das TIC?
- Há abordagens estabelecidas para desenvolver de forma equilibrada necessidades profissionais individuais e de toda a escola, e cumprir as metas relacionadas com a gestão de desempenho?
- Abordagens inovadoras para apoio individual através de *coaching*¹¹ e *mentoring*¹² são partes fundamentais do desenvolvimento profissional do uso pedagógico das TIC?

¹¹ *Coaching* - Professores mentores (*coach/mentor*) que, como um tutor, auxiliam no dia a dia professores e diretores a conseguirem melhores resultados.

¹² *Mentoring* - refere-se a uma relação de duas pessoas, voltada para o desenvolvimento de uma delas: é o “padrinho”, professor competente e experimentado que se aplica ao crescimento profissional de um colega que precisa de sua ajuda.

- A escola também apoia pessoas em outras escolas, quer face a face ou por meio da colaboração *on-line*?
- O impacto do desenvolvimento profissional acerca do uso pedagógico das TIC é de transformação para muitos professores?
- A formação reflete-se em melhorias significativas no ensino e na aprendizagem?

Gestão dos recursos

A grande quantidade de recursos disponíveis possibilita não apenas consumi-los, mas também produzi-los e compartilhá-los e, necessariamente, geri-los de forma competente e eficaz. Os modernos recursos de *hardware* e a ascensão da *Web 2.0*, a chegada da próxima *Web* (3.0, 4.0...) e as mudanças inerentes na forma como a sociedade consome e produz recursos baseados na *Web* está dirigindo um momento importante do ensino e da aprendizagem. Como utilizar essas tecnologias a nosso favor é um dos grandes desafios para os educadores de hoje. É essa combinação entre gestão e tecnologia que favorece a tomada de decisões acerca das ferramentas disponíveis. Com base nesse pressuposto, a **Gestão dos Recursos** busca identificar as seguintes situações:

- Os recursos das TIC são adequados, incluindo *hardware* e *software*, para a aprendizagem digital e gestão escolar?
- Os recursos são acessíveis na hora e no lugar planejados?
- Os gestores criam condições e estratégias que supram os recursos adequados à eficácia das ações, sem perder a perspectiva humanista e política que distingue a escola das demais organizações?
- Toda escola tem abordagens para o *design* inovador, adaptação ou reorganização de espaços que refletem totalmente a visão da escola para as TIC? Isso resulta em uma aprendizagem mais criativa e variada, melhores práticas de trabalho e melhor ensino?

- Há uma grande variedade de recursos adequados, de alta qualidade, que sejam suficientes para atender aos professores e às necessidades dos alunos; estes são usados com imaginação e têm um impacto significativo sobre a cultura e a ética da escola?
- Alta qualidade de conectividade permite o acesso adequado aos recursos curriculares e de gestão em toda a escola?
- Revisão e atualização regulares asseguram que as demandas novas e crescentes sejam cumpridas?
- Os recursos permitem práticas inovadoras para desenvolver ações que tenham impacto significativo na aprendizagem e na cultura de gestão da escola?
- A escola tem acesso a uma ampla variedade de recursos digitais apropriados e de alta qualidade destinados à aprendizagem?
- O uso criativo desses recursos altera significativamente a cultura de aprendizagem dentro e fora da escola?
- Ambientes de aprendizagem *on-line* suportam uma variedade de atividades de aprendizagem inovadoras?
- Há revisão regular e atualizações que incorporam novas práticas e emergentes tecnologias?
- Todos os interessados têm a oportunidade de acessar e trocar informações e recursos adequados?
- A escola tem um sistema de informações totalmente integrado à gestão cuja utilização está sujeita à revisão regular e melhoria?
- O sistema está disponível para todos os professores e funcionários dentro e fora da escola. Isso melhora significativamente a gestão da escola?
- O pessoal de apoio técnico é capacitado para explorar e implementar soluções inovadoras e contribuem para a formulação e o desenvolvimento da estratégia da escola de uso das TIC?
- Existem sistemas para gerenciar e monitorar o desempenho do suporte técnico?

- Os *softwares* empregados como meio de apoio ao trabalho docente e submetidos à exploração por parte dos alunos em processo de aprendizagem são rigorosamente avaliados por todas as áreas?
- Os professores e coordenadores têm clareza das possibilidades e dos limites que cada um deles apresenta e de como eles podem ser inseridos na proposta pedagógica da escola?
- Todos os professores situam-se em relação ao material didático disponível, sabendo confrontá-lo com suas necessidades docentes e selecioná-lo adequadamente com vistas a fomentar o processo de ensino-aprendizagem, potencializando o uso do material e delimitando seus limites e possibilidades?

Gestão da *E-segurança*

A indicação da sétima dimensão, *e-Segurança* ou *e-Safety*, foi influenciada pelo resultado da pesquisa realizada na Universidade de Nottingham, em parceria com a *London Knowledge Lab* e a *Manchester Metropolitan University* (2007). A pesquisa foi encomendada pela *Becta*¹³ e, além de investigar sobre as tecnologias da *Web 2.0* para o ensino e a aprendizagem das crianças com idades entre 11-16 anos, levantou dados sobre atitudes e práticas relacionadas à segurança eletrônica. Esses dados motivaram a inserção dessa nova categoria no instrumental, pois reflete a necessidade atual de preparar nossos jovens e a equipe escolar para protegerem-se dos riscos associados ao uso das TIC e à exposição aos perigos da Internet, como *cyberbullying*, pornografia, pedofilia, violência, plágios, roubo (de informações) e vírus.

A tecnologia precisa estar disponível da forma mais acessível possível ao estudante, porém sem descuidar da segurança. O desenvolvimento de uma comunidade mundial de educadores, estudantes e aprendizes

¹³ Relatório da *British Educational Communications and Technology Agency* (Becta), uma agência governamental britânica de aconselhamento sobre tecnologias de informação.

permanentes exige constante informação acerca da proteção e privacidade, para que possa atingir a plenitude de seu potencial a qualquer hora, em qualquer lugar e de qualquer equipamento. Isso implica, também, orientar os alunos sobre *netiqueta*, pegada digital, violência cibernética, plágio, entre outros. Para abarcar esse assunto, a dimensão *Gestão da e-segurança* faz as seguintes interrogações:

- A escola se preocupa, conscientiza e realiza ações voltadas à *e-segurança*?
- A escola está vigilante para identificar os novos desafios da segurança eletrônica e responder a eles?
- Através do diálogo construtivo, a escola incentiva os alunos, os pais/responsáveis e a comunidade em geral a contribuir com uma política de *e-safety* e os ajuda a lidar com esses desafios?
- Os alunos têm oportunidade de desenvolver a compreensão de sua pegada digital e relacioná-la a uma estratégia de *e-safety*?
- A escola toma medidas para fazer os pais/responsáveis conhecerem a legislação atual?

Reflexão na e sobre a ação

Os questionamentos apontados no tópico 2 refletem questões atuais sobre as quais a comunidade escolar e, em especial, o gestor escolar devem pensar, refletir para aprofundar seus estudos e conhecimentos, buscando na literatura corrente o apoio necessário ao fazer pedagógico. Vale dizer que aos profissionais da educação, sob a liderança do gestor escolar, cabe desenvolver competências tecnopedagógicas acerca das sete dimensões fundamentais para a condução da gestão tecnopedagógica apresentadas, com vistas a alcançar essa “geração multifuncional”, que nasceu com a tecnologia digital e para quem essa ferramenta não tem mistério. Essas reflexões ajudarão a compreender essa nova demanda social sob o aspecto

“pedagógico presente na relação dialógica entre o homem e a tecnologia” (YANAZE, 2009, p. 6).

Assim, é fundamental que o gestor seja um agente alavancador na gestão da tecnologia, de forma que esta não se limite ao espaço escolar, mas ultrapasse os limites da escola, redimensione a educação para um panorama moderno, que atenda a essa nova demanda da sociedade e promova a desescolarização da aprendizagem, ou seja, que oportunize aos alunos um canal aberto e constante de aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer tempo, não apenas no interior da escola, mas que vislumbre uma escola sem fronteiras, sem muros. Nesse sentido, o uso de um ambiente virtual de aprendizagem como o Moodle, trabalhado no Curso de Especialização em Gestão Escolar, prepara o gestor para o uso de um ambiente no qual o corpo docente da escola pode operacionalizar iniciativas e ações envolvendo os estudantes em atividades de ensino-aprendizagem. A própria comunidade, em especial os pais, pode ter acesso a um ambiente como esse para obter informações sobre as atividades da escola e, inclusive, acompanhar as atividades de seus filhos.

A visão futurística de uma escola sem fronteiras vem se confirmando, como mostram os últimos dados levantados pelo CETIC (2012). “Pela primeira vez, a pesquisa mostra que a proporção de professores de escolas públicas que possui computador portátil se iguala a de professores que possui computador de mesa” (CETIC, 2012, p. 162). Isso significa não apenas uma forte tendência à tecnologia móvel, mas também uma mudança na rotina e na prática escolar, à medida que esses equipamentos se tornam mais presentes no ambiente educacional, visto que “metade dos professores de escola pública que possui esse tipo de equipamento o leva para a escola” (CETIC, 2012, p. 162), tornando-se ferramentas também presentes nas atividades didáticas. A Tabela 01 representa o comparativo de professores de escolas públicas por tipo de computador existente em seu domicílio, indicando o percentual de casos por tipo de equipamento.

Tabela 1 - Proporção de professores de escolas públicas por tipo de computador existente no domicílio.

Tipo de equipamento	Ano		
	2010	2011	2012
Computador de mesa	86	78	73
Computador Portátil	48	63	73
Tablet			8

Fonte: CETIC, 2012

Os números evidenciam um crescimento significativo se compararmos percentuais dos últimos anos. Consta-se que “em 2010, 48% dos docentes declararam possuir um computador portátil ou *notebook*, número que passou para 63% em 2011, um crescimento de 15 pontos percentuais” (CETIC, 2012, p. 45), e em 2012 para 73%, um aumento de 10 pontos percentuais.

Esses indicadores refletem-se positivamente nas atividades pedagógicas, é o que mostra a pesquisa. Os dados indicam que 57% dos professores que portam o computador pessoal na escola o utilizam para realizar pesquisa de informações com seus alunos, enquanto 53% realizam projetos ou trabalhos relacionados a temas diversos e 47% desenvolvem atividades de produção de materiais pelos alunos. Outro dado significativo é a utilização para trabalhos em grupos e colaborativos (39% dos professores da escola pública), conforme apresentado na Tabela 02.

Tabela 2 - Proporção de professores por uso do computador e da Internet nas atividades realizadas com os alunos – percentual sobre o total de professores que possuem e deslocam o computador portátil para a escola.

Atividade	Total	Pública
Ensino aos alunos a usar computador e Internet	67%	70%
Pesquisa de informações em livros, revistas e/ou Internet	56%	57%
Projetos ou trabalhos sobre um tema	54%	53%
Produção de materiais pelos alunos	48%	47%
Aula expositiva	40%	38%
Exercícios para prática de conteúdo exposto em sala de aula	40%	38%
Organização de atividades em grupo e trabalhos colaborativo entre alunos	40%	39%
Realização de jogos educativos	37%	36%
Contribuição com a comunidade por meio de projetos temáticos	35%	35%
Debates, apresentações feitas pelos alunos a toda a classe	34%	32%
Interpretação de textos	31%	30%
Apoio individualizado a alguns estudantes para que possam alcançar o restante do grupo	25%	24%

Fonte: CETIC, 2012

Ainda segundo o CETIC (2012, p. 164), 99% dos professores acessaram a Internet nos últimos 3 meses; desses, 84% têm o hábito de acessar diariamente e 22% acessam do celular. Mas o que eles mais fazem na Internet? Esse tempo se reflete positivamente na prática pedagógica? O gráfico abaixo mostra que a maioria dos professores (92%) busca conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, enquanto 72% procuram livros e trabalhos disponíveis para *download*. No entanto, as aulas expositivas ainda consomem a maior parte do tempo de sala de

aula. “Com efeito, 77% dos professores afirmam realizar diariamente esse tipo de atividade, seguida pela realização de exercícios para fixação de conteúdo, propostos com frequência diária por 64% dos professores” (CETIC, 2012, p. 36).

Os números são animadores, mas não garantem mudanças metodológicas na prática do professor, afinal, “de nada adianta a tecnologia se ela não servir ao trabalho pedagógico e não estiver voltada inteiramente para favorecer a aprendizagem” (CETIC, 2012, p.40), na perspectiva de uma escola plural e inclusiva que estimule o pensar e o exercício da cidadania.

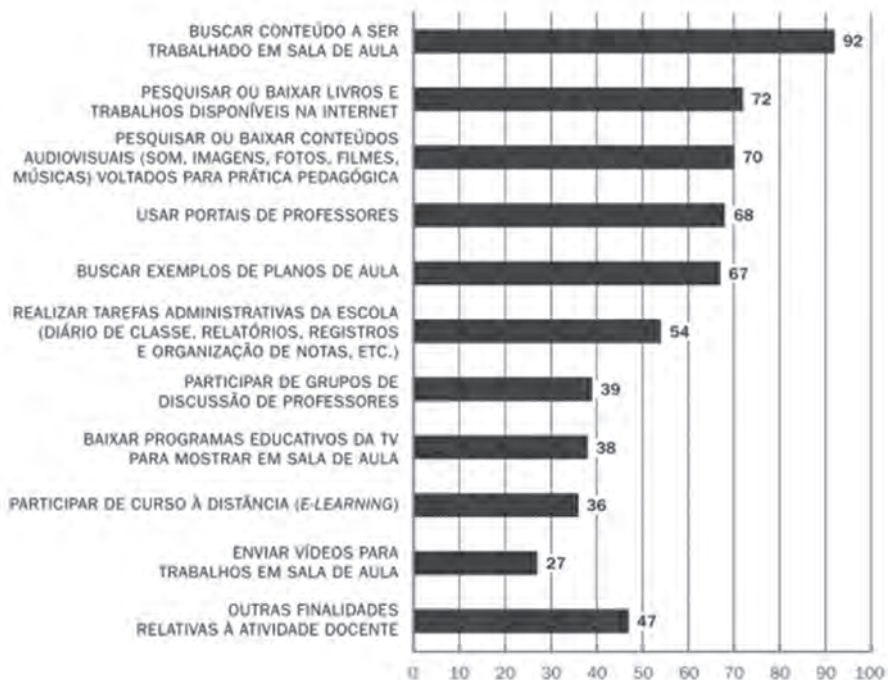


Gráfico 3 - Proporção de professores de escolas públicas por uso da Internet em suas atividades gerais. Percentual sobre o total de professores de escolas públicas.

Fonte: CETIC, 2012, p. 167

Pode-se considerar que foi dado um grande impulso na direção das tecnologias, porém, embora a presença das TIC esteja cada vez mais frequente no contexto escolar, estas ainda são iniciativas isoladas de professores e alguns gestores. Muitos desafios ainda precisam ser enfrentados, como promover mais formação continuada e com mais qualidade aos professores, gestores e comunidade escolar; integrar as novas tecnologias na formação inicial de professores; melhorar a estrutura física, de *hardware* e de *software*; ampliar a velocidade da conexão da Internet; promover acesso às tecnologias digitais mais modernas; disponibilizar mais ambientes educacionais interativos e atrativos; equipar também as salas de aula com TIC, entre outros.

Nesse processo de implementação das tecnologias na escola, o papel do gestor é fundamental e essencial para que haja experiências exitosas.

Esses profissionais não só devem se preocupar em manter funcionando adequadamente a infraestrutura e a equidade de acesso, mas também incentivar e permitir que a integração das TIC se torne um projeto da escola como um todo. Isso significa fazer planejamentos estabelecendo metas e metodologias e entender que os professores precisam de tempo disponível para conhecer e utilizar novos recursos, como também para compartilhar as experiências com os colegas (CETIC, 2012, p. 46).

Lentamente, o estereótipo do professor que tem insegurança e medo de usar a tecnologia frente aos alunos da geração Z (nativos digitais) vai desaparecendo, dando espaço a um novo professor, mais conectado, mais informado, mais capacitado para lidar com as tecnologias numa perspectiva pedagógica.

Considerações finais

Finalizando, este estudo incide na reflexão sobre a gestão e sua relação com a *e-Maturity*, procurando evidenciar as implicações diretas da gestão tecnopedagógica num contexto educacional marcado pela constante

modernização das TIC. Os questionamentos propostos colaboram para uma reflexão sistemática, cujas evidências encontradas a partir de uma prática reflexiva contribuem para o planejamento de ações coletivas que, por sua vez, contribuem para que a organização escolar possa tomar decisões estratégicas e passe a utilizar, de forma mais efetiva e pedagógica, a tecnologia para a melhoria dos resultados educacionais.

As habilidades de indagação e reflexão fortalecem a aprendizagem em equipe. Segundo Senge (2006, p. 276), “a visão pessoal serve como um alicerce para o desenvolvimento da visão compartilhada; as habilidades de reflexão e indagação também fornecem o alicerce para o diálogo e a discussão”. Portanto, a visão compartilhada é formada pelo conjunto das visões pessoais. Dessa forma, as ações da comunidade escolar frente ao desafio da Gestão Tecnopedagógica podem definir metas e estabelecer um padrão para a aprendizagem conjunta de toda a escola.

A partir dessa visão, o exercício de reflexão orientado por instrumentos de trabalho que favorecem o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação mostra as valências, as fragilidades e as dificuldades dos mesmos (MOREIRA e FERREIRA, 2011), e a capacidade de alinhamento para gerar o fortalecimento (*empowerment*) de toda a equipe. Nesse contexto, as sete dimensões se estabelecem como instrumento de reflexão.

Referências

ALMEIDA, M.E.B. Gestão de tecnologias na escola. In: Scholze, L. (coord.). **Escola de Gestores da Educação Básica – manual do curso**. Brasília: INE, 2005.

ALONSO, Myrtes. A gestão/administração educacional no contexto da atualidade. In: **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

AMARAL, Maria Teresa Marques. Práticas educativas informatizadas. In: **Liderança, gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP /Microsoft, 2006. p. 43-56.

BARRETO, Gerson das Graças Barbosa. **O uso de métodos audiovisuais como instrumento didático na docência**. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Fundamental e Médio), 2002. p. 40.

BOHM, David. **The special theory of relativity**. Nova York: W. A. Benjamim, 1965.

BRUNO, G. Diniz. **Maturidade em gestão do conhecimento: um estudo sobre as empresas do setor elétrico**. Dissertação de mestrado profissional em administração. Rio de Janeiro: IBMEC, 2008.

CETIC. **Pesquisa TIC Educação 2011**: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012. Disponível em <<http://op.ceptro.br/cgi-bin/cetic/tic-educacao-2011.pdf>> Acesso em 10/08/2013.

CETIC. **Pesquisa TIC Educação 2012**. Pesquisa sobre o uso das TIC nas escolas brasileiras. São Paulo: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. 23 de maio de 2013. Disponível em <<http://www.cetic.br/educacao/2012/apresentacao-tic-educacao-2012.pdf>> Acesso em 10/08/2013.

FRANCO, Mônica Gardelli. Novos tempos, novas formas de aprender, ensinar e fazer gestão. In: **Liderança gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP / Microsoft, 2006. p. 119-168.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. Ed. Cortez, série Questões da nossa época, vol. 67, 2000. p. 104.

LUCENA, Marisa. Integração das tecnologias na gestão escolar. In: **Liderança gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP /Microsoft, 2006. p. 27-32.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na educação.** s/d. Disponível em: < http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/introductorio/etapa_4/p4_03.html >. Acesso em 10 janeiro de 2014.

NAACE. **Self-review Framework (SRF).** Universidade de Nottingham, 2006. Disponível em <<http://www.naace.co.uk/ictmark/srf>>. Acesso em 03 de março de 2012.

PASSERINO, Liliana Maria. Políticas públicas e novas tecnologias: a nova roupa do rei? In: **Ações institucionais de avaliação e disseminação de tecnologias educacionais.** 1.ed. Porto Alegre: JSM Comunicação, 2011.

PROGRAMA SUA ESCOLA A 2000 POR HORA (PSE). **Educação para o desenvolvimento humano pela tecnologia digital.** São Paulo: Saraiva/Instituto Ayrton Senna (IAS), 2004.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina.** 21.ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2006.

VASSOLER, Márcia Cecília e URBANESKI, Vilmar. **As cinco disciplinas de Peter Senge e a escola que aprende.** Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3 n. 12 - jan.-jun.– 2008.

YANAZE, Leandro Key Higuchi. **Tecno-pedagogia: os aspectos lúdicos e pedagógicos da comunicação digital.** Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo – Escola de Comunicação e Artes, 2009.

ZEDNIK, Herik. **e-Maturity: capacidade e potencialidade da escola de educação profissional de massapê para fazer uso estratégico e eficaz da tecnologia na melhoria dos resultados educacionais.** Plano de Ação Educacional. Sobral: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, 2011.

ZEDNIK, Herik; TAROUCO, Liane M. R.; KLERING, Luis R. e-Maturity: entrelaçando gestão, tecnologia e pedagogia. Porto Alegre: **Revista Renote** – Novas Tecnologias na Educação, V. 10 N.º 3, dezembro, 2012.

ZEDNIK, Herik; TAROUCO, Liane M. R. e KLERING, Luis R. e-Maturity (e-M): construção e elaboração do questionário de autoavaliação da Gestão Tecnopedagógica. Porto Alegre: **Revista Renote** – Novas Tecnologias na Educação, V. 11 N. 1, julho, 2013.





Sala-ambiente “Políticas e Gestão da Educação”: a gestão democrática na teoria e na prática

Luciani Paz Comerlato
Vera Maria Vidal Peroni

Considerações iniciais

Este artigo visa a apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos da Sala-ambiente Políticas e Gestão na Educação (PGE), que faz parte do Curso de Especialização em Gestão Escolar, proveniente do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), oferecido a partir de parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O estudo sobre essa temática é de fundamental importância, pois expõe a base teórica que desencadeará o alcance do objetivo geral do Programa, ou seja, formar gestores escolares das escolas públicas da Educação Básica em cursos de especialização e de atualização em Gestão Escolar, na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social.

O artigo trata do significado da Sala Políticas e Gestão na Educação neste Curso de Especialização que apresenta como princípio a Gestão Democrática. Traçamos como fio condutor a apresentação e as implicações gerais desse componente curricular: o estudo da sua base teórica, a gestão democrática. Por fim, nas considerações finais, apresentamos uma análise dos limites e das possibilidades de obtenção dos objetivos propostos na sala.

A Sala Políticas e Gestão na Educação é ministrada por professores com formação e/ou atuação na Linha de Pesquisa de Política e Gestão da Educação e traz como conteúdo principal a reflexão teórico-prática sobre as políticas de educação e a Gestão Democrática da educação no Brasil. Seu principal objetivo é aprofundar o estudo sobre a Gestão Democrática na Educação Básica. Para isso, propõe, como objetivos específicos, analisar as redefinições no papel do Estado e sua materialização nas políticas educacionais; conhecer os conceitos básicos da gestão democrática; analisar a sua prática de gestão escolar com base nos princípios teóricos da gestão democrática; analisar a política educacional do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação; conhecer o Plano de Ações Articuladas (PAR); analisar o Plano de Desenvolvimento da Escola; conhecer o PDE-Interativo; analisar as implicações dessas políticas para a gestão democrática da escola; e, por fim, promover a análise das características da gestão da escola na qual cada cursista atua, articulando dados e informações de pesquisa com o referencial teórico trabalhado.

A escolha desses conteúdos é fruto do debate e do planejamento coletivo dos professores da sala, e a metodologia utilizada é compreendida como parte constitutiva do referencial teórico. Destacamos a importância do diálogo com os pensamentos de Jamil Cury, João Barroso, Luis Fernando Dourado, Romualdo Portela, Teresa Adrião, Vera Peroni e Vítor Paro, entre outros, para o entendimento da temática na sua complexidade, assim como para o conhecimento aprofundado das legislações vigentes que afirmam a Gestão Democrática como princípio constitucional.

Para a elaboração do planejamento, o grupo de professores que compõe a sala reuniu-se diversas vezes para estudo, seleção dos conteúdos e das atividades a serem realizadas. Isso porque, assim como o PNEGEB, o grupo apresenta preocupação com a coerência e consistência no estudo sobre a Gestão Democrática da Educação, a fim de que, para além de um princípio constitucional, ela possa desencadear a vivência e a conscientização

de que a qualidade social¹ na educação se dá por meio da democracia.² Portanto, implica a participação efetiva nos processos de discussão e nas tomadas de decisão do coletivo da escola.

Neste contexto, entendemos que a Sala de Políticas e Gestão da Educação é o ponto de partida para os demais componentes curriculares que fazem parte do Curso, os quais apresentam diferentes especificidades, mas que, sobretudo, devem estar embasados na mesma abordagem no que diz respeito à gestão democrática da educação. Ou seja, a sala em questão é ou deve ser para os alunos e para os professores do Curso uma referência em termos teórico-metodológicos. Ela traz em si a base teórica que será o fio condutor no Curso como um todo. Para isso, organizamos essa sala de forma a que contemple as concepções e vivências dos gestores-cursistas, o estudo e o aprofundamento teórico e o repensar sobre as suas práticas. Sendo assim, em todas as atividades propostas, foi explorada a leitura de textos, a discussão de vídeos, as atividades de exposição e/ou a análise prática centradas na discussão sobre a gestão democrática da educação. Destaca-se a preocupação dos professores da sala, durante o processo de elaboração do material, de que em todas as atividades houvesse uma parte de entendimento teórico dos conceitos que embasam o tema e, posteriormente, estivesse presente a relação destes com a prática escolar vivenciada pelo grupo.

A educação na sociedade capitalista e a gestão democrática

O conceito de democracia que embasa as análises é a coletivização das decisões (VIEIRA, 1998), a não separação entre o econômico e o

¹ Para Comerlatto (2013), qualidade social é a condição de respeito às diferenças étnicas, sexuais, sociais, políticas e econômicas, com fins a uma formação para além da inserção no mercado de trabalho, para a constituição do sujeito histórico-social. Por sujeito histórico-social, entendo o ser humano na sua condição individual e coletiva, o qual, independentemente da sua consciência, é um ser que contribui no processo histórico, por ser dotado de capacidade de pensar, criar, criticar, decidir. Ou seja, é um agente de transformação social (COMERLATTO, 2013, p. 19).

² Segundo Wood (2006, p. 7), democracia significa o que diz o seu nome: o governo pelo povo ou pelo poder do povo.

político com direitos sociais materializados em políticas (WOOD, 2003) e a elaboração de políticas através da prática social crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento (MÉSZÁROS, 2002). A democracia não é uma abstração, mas a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social (PERONI, 2013).

No decorrer do processo histórico, acompanhamos diferentes entendimentos sobre essa questão. Para o teórico neoliberal Hayek (1983), a democracia é totalitária; Giddens (2001), o teórico da Terceira Via, afirma que precisamos radicalizar a democracia, *democratizar a democracia* e a participação da sociedade civil. Mas o que significam essa democracia e essa participação? Questionamos que concepção é essa de participação, quando a sociedade civil é muito mais chamada a executar tarefas do que a participar nas decisões e no controle social das políticas, sendo a democratização apenas para repassar tarefas que deveriam ser do Estado, com a sociedade civil se responsabilizando pela execução das políticas sociais em nome da democracia (PERONI, 2012).

Para o neoliberalismo³ e para a Terceira Via,⁴ o Estado não deve mais ser o executor das políticas sociais; ele deve repassar para o setor privado ou para o Terceiro Setor⁵ essa responsabilidade (PERONI, 2012). Dessa forma, são retirados os direitos já conquistados ou que estão em processos de materialização, colocando-se aí a contradição da democracia na sociedade capitalista.⁶

Nas últimas décadas do século passado, ocorreu no Brasil, tal como em outros países da América Latina, um enorme descompasso entre o processo de abertura democrática e as estratégias do capital para a superação da crise que já estava em curso e minimizava os direitos sociais.⁷ Nesta sala-ambiente, trabalhamos esse conteúdo a partir da tese já desenvolvida em

³ Harvey (2008) e Moraes (2001).

⁴ Giddens (2005).

⁵ Fernandes (2000) e Montan (2003).

⁶ Wood (2006).

⁷ Peroni (2005/2012).

trabalhos anteriores,⁸ segundo a qual existe uma crise estrutural do capital, e o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via são estratégias do capital para a superação de sua crise de diminuição na taxa de lucro. São essas estratégias que redefinem o papel do Estado e as fronteiras entre o público e o privado, tanto na alteração da propriedade quanto em relação ao que permanece na propriedade estatal, mas passa a ter uma lógica do mercado, reorganizando, inclusive, os processos educacionais (PERONI, 2013).

Esse período foi marcado pela participação popular e pela organização da sociedade na luta por direitos, pela Gestão Democrática do Estado, pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a luta pela democratização da sociedade também era parte do processo de democratização da educação. Concordamos com Cury (2007) ao dizer:

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição (Brasil, 1988, art. 37): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática (CURY, 2007, p. 12).

Dessa forma, a Gestão Democrática não é apenas um meio, já que não é simplesmente uma mudança na concepção de gestão que passaria da tecnocrática, vinculada aos preceitos do fordismo e do toyotismo, para a Gestão Democrática (PERONI, 2012). Ela é um fim a alcançar, tendo em vista os princípios da democracia, contraditoriamente exposta na Constituição Federal de 1988 (CF/88), art. 205, que define a educação brasileira como

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para

⁸ Peroni (2003, 2006) e Peroni, Adrião (2005).

o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL CF/88).

A amplitude do art. 205 indica a possibilidade de inserção da lógica do capital na educação, pois a apresenta como atividade a ser compartilhada entre o Estado e a sociedade, legitimando a entrada do setor privado e do Terceiro Setor na Educação. Nesse contexto, a responsabilidade no campo do poder público está dividida entre as diferentes instâncias governamentais, ou seja, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, cuja prática de Parcerias Público-Privadas, carregadas de propostas heterônomas para o interior da escola, tem sido crescente. Isso significa que a própria lei abre espaço para processos de inserção de movimentos que vêm na contramão da Gestão Democrática da Educação. E a família, cujo diálogo com a escola é fundamental para a Gestão Democrática, fica apenas com a responsabilidade de encaminhar as crianças em idade escolar, acompanhar as avaliações dos filhos e ajudar na manutenção física da escola.

Contudo, sabemos que, mesmo diante da contradição legal, a legislação é uma importante referência para os processos democráticos, pois apresenta os princípios de igualdade, liberdade, participação, autonomia e qualidade. Segundo a CF de 1988 (art. 205/206, inc. I a VII), o ensino público terá como princípio a Gestão Democrática e a garantia de qualidade.

Art. 206. (*) O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – *igualdade de condições* para o acesso e permanência na escola;
 II – *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;*

III – *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas*, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – *valorização dos profissionais do ensino*, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso

salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
VI – *gestão democrática do ensino público*, na forma da lei;
VII – *garantia de padrão de qualidade* (BRASIL, 1988) [grifos nossos].

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, no artigo 14, indica que os sistemas de ensino definirão as normas de Gestão Democrática do ensino.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Destacamos, no conteúdo das legislações referidas acima, a necessidade de aprofundamento sobre os conceitos referentes à gestão democrática da educação. Entre eles: autonomia, liberdade, participação e qualidade. As sociedades contemporâneas ocidentais aceitam como fato que a ‘democracia’ é a melhor forma de governo, e a consciência desse fato resulta, conforme já explicitamos anteriormente, do processo histórico de conquistas teóricas e políticas que afirmaram a liberdade, enquanto autonomia, como a essência do ser humano (COMERLATTO, 2013).

No contexto da legislação brasileira, essa liberdade e autonomia remetem a certa fragilidade. Chamamos a atenção para o fato do princípio democrático da gestão na educação brasileira, presente na lei, estar restrito à educação pública. Assim, se por um lado as lutas políticas foram e estão sendo travadas a favor da democratização do ensino, por outro se estabeleceram as condições para que a Gestão Democrática se mantivesse na ‘inércia’ (COMERLATTO, 2013). Nesse sentido, Cury questiona: “[...]”

o silêncio sobre o caráter democrático da gestão na rede privada significa o quê?” (2005, p. 201). Ou melhor, o ensino brasileiro revela a contradição fundamental da democracia capitalista, pois o ensino público, que busca lutar pela democracia, mas não consegue os ‘resultados’ almejados para uma educação de melhor qualidade, encontra no ensino privado a ‘solução’ dos seus impasses.

A grande frustração com relação à regulamentação da gestão democrática do ensino público pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) deriva da ausência de regras que pelo menos acene para uma mudança estrutural da maneira de distribuir-se o poder e a autoridade no interior da escola. Para isso, seria preciso que, além de uma organização calcada na colaboração recíproca e fundada não na imposição, mas na convivência e no diálogo, se previssem instituições e práticas que garantissem a participação efetiva tanto dos servidores (professores e demais funcionários) quanto dos usuários (alunos e pais) nas decisões da escola (PARO, 2001, p. 62).

Contudo, de acordo com Comerlatto (2013), mesmo que a lei não tenha garantido e os governos não tenham efetivado a Gestão Democrática, independentemente da instância, União, Estados ou Municípios, é necessário que toda a comunidade escolar, por meio de associações, de espaços coletivos, lute para a efetivação desse direito, pela ampliação da consciência em relação a esse princípio, enquanto mola propulsora do exercício da democracia. Para Cury (2007),

[...] gestar é produzir o novo e gestar é crescer junto. Gestar é um ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Isso significa que o gestor não pode ter um contrato com a desesperança. A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça. Nesta perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos (CURY, 2007, p. 9).

Compreendemos que o caráter público e aberto da Gestão Democrática da Educação, efetivado mediante o diálogo, são opostos aos procedimentos monológicos, verticais e fechados da educação privada, materializados pela gestão gerencialista.⁹

O gerencialismo é uma das formas de materialização da privatização da educação. Em nossas pesquisas,¹⁰ analisamos três processos de relação entre o público e o privado na educação: alteração na propriedade, parceria entre instituições públicas e privadas do Terceiro Setor – quando não muda a propriedade, mas a lógica de mercado define a gestão pública, o que aqui denominamos gerencialismo.

Sendo assim, o que precisamos nesse atual momento histórico é construir caminhos para a efetivação da gestão democrática, a qual aparece, conforme Cury (2005),

[...] como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, [...] forma não violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar 'cidadãos ativos' que participem da sociedade como profissionais comprometidos e não se ausentem de ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder (CURY, 2005, p. 17).

Para identificarmos esses caminhos, entendemos que é preciso partir do conceito de Gestão Democrática, pois na atual conjuntura da história da educação brasileira, o termo Gestão Democrática assume vários significados, principalmente quando proveniente dos ditames do capital. Para Dourado (1998), a Gestão Democrática da Educação é um

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra,

⁹ Para aprofundamento, ver Ball (2011), Laval (2004), Adrião (2006), Peroni (2012), Comerlatto (2013).

¹⁰ Ver relatório de pesquisa "Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional" (Ciências Humanas/CNPq) (ADRIÃO, PERONI, 2010), disponível em www.ufrgs.br/faced/peroni, e "Parcerias entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor: Brasil, Argentina Portugal e Inglaterra e as implicações para a democratização da educação" (PERONI, 2013).

nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 1998, p. 79).

A partir disso, entendemos que a Gestão Democrática é uma forma de gerir a educação, pautada na participação da sociedade, na sua diferença, baseada no conceito de totalidade. Totalidade tanto no pensar pedagógico quanto na tomada de decisão frente aos mecanismos de ensinar e aprender (COMERLATTO, 2013). E, para isso, no espaço escolar, é necessário, segundo Paro (2008),

[...] conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e funcionamento. É nesse contexto de identidade coletiva e de participação direta que a escola terá forças para [...] pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e recursos (PARO, 2008, p. 12).

A Gestão Democrática na Educação

A Gestão Democrática da Educação é um princípio presente na CF/88, na LDBEN 9394/96 e nas legislações subsequentes. Contudo, ela ainda aparece no cenário da educação nacional como algo distante e utópico.¹¹ De acordo com Paro “[...] toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública de 1.º e 2.º graus que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica” (PARO, 2008, p. 9).

O autor afirma que a palavra utopia significa “[...] o lugar que não existe. Não quer dizer que nunca possa vir a existir” (PARO, 2008, p.

¹¹ Dizemos isso, pois, para muitos gestores públicos, a gestão democrática da educação é entendida como inconstitucional. Ou, ainda, para muitos gestores escolares, professores, enfim, a comunidade escolar, a gestão democrática da educação é algo distante, utópico. Ver Comerlatto (2013).

9). Contudo, quando é referenciada como algo de valor, como solução dos problemas da escola, é preciso conscientizar-se das condições e/ou contradições concretas que viabilizam um projeto de democratização das relações no interior da escola.¹²

Acreditamos que a Gestão Democrática da Educação está vinculada aos diversos limites e contradições na e para a vivência da autonomia pedagógica, administrativa e financeira na escola, assim como da participação dos diversos segmentos escolares nos processos de discussão e nas tomadas de decisões referentes a tudo o que diz respeito à Escola ao longo da história da educação.

A conscientização da necessidade de construção de processos democráticos no interior da escola remete à perspectiva de que os sujeitos possam se reconhecer como históricos sociais e agentes de transformação social. Entretanto, cremos que essas transformações somente serão possíveis por intermédio da democracia. De acordo com Paro (2008),

A democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nesta premissa. Dificilmente teremos um professor relacionando-se de forma consequente num processo de participação democrático da comunidade na escola, se sua relação com os alunos em sala de aula continua autoritária. Se a escola, em seu dia a dia, está permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores, demais funcionários e alunos, como podemos esperar que ela permita, sem maiores problemas, entrar aí a comunidade para, pelo menos, exercitar relações democráticas? (PARO, 2008, p. 25)

A questão exposta por Paro (2008) aponta para o caráter de não separação entre a conscientização da democracia enquanto maior valor

¹² Essa é uma questão presente em todas as atividades propostas pela Sala de Política e Gestão da Educação no curso de especialização em gestão escolar (UFRGS).

para a liberdade e a prática individual e coletiva cotidiana como processo de materialização desse ideal. Nesse caso, é preciso definir o conceito de Democracia e, no caso da educação, o de Gestão Democrática, assim como compreender que a educação é parte constitutiva da contradição da sociedade democrática capitalista. Sob essa perspectiva, é importante anteciparmos que partimos da tese de que a Gestão Democrática da Educação jamais poderá ser concebida como algo exterior, concedido, possível de ser prescrito e aplicado como um receituário (COMERLATTO, 2013). No seu limite, ela é referenciada a partir de indicadores tais como a escolha de diretores, a autonomia escolar, a participação efetiva no processo e na tomada de decisão. Todavia, entendemos que, antes do estudo sobre esses indicativos, é necessário problematizar a contradição da Gestão Democrática na sociedade dos capitalistas, a fim de ultrapassá-la do campo da utopia.

Anunciamos anteriormente que a Gestão Democrática não é concebida de forma prescritiva como um receituário. Entretanto, podemos apontar referências à sua materialidade, mesmo que estas por si só não garantam a sua efetivação. São elas: eleição para diretores, autonomia administrativa, pedagógica e financeira, participação através dos colegiados.¹³

O cargo de diretor de escola só é democraticamente concebido a partir do voto da maioria dos sujeitos que compõem os diversos segmentos escolares. No entanto, o provimento dos cargos de diretores das escolas brasileiras tem ocorrido de diferentes formas, tais como indicação do poder público (estados e municípios), listas tríplexes, aprovação em concurso público, plano de carreira e eleição direta.

Pensar a escolha do cargo de diretor a partir de uma instância externa, por influência ou determinação de órgãos públicos (federais, estaduais, municipais), da mesma forma como a indicação a partir das listas tríplexes, sem uma tomada de decisão, é a exaltação do velho clientelismo histórico. De acordo com Comerlatto (2013),

¹³ Para aprofundamento destas referências sugerimos a leitura de Paro (2008) e Comerlatto (2013).

Tais critérios também são contraditórios à gestão democrática da educação, pois também restringem a escolha a indicadores clientelistas e conservadores, por tratar-se de decisões verticais, em geral de caráter político, mesmo que utilizem o discurso de uma escolha fundada no mérito das pessoas (COMERLATTO, 2013, p. 107).

Em contrapartida, as eleições diretas para diretores têm sido uma das práticas democráticas, pois por meio delas o coletivo escolar, que *a priori* deve acompanhar o processo e fazer parte da tomada de decisão sobre a sua representação, sentir-se-á autorizado a continuar participando. Segundo Peroni (2011),

Entendemos que a ideia de gestão democrática é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira. Neste sentido, a eleição para diretores era e é importante não apenas para que os dirigentes educacionais sejam eleitos pelos seus pares e pela comunidade, mas também porque a eleição é um processo de aprendizagem. E a eleição dos diretores e a participação no conselho escolar são processos de construção da democracia tanto para a comunidade escolar quanto para a comunidade em geral, porque a participação, depois de muitos e muitos anos de ditadura, é um longo processo de construção (PERONI, 2011, p. 217).

No entanto, sabemos que falar em participação não é algo simples. Principalmente por ser uma concepção ainda recente do ponto de vista histórico. No caso da participação escolar, é preciso, segundo Paro “[...] o provimento de condições para que os membros das camadas exploradas participem da vida escolar” (PARO, 2008, p. 13). Porém, para esse mesmo autor (PARO, 2005), o desejo de participação do coletivo, para o sistema de ensino e ou para a gestão escolar, muitas vezes, não é o seu objetivo primeiro, pois centraliza as decisões e ‘democratiza’ apenas aquilo que lhes convém.

A esse respeito – *participação* –, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas

também não a tem como um fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões (PARO, 2010, p. 16 [*grifo nosso*]).

Isso porque, segundo Adrião (2006), o processo de democratização do sistema de ensino da gestão escolar implica a combinação de três fatores: ampliação das possibilidades de participação nos processos de tomada de decisão na gestão do sistema de educação e na gestão escolar; busca da autonomia para as unidades escolares; e descentralização de gestão e financiamento. Cury aprofunda esse entendimento ao dizer que “[...] participar é dar parte e ter parte” (CURY, 2006, p. 51). Sendo assim, partilhar implica compartilhar ‘poder’ e responsabilidades, fruto do debate coletivo.

Apesar de a participação do coletivo ser condição ímpar para a efetiva democracia educacional, existe uma grande resistência por parte do sistema de ensino, dos diretores de escola, dos professores e da comunidade educativa em geral, alegando que a falta de participação ocorre pela ausência de interesse dos sujeitos envolvidos.

Uma alegação muito comum, especialmente entre diretores de escola e professores, e que parece revelar uma visão distorcida a respeito da comunidade, é que esta não participa da escola simplesmente por não ter interesse em participar. Parece muito temerária esta afirmação quando se sabe do pouco estímulo que a escola oferece à participação e do escasso conhecimento que os integrantes da escola possuem sobre os reais interesses e aspirações da comunidade. [...] A par de fatores estruturais ligados às próprias condições de trabalho e de vida da população, encontra-se também a resistência da instituição escolar a essa participação. Um dos aspectos mais importantes dessa resistência parece ser o fato de que praticamente inexistente qualquer identidade da escola pública com os problemas da sua comunidade (PARO, 2010, p. 27).

Contudo, é preciso identificar os espaços possíveis de participação para a efetivação da Gestão Democrática da Educação. E isso só é possível com o rompimento das práticas de divisão, dos que decidem arbitrariamente

e autoritariamente, organizando a educação em direção à participação popular direta, à autonomia. A Gestão Democrática da Educação tem como princípio fundamental a autonomia escolar nas dimensões pedagógica, administrativa, jurídica e financeira:

A autonomia escolar refere-se ao direito de a comunidade educativa pensar, debater, planejar, elaborar, decidir, executar e responsabilizar-se por tudo o que diz respeito ao movimento do real escolar, baseado nas aspirações coletivas. [...] Parte-se do princípio de que autonomia, assim como participação, é algo construído diariamente pelo coletivo, e não resultado de atos e resoluções decretadas (COMERLATTO, 2013, p. 110).

Nesse sentido, a autonomia administrativa refere-se à condição de a escola gerir seu projeto de gestão em consonância com as relações entre sistema educativo e comunidade escolar. Suas ações vão desde a elaboração, a aprovação e a efetivação do plano de gestão anual, semestral ou trimestral à constituição de conselhos escolares e afins. Já a pedagógica está ligada à liberdade de a escola coletivamente definir sobre o ensino e a pesquisa, tais como a elaboração, a aprovação e a efetivação do projeto político-pedagógico, do regimento escolar, dos planos de estudos, do sistema de avaliação escolar, levando em consideração as políticas públicas vigentes.

No campo jurídico, a autonomia reside na elaboração das normas e orientações escolares, levando em consideração a realidade e os anseios da comunidade, em consonância com a legislação vigente, estando sempre publicizada. Por fim, a autonomia financeira implica a condição de a escola administrar, juntamente com os seus colegiados, os recursos repassados pelo Estado e/ou por outras fontes. Dessa forma, a escola define sua responsabilidade em administrar seus recursos financeiros, organizando seu orçamento, prestando contas e submetendo-se à aprovação da comunidade educativa.

Considerações finais

Neste artigo tivemos a preocupação de apresentar a Sala-ambiente de Políticas e Gestão da Educação do Curso de Especialização em Gestão Escolar como uma introdução fundamental aos estudos sobre a gestão da educação formalmente instituída. Para além da explanação da estrutura deste componente curricular como um todo, centramos a atenção em problematizar o tema principal do Curso e da Sala em questão, que é a Gestão Democrática da Educação.

Escolhemos esse fio condutor, pois entendemos que o Curso de Gestão Escolar proveniente do PNEGEB, promovido em parceria entre o MEC e a UFRGS, traz em si uma proposta importante de expansão da Gestão Democrática para as escolas públicas brasileiras e, em particular, para as escolas públicas do Rio Grande do Sul (RS), onde este Curso já foi desenvolvido por três edições. Nesse contexto, elegemos focar a discussão teórica na Gestão Democrática da Educação, pois a estrutura curricular do Curso propõe a Sala-ambiente de Políticas e Gestão da Educação como a primeira a abordar o referencial teórico básico da formação, o qual deverá perpassar todas as demais salas.

Tivemos essa preocupação, pois atualmente todas as vertentes teóricas educacionais falam em democracia, participação, autonomia e qualidade. Contudo, para a expansão da gestão democrática nas escolas públicas do RS, o Curso em questão necessita trabalhar com esses conceitos de forma definida, coerente com o conceito de democracia defendido por Wood (2006), Paro (2008), Viera (2007) e Mészáros (2005). Mesmo diante dos limites de aprofundamento do nosso referencial teórico, por tratar-se de um artigo dessa natureza,¹⁴ escolhemos situar os conceitos que fundamentam a Gestão Democrática da Educação para diferenciá-los daquilo que é proferido pelo gerencialismo e/ou pelo senso comum na educação.

¹⁴ Apresentação e problematização da Sala-ambiente de Política e Gestão da Educação do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

Por fim, sabemos que todo o Curso e a sala em questão não iriam garantir a expansão da Gestão Democrática da Educação nas escolas públicas, pois, conforme abordamos no decorrer do artigo, esse é um exercício que ultrapassa o campo da educação, por ser ele histórico e a sua efetivação depender das lutas sociais travadas. No caso da escola, depende ainda da quebra de fronteiras entre os sujeitos de todos os segmentos, incluindo o Estado, o que para nós somente será possível por meio do diálogo e dos processos democráticos na esfera da consciência de classe. Nesse sentido, a sala em estudo buscou fortalecer o entendimento da relação das mudanças macrossociais que redefinem as políticas educacionais e, particularmente, da gestão da educação vivenciada pelos cursistas no cotidiano escolar.

Referências

ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. PERONI, Vera (Org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

BALL, Stephen. **Global education INC: new policy networks and the neo-liberal imaginary**. London: Routledge, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 20 dez. de 2009.

_____. Presidência da República, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Mare, 1995.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em 20 dez. de 2009.

COMERLATTO, Luciani Paz Comerlatto. **A Gestão da educação na sociedade capitalista**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. (*Tese de doutoramento*).

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino*. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

DOURADO, Luís Fernando. *A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

FERNANDES, Rubem César. *O que é o “Terceiro Setor”?* In: IOSCHPE, Evelyn Berg. **3.º Setor e Desenvolvimento Social Sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTAÑO, Carlos. **“Terceiro Setor” e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

PERONI, Vera. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação/ UNICAMP**. Campinas, v. 23, n. 2 (68), maio/ago. 2012.

_____. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, Vera (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber, 2013.

PERONI, Vera (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber, 2013.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2007.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.





Sala-ambiente “Projeto Vivencial” como estratégia teórico-metodológica para a formação de gestores escolares

Evandro Alves
Maria Beatriz Gomes da Silva

Considerações iniciais

Este artigo discute elementos que foram considerados na concepção e na dinâmica da Sala-ambiente Projeto Vivencial, componente curricular do Curso de Especialização em Gestão Escolar (2009-2011), do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Esta sala, conforme se verá ao longo do trabalho, caracterizou-se, até a sua 3.^a edição, pela recursividade, isto é, a sua carga horária não era concluída em um único módulo, mas em vários momentos do Curso.

Neste sentido, a Sala-ambiente Projeto Vivencial teve a função estratégica de, ao mesmo tempo: (1) ser momento de reflexão e conexão com outras salas-ambiente do Curso; (2) fomentar uma experiência prática de gestão escolar, denominada Projeto Intervenção (PI), desenvolvida por gestores de escolas públicas – identificados neste artigo como “*gestores/alunos*” –, dada sua condição de profissionais passando por uma formação em serviço; e (3) promover a construção e o encaminhamento do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

O artigo se propõe à reflexão sobre esse espaço curricular e sobre a sua contribuição para a construção de conhecimentos relacionados à gestão escolar, a partir de experiências teórico-práticas mais comprometidas com as realidades locais de atuação dos cursistas. Nesse sentido, um dos pontos importantes a ressaltar é a necessidade da formação continuada para gestores escolares, sejam estes vinculados às redes municipais ou à rede estadual de ensino.

Conforme dado de pesquisa¹ realizada durante a 2.^a Edição do Curso, 79,5% desses gestores/alunos atuavam como dirigentes em escolas públicas pertencentes às redes municipais de ensino. Esse dado torna-se significativo para se pensar a formação de gestores escolares, quando associado ao fato de que, na maioria dos municípios gaúchos, os gestores escolares são indicados pelos governos locais, diferentemente da rede de ensino pública estadual, que elege seus diretores há bastante tempo² e que possui regras claras sobre esse processo.

Ilustra nossa afirmação o dado presente nas justificativas de grande parte dos municípios para atualizarem seus Planos de Ação Articulada (PAR),³ no ano de 2013, indicando a necessidade de rever as ações planejadas em face da troca de governantes eleitos e também da substituição do gestor municipal de educação e dos gestores escolares, em função da alternância no poder municipal, ainda que o Inciso XII do Art. 5 da Resolução CNE/CEB N. 5/2010, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública, estabeleça a importância de:

¹ A pesquisa foi coordenada pela Prof.^a Dra. Vera Maria Vidal Peroni e dela participaram, como pesquisadores, vários docentes que atuaram no Curso. Além dos docentes pesquisadores, 174 gestores/cursistas participaram como respondentes a um questionário eletrônico, representando municípios de diferentes regiões do Estado.

² No Rio Grande do Sul, a eleição de diretores das escolas públicas estaduais ocorre desde 1985. Contudo, foi uma experiência interrompida no ano de 1990 e retomada em 1995, prevalecendo até hoje essa forma de escolha dos dirigentes das escolas públicas da rede de ensino estadual.

³ O PAR é uma ferramenta de gestão para o planejamento da política de educação que os municípios, os estados e o Distrito Federal elaboram para um período de quatro anos, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação básica pública no Brasil, que prevê assistência técnica e financeira do Ministério da Educação. Seu primeiro ciclo (2008-2011) já se encerrou. A etapa atual envolve o período de 2011 a 2014 (BRASIL, 2013).

XII - manter, em legislação própria, a regulamentação da gestão democrática do sistema de ensino, da rede e das escolas, fixando regras claras para a designação, nomeação e exoneração do diretor de escola dentre os ocupantes de cargos efetivos das carreiras do Magistério e dos profissionais da educação de que trata a presente Resolução, respeitada a exigência de habilitação, com a participação da comunidade escolar no processo de escolha do seu diretor (BRASIL, 2010).

Os dados referidos levam a pensar na qualificação dos gestores escolares como uma necessidade que se impõe perante as múltiplas realidades que caracterizam nossos municípios, do ponto de vista socioeconômico e cultural, e perante o tácito desconhecimento do princípio da gestão democrática do ensino público estabelecido no Inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 – CF/98 –, que tem como um de seus mais significativos instrumentos a eleição dos diretores escolares, visando ao fortalecimento da própria democracia (BRASIL, 1988).

Quanto aos gestores escolares da rede de ensino pública estadual, a necessidade da formação continuada permanece, pois estes, mesmo eleitos, assumem a gestão de unidades escolares na condição de professores, passando de dirigidos a dirigentes, tendo como referência principal para assumirem a função os estudos realizados durante a sua formação inicial – muitas vezes já distante das mudanças educacionais em andamento – e as experiências vividas na própria escola em que atuam ou em que atuaram. Dessa forma, os problemas dos gestores de qualquer rede pública de ensino, independentemente de sua representatividade numérica, tornam-se comuns, prevalecendo igual necessidade de formação continuada, oferecida em serviço, sob a responsabilidade das respectivas mantenedoras.

Sendo assim, nossas narrativas e reflexões apresentadas na seção seguinte são pautadas pelo que vem significando a Sala-ambiente Projeto Vivencial no contexto do Curso como estratégia teórico-metodológica para a qualificação dos gestores escolares das redes de ensino públicas, com

fundamento no direito a uma educação de qualidade social, por meio de práticas democráticas e de uma práxis ao mesmo tempo “*criadora e reflexiva*” (VASQUES, 1977, apud BRASIL, 2009).

Objetivos, conteúdos e estratégias de atendimento aos gestores/alunos

Como nas demais salas do Curso, os objetivos traçados, os conteúdos desenvolvidos e a metodologia utilizada na Sala-ambiente Projeto Vivencial tiveram como premissa os princípios do direito à educação com qualidade social, da gestão democrática, da participação e da autonomia escolar. Assim, conforme proposto nos materiais específicos para esta sala, além de “[...] ser um espaço de articulação entre e com as demais salas e componentes curriculares [...]” (BRASIL, 2009a) e “propiciar um movimento de reflexão teórico-prático entre os conteúdos e as atividades propostos nos demais ambientes do Curso com a realidade cotidiana de sua escola” (idem), acrescentou-se o objetivo geral de instituir uma cultura democrática nas escolas públicas, por meio de tomadas de decisões e de ações coletivas que transformem o espaço escolar em uma *comunidade de aprendizagem* (LIBÂNEO, 2007). Levou-nos a esse acréscimo o entendimento de que a escola, hoje, além de ser um espaço de aprendizagem para crianças pequenas, adolescentes, jovens e adultos, é, também, um espaço de formação dos próprios gestores, professores, funcionários, famílias e lideranças da comunidade local. Nessa perspectiva,

Articular a educação, em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual. [...] Isso não se faz apenas em aulas e cursos de formação tradicionais, formulados no gabinete de algum burocrata, e sim a partir da prática da gestão compartilhada escola/comunidade educativa, no exercício

das tarefas de que a conjuntura de uma dada escola, numa determinada comunidade territorial, necessite (GOHN, 2006, p. 36-37).

Para o alcance dos objetivos traçados, os conteúdos trabalhados ao longo da sala precisaram ir além dos publicados na Plataforma do Curso, haja vista a abrangência dos temas demandados pelos próprios cursistas, em função de cada realidade e dos problemas diagnosticados em suas respectivas escolas. Muitas vezes as aproximações temáticas eram observadas indiretamente, mediante as participações dos cursistas na ferramenta Fórum de Discussão. Dessa forma, também foram selecionados outros conteúdos diretamente pela coordenação e pela equipe docente da sala, dentre publicações de autoria de docentes da UFRGS e de autores de diferentes universidades públicas, vinculados a estudos e pesquisas sobre as políticas e a gestão de processos educacionais em uma perspectiva democrática, por entendermos que tais reflexões e análises contribuiriam para aprofundar e para enriquecer os conceitos estudados.

Vinculados aos mesmos pressupostos teóricos do Curso, os conteúdos selecionados pelos professores tiveram como principal função provocar e desestabilizar conceitos e práticas até então tidos como verdades. Buscava-se, dessa maneira, gerar desafios por meio de uma intervenção direta que instituísse e institucionalizasse novas práticas, de forma coletiva, associando-as aos mecanismos já instituídos nas escolas, embora ainda vivenciados dentro de padrões burocráticos.

Um dos relatos mais recorrentes nas falas dos gestores/alunos apontava, por exemplo, a existência de projetos político-pedagógicos (PPP) nas escolas e nos sistemas de ensino que eram desconhecidos por eles próprios e pelos demais segmentos escolares, por não terem participado de sua elaboração ou por terem sido apenas instados a cumprirem orientações de órgãos gestores da educação. Desprovido, assim, de um desenvolvimento efetivo, o PPP, ao lado de outros instrumentos de uma gestão escolar democrática, como o conselho escolar, os conselhos de classe participativos, o grêmio de alunos e até mesmo a eleição de dirigentes escolares, tornou-se apenas uma

retórica institucional supostamente avançada, mas reconvertida a rituais sem alma, sem o espírito da democracia participativa, porque reduzido a um fazer sem sentido.

Entre as regras instituídas que, via de regra, já vêm interpretadas e as pessoas que as recebem (nesse caso educadores) existirá sempre a possibilidade de um mero cumprimento parcial do que foi estabelecido, sem maiores reflexões ou, até mesmo, de um simples rearranjo burocrático, com a repetição das mesmas práticas pedagógicas que fazem parte da cultura dos sistemas e das escolas [...] (SILVA, 2010, p. 167).

Sabemos que não existe uma prática desprovida de conteúdo, desprovida de uma teoria e de conceitos a ela associados. Logo, em se tratando da formação de gestores escolares atuando em escolas públicas, e para promover a superação de práticas reconvertidas a meros rituais, tornou-se imperioso garantir a revisão dos princípios do direito à educação e da gestão democrática do ensino público nos seus desdobramentos mais capazes de torná-los operacionais, sobretudo para o fortalecimento da democracia e para a transformação do espaço escolar na já referida comunidade de aprendizagem. Assim, outros conceitos, como autonomia, participação e comunidade escolar, perpassaram todos os momentos de reflexão da sala, constituindo-se uma epistemologia, um arcabouço teórico e uma rede conceitual capaz de impulsionar e ao mesmo tempo sustentar movimentos que visassem à construção de uma cultura democrática desde o interior das escolas públicas.

Não se tratou apenas de atender ao que determina a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (Lei N.º 9.394/1996), nos artigos 12, 13 e 14, com seus respectivos incisos, indicando a presença e o valor atribuído ao PPP, no sentido de representar uma possibilidade para a autonomia da escola e de garantir a participação dos segmentos escolares em sua elaboração e execução (BRASIL, 1996). Mais do que tudo, tratou-se de dar substantividade ao projeto de nação que está posto na CF/88 e que define a sociedade brasileira como “Estado Democrático

de Direito” que no campo educacional visa “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

Não existe democracia sem direitos e não existem direitos que recaiam sobre pessoas desinformadas e sem uma prática social construída e fortalecida por meio da participação e do exercício da autonomia, pautada pelo olhar *no outro e do outro*, compreendido este como cidadão em igualdade de direitos e de responsabilidades perante si mesmo e perante os demais, como esclarece Barroso (1996),

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (BARROSO, 1996. p. 17).

Nesse contexto, também se tornou necessário discutir o papel do gestor escolar e a elaboração e/ou execução do PPP, por ser esse o ponto de partida e parte da estratégia teórico-metodológica para que os gestores/alunos apresentassem a proposição de um projeto de intervenção em suas respectivas realidades, sob a forma de pesquisa-ação, contemplando várias ações coletivas e valendo-se da rede conceitual do Curso, e não apenas daquilo que foi trabalhado na Sala Projeto Vivencial.

O PI, como foi denominada essa intervenção, passou a ser o caminho operacional para que a rede conceitual do conjunto das salas-ambiente que compõe o Curso assumisse o caráter *praxiológico* que orientou a concepção da formação dos gestores/alunos, transformando-se, paulatinamente, na monografia exigida para a obtenção do título de Especialista em Gestão Escolar, conforme Projeto Acadêmico aprovado em instância superior da UFRGS.

Em relação ao papel do gestor escolar, a metodologia adotada fez com que os gestores/alunos refletissem sobre a sua própria liderança como mediadores do trabalho coletivo na escola, numa dimensão política a serviço da educação, e não como, unicamente, técnicos ou burocratas a serviço de um sistema, uma vez que as ações programadas a partir do PPP, por contarem com a participação de todos os segmentos da escola e de outras lideranças da comunidade, se tornavam por vezes de natureza conflituosa, em função dos interesses de cada grupo participante.

Tornou-se, assim, fundamental para esse tipo de intervenção compreender que o exercício democrático no âmbito escolar apresenta os mesmos conflitos presentes nas demais interações sociais, exigindo, por parte dos líderes institucionais, uma atitude e uma competência que fomentem a construção de alguns consensos. Essa reflexão representou, para a maioria dos gestores/alunos, algo que podemos definir como *uma revisão e uma reinvenção de si mesmo*, por estarem acostumados, até então, com o exercício de uma liderança formal a serviço de um sistema de ensino. Para Cury (2009),

Dentro dos parâmetros apontados pela gestão democrática na/da escola, refuta-se a imagem do dirigente tecnocrático, que apenas assume o lugar de comando de seus subordinados. Ao invés disso, tem-se a figura do dirigente que encontra no trabalho com o coletivo da escola os meios mais eficazes para a sua intervenção. Aqui, duas observações são importantes: primeiro, ao se afirmar a necessidade da gestão colegiada na escola, do partilhamento de poder, não se está negando a existência de especificidades hierárquicas no seu interior. A gestão democrática da escola não as anula, mas convive com elas (CURY, 2001, p. 205, *apud* BRASIL, 2009, p. 2).

Quanto à elaboração e/ou execução do PPP, para tomá-lo ponto de partida das ações programadas no PI, as reflexões seguiram o que foi proposto nos conteúdos do Curso, publicados antecipadamente em sua Plataforma. Sendo assim, em sua dimensão conceitual, o destaque foi dado para o aprofundamento do que significa a incorporação do político ao pedagógico. Esse destaque exigiu o aprofundamento da compreensão de

que o ato educativo não é neutro e que, ao contrário, por ser permeado de intenções e valores de natureza ideológica, requer que o gestor escolar, no legítimo exercício de sua liderança, assuma uma posição crítico-reflexiva que garanta os princípios definidos no ordenamento constitucional e legal para o setor da educação, bem como aqueles que representem avanços para a nossa democracia, como a incorporação de diretrizes que considerem o direito à educação como o direito à igualdade e à diferença (CURY, 2002).

Na dimensão metodológica, indo além das etapas de construção do PPP, o destaque esteve relacionado à necessidade da permanente atualização de tão importante documento que, em sua processualidade, se torna inacabado e inacabável, mesmo depois de aprovado pelas instâncias e pelos órgãos educacionais competentes.

Para viabilizar essa trajetória e a transposição da rica rede conceitual que a embasa para a intervenção planejada, o PI foi constituído de etapas, com graus de abstração e de complexidade operacional crescente, mas sempre como espaço para convergências entre os conteúdos das diferentes salas do Curso, como está representado na figura 1.



Figura 1 - A Sala-ambiente Projeto Vivencial e sua interação com as demais salas-ambiente

A Sala-ambiente Projeto Vivencial tornou-se, então, emblemática, por assim dizer, pois além de colher os frutos do desenvolvimento curricular oportunizado pelo Curso, plantou as sementes (como em um Seminário) da transformação e a esperança de formas de (inter)ação mais generosas entre a equipe gestora da escola e os demais segmentos. Isso graças aos desafios que os gestores/alunos precisaram vencer, revendo concepções e realizando mediações sempre que os assuntos tratados gerassem polêmicas ou se distanciassem dos objetivos do PI. Alimentada pelos conteúdos das diferentes salas que compõem o currículo do Curso e ao mesmo tempo alimentando-as com seus conteúdos próprios e desafios demandados pelos gestores/alunos em suas intervenções sob a forma de Pesquisa-ação, esta sala, indiretamente, penetrou nas unidades escolares revelando problemas e apontando soluções, deixando marcas de uma formação que consegue ser propositiva, sem formatar, pois a escolha será sempre dos gestores escolares e de suas comunidades.

Como espaço de convergência conceitual, o maior desafio teórico-metodológico que a Sala-ambiente Projeto Vivencial provocou nos gestores/alunos foi justamente o de transpor os conceitos estudados (mesmo com o Curso ainda em andamento) para o PI, na forma de uma Pesquisa-ação demandada por lacunas presentes no PPP ou por outro fator presente na realidade escolar.

Como espaço destinado a produzir uma *práxis*, os desafios foram diversos. O primeiro foi o de introduzir a prática da pesquisa no cotidiano das escolas, entendendo-a como algo que, indo além de um fazer, oportunizasse o pensar sobre os atos realizados. A esse se seguiu, como segundo desafio, o de instigar os gestores a avançarem nos próprios conceitos, para não caírem nas armadilhas tão comuns em ambientes de intensa atividade, quase sempre atrelados a preconceitos e ao senso comum, até mesmo pelas urgências de suas demandas, levando-os a buscar culpados para os problemas diagnosticados e esquecendo-se das múltiplas coordenadas sociais, econômicas e culturais, dentre outras de caráter até mesmo subjetivo, que produzem os problemas típicos

da Educação Básica e que não são exclusivas de nenhum segmento específico. Um terceiro, mas não menor desafio, foi o de buscar que os gestores gerissem o tempo da pesquisa-ação por meio de um cronograma exequível para a sua realidade e por meio de registros organizados das ações implementadas, inicialmente de forma descritiva e depois analítica, com base nos referenciais estudados.

Desacostumados a se perceberem como pesquisadores e a tomarem a escola como objeto de investigação, os gestores/alunos precisaram reorganizar suas vidas como pessoas e como profissionais, simultaneamente, além de exercitarem o necessário distanciamento praxiológico para efetivarem e completarem o ciclo da ação-reflexão-ação em seus registros.

Acreditamos que, para os que conseguiram se aproximar mais da estratégia teórico-metodológica, a experiência tenha desencadeado um processo de busca constante de aperfeiçoamento e de qualificação profissional, pois depoimentos variados e contatos posteriores ao Curso revelam o desejo de muitos gestores de continuarem seu processo formativo em ambientes acadêmicos, seja na forma presencial ou na modalidade de educação a distância.

Sobre a educação na modalidade a distância, cabe destacar que a Sala-ambiente Projeto Vivencial, mesmo sem ser essa a sua função, cumpriu também o papel de estimular e de intensificar o uso das novas tecnologias na educação, visto o tempo maior de interação virtual que se fez necessário entre docentes e alunos para a construção do PI e do TCC e dada a natureza dos temas que constituíram os focos de alguns PIs, como, por exemplo, os ligados ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na Educação Básica.

O percurso empreendido para que o processo desencadeado na Sala-ambiente Projeto Vivencial se efetivasse também foi estratégico, na medida em que tal espaço curricular atravessou o Curso de forma intercalada com as demais salas-ambiente. Sendo assim, embora responsável pela

transformação do PI em uma monografia, a Sala não representou a culminância do Curso, no sentido estrito da palavra, pois pairou durante um ano e meio interpenetrando os demais espaços curriculares, reforçando, assim, a ideia do agir transformando e de inclusive ir alterando as ações planejadas sempre que as contribuições conceituais das demais salas do Curso instigassem mudanças. Sobre esse aspecto, Franco (2005) afirma que

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005, p. 486).

Na figura 2, a seguir, procuramos traduzir o processo de pesquisa-ação instaurado, principalmente quanto à presença constante da avaliação como instrumento provocador das reflexões que levam a tomadas de consciência sobre as modificações produzidas durante o processo, permitindo intensificar algumas ações ou mudar outras, de acordo com os progressos alcançados.

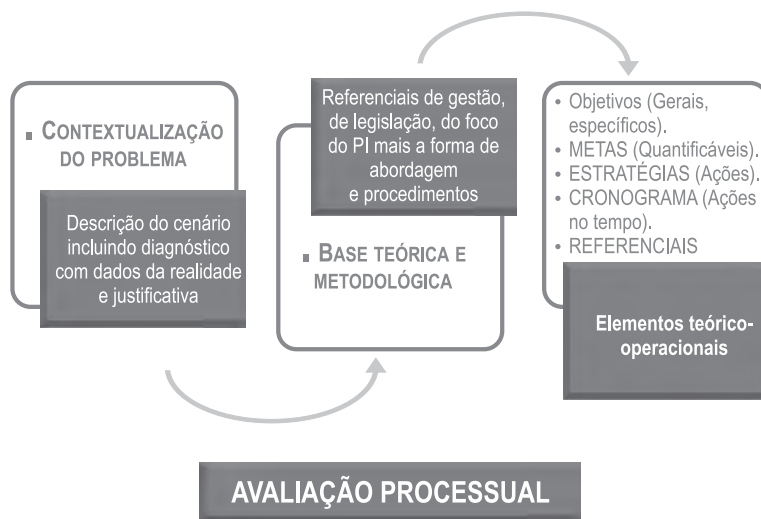


Figura 2 - O processo de construção do Projeto Intervenção.

Finalmente, quanto às estratégias teórico-metodológicas internas da Sala Projeto Vivencial, ainda cabe uma breve análise sobre as atividades propostas para cada uma das aberturas realizadas,⁴ pois elas foram organizadas para servirem como apoio ao agir e ao pensar dos gestores/alunos. Sendo assim, as leituras obrigatórias, tanto as publicadas na Plataforma quanto as postadas na biblioteca da Sala, sempre foram intercaladas e complementadas pela participação em fóruns, pelos chats em dia e hora agendados com o docente de cada uma das turmas, pelas mensagens trocadas na plataforma do Curso e por *e-mail*. Em seu conjunto, esses recursos se mostraram eficazes para esclarecimentos de dúvidas, aprofundamento de temas e orientações específicas aos vários alunos.

No entanto, a ferramenta 'Fórum de Interação entre Cursistas e Docentes' foi a que mais possibilitou o acompanhamento do crescimento de cada gestor, pois seus escritos permitiram uma análise mais criteriosa

⁴ Na primeira e na segunda edição do Curso, o acesso a esta sala foi aberto em cinco diferentes momentos intercalados com as demais salas que compõem a sua estrutura curricular. Na terceira edição, o ambiente desta sala abriu em quatro momentos, mas manteve a carga horária destinada ao seu trabalho específico.

do momento que cada um vinha vivenciando e a conseqüente intervenção nos casos necessários, por meio da troca de mensagens que exaltassem os apontamentos compatíveis com os princípios do Curso ou provocassem novas reflexões sobre os conceitos estudados.

A formação continuada dos gestores escolares vem se tornando recorrente nos estudos e pesquisas educacionais, por serem muitos desses sujeitos professores dos diferentes campos do conhecimento que, num determinado momento de suas vidas como profissionais da educação assumem cargos ou funções, seja por indicação, seja por processo eletivo, passando a interagir com seus pares e com outros sujeitos sociais munidos apenas dos conteúdos estudados nas disciplinas obrigatórias que tratam das políticas educacionais e da organização da escola básica cursadas na graduação. Essa realidade, pelo menos no Estado gaúcho, tende a se consolidar, fazendo com que os gestores escolares necessitem permanentemente de uma formação que associe teoria e prática e que identifique as transformações que, em alta velocidade, afetam a humanidade e, por conseguinte, instituições como a escola, para que o princípio da gestão democrática continue como um balizador desses novos tempos.

A formação em processo

Em nossas considerações iniciais, enfatizamos que a formação dos gestores estaria fundamentada no direito a uma educação de qualidade social, por meio de práticas democráticas e de uma práxis ao mesmo tempo “*criadora e reflexiva*”. O conceito e os níveis de práxis foram estudados pelos alunos não apenas na Sala-ambiente Projeto Vivencial, mas também em outras salas, visando atender aos objetivos do Curso e aos objetivos específicos de cada espaço curricular. Por se tratar o PI de uma abordagem teórico-prática, na Sala-ambiente Projeto Vivencial o estudo sobre práxis foi tomado como balizador, especialmente no momento da implementação do projeto, pois as ações planejadas deveriam emergir da realidade de cada escola, e não de “*modelos prévios*” (práxis criadora), bem como, simultaneamente, as

mesmas ações deveriam passar pelo crivo da consciência do cursista (*práxis reflexiva*) com base nos referenciais teóricos estudados nas diferentes salas-ambiente. Alcançar o nível de *práxis reflexiva*, portanto, tornou-se condição indispensável durante o processo de formação, pois os efeitos produzidos pela pesquisa-ação deveriam ser apresentados pelos gestores/alunos inicialmente na forma de um Relatório Analítico e depois nos moldes de um trabalho de conclusão de curso (TCC) de caráter monográfico, conforme exigência do Projeto Acadêmico do Curso.

Tratou-se de um processo que colocou aos gestores/alunos a necessidade de alcançarem os seguintes objetivos: (i) realizar o exercício da reflexão teórica, a partir de situações vivenciadas na implementação do PI, aproximando-a, o máximo possível, das análises que serão exigidas no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC); (ii) produzir texto acadêmico, na perspectiva de uma gestão escolar democrática, que atenda aos critérios de autenticidade, coerência, coesão, relação teoria e prática, cientificidade e; (iii) articular o Relatório Analítico com a futura produção do TCC, no sentido de atender às normas para elaboração de trabalho acadêmico e de alcançar um nível de reflexão teórica compatível com as exigências de um curso de especialização.

Logo, como condição indispensável nesse processo, a reflexão teórica, o exercício de pensar a prática implicou tomar as ações implementadas como objeto de investigação, analisando-as em suas dimensões objetivas e subjetivas (VASQUEZ, 1977, *apud* BRASIL, 2009) a partir de referenciais teóricos, ultrapassando o nível do ativismo, tão comum nos cotidianos escolares em função de suas frequentes demandas.

Esse foi um dos momentos mais desafiadores para os cursistas e para os docentes/orientadores. Para os cursistas, primeiro, porque além de desabituaados a esse nível de exigência e premidos por suas circunstâncias pessoais/profissionais, tendiam a “pensar” as ações do PI já implementadas como desprovidas de potencial transformador e apenas como fatos do cotidiano a serem relatados. Segundo, porque romper com suas convicções para compreender as múltiplas coordenadas que explicam os fatos, tendo

como referências teóricas autores que as desestabilizavam, tornou-se uma experiência que exigiu alto nível de disciplina intelectual.

Para os docentes/orientadores, primeiro porque precisaram auxiliar cada gestor, individualmente, a dar-se conta dos diversos fatores envolvidos em um único fato, a fim de evitar que caíssem em julgamentos ou na busca de culpados, quando algo se distanciava do planejado no PI e, segundo, porque, em função do foco de cada PI, foi preciso buscar bibliografia complementar compatível com os princípios do Curso, o que demandava um tempo além do planejado.

Por exemplo, um dos focos mais frequentes nos PI foi o da participação das famílias na escola, como coadjuvantes da aprendizagem escolar de seus filhos. Partindo do PPP, vários gestores, juntamente com suas equipes de trabalho e representantes dos demais segmentos da escola, concluíram que algumas diretrizes e/ou metas do PPP não vinham sendo observadas/alcançadas, pois o distanciamento dos pais em relação aos processos escolares tornara-se, na visão do gestor, o maior fator ou, pelo menos, um dos fatores impeditivos.

Contudo, para analisar os fatores que estariam produzindo esse distanciamento, alguns gestores recorriam a explicações baseadas no senso comum, como “são famílias desestruturadas”, “são pais irresponsáveis”, “passaram para a escola a educação de seus filhos”. Romper com esse nível de análise para auxiliar os gestores/alunos a se aproximarem de estudos que já avançaram em relação a esse foco e a outros semelhantes – por exemplo, o do aluno culpado por seu fracasso na escola – pode ser também considerado o ponto alto do processo vivenciado, pois aproximou os princípios da gestão democrática e da participação, no sentido de que ambos passaram a ser vistos como processos em construção e um dos principais desafios do gestor escolar, como mediador dos conflitos que se instalam a partir de controvérsias, como a que foi aqui relatada.

Ainda em relação aos focos dos PI, outro aspecto importante evidenciado durante a formação em processo foi a diversidade de tarefas que

os gestores/alunos tomaram para si, especialmente nas escolas do campo e nas de pequeno porte. Ocupados e preocupados com temas oriundos das políticas públicas, como inclusão, diversidade, avaliações externas e outros demandados pelas instâncias governamentais, ao transformarem tais temas em focos do PI, mostraram-se mais motivados a darem uma resposta positiva aos governantes do que com sua própria formação, como se teoria e prática fossem processos distintos.

Para os docentes/orientadores foi necessário estarem atentos a essa dissociação, pois durante todo o processo precisaram reafirmar que o nível da práxis reflexiva poderia – como pôde sempre – ser exercido em todas as circunstâncias, assim como a pesquisa-ação pode ser um instrumento para mantê-la, uma vez que as políticas públicas, ao serem implementadas nas unidades escolares, também podem ser motes para transformações. Discutir e pensar temas ligados à diversidade, por exemplo, estão além de cumprir preceitos legais e normativos, pois possibilitam colocar em pauta o enfrentamento com preconceitos ligados à cultura, às raças, à classe social, a crenças, a ideologias, a questões de gênero, todos tão presentes ainda em nosso meio, que, apesar de rico culturalmente, ainda estremece frente às diferenças.

A compreensão da realidade sustentada na reflexão teórica é condição para a prática transformadora, ou seja, a práxis. A atividade transformadora é, então, atividade informada teoricamente. Nesse sentido, colocam-se em questão posições rotineiramente afirmadas em nível de senso comum, da refutação da teoria e da centralidade da prática, ou seja, da contraposição teoria-prática (BRASIL, 2009, p. 16).

No processo de formação aqui tematizado, também as exigências de formalidade de um texto acadêmico, mesmo não sendo novidade para a maior parte dos gestores, pois todos já eram graduados, se mostrou outro obstáculo. Produzir, em texto acadêmico, na perspectiva da gestão democrática, impôs a transposição da linguagem coloquial para um estilo considerado pela maioria dos gestores “*rebuscado*”, assim como impôs a

autenticidade, algo que foi necessário perseguir durante todo o processo, pois o uso de “*palavras alheias*”, sem as devidas indicações, para expressar os próprios pensamentos tornou-se recurso frequente por parte dos cursistas, até que compreendessem o significado dessa prática.

Enfim, podemos afirmar, depois da oferta de três edições desse Curso, que o processo de formação proposto mobilizou intelectualmente os gestores. Mesmo aqueles que buscaram o Curso inicialmente com o objetivo único de ascender na carreira foram constantemente instigados a se colocarem em papéis até então não vivenciados, como o de pesquisadores e mobilizadores sociais, e também a desenvolverem atitudes éticas e estéticas, como o respeito à autoria, à mediação de conflitos, à tolerância e, sobretudo, à indissociabilidade entre a teoria e a prática.

Considerações finais

Propusemo-nos, neste artigo, refletir sobre a Sala-ambiente Projeto Vivencial como estratégia teórico-metodológica para a formação de gestores escolares. Tomando como ponto de partida para esta reflexão os objetivos do Curso organizado pelo MEC e o objetivo geral do Projeto Acadêmico aprovado no âmbito do UFRGS, e transformando tais objetivos em perguntas que passamos a responder, podemos dizer em relação ao primeiro objetivo que, sim, foi propiciado um movimento de reflexão teórico-prático entre os conteúdos e as atividades propostos nos demais ambientes do Curso e a realidade cotidiana da escola, primeiramente porque os alunos realizaram individualmente seus trabalhos e no contexto das unidades escolares por eles dirigidas, mas, além disso, porque foram constantemente provocados a se colocarem no lugar de pesquisadores de sua própria realidade.

Esse movimento fez com que os gestores repensassem seu papel e, nesse repensar, dessem conta das adequações necessárias para atenderem a cada realidade, a cada momento, a cada segmento e ao conjunto dos segmentos atendidos, transformando-os em função de suas necessidades e

transformando a si mesmos no percurso empreendido, sem perder de vista o princípio da gestão democrática.

Também podemos responder positivamente quanto ao fato de transformar a Sala-ambiente Projeto Vivencial em um espaço de articulação entre e com as demais salas e componentes curriculares do Curso. Essa interdisciplinaridade foi buscada constantemente, uma vez que o fato de a Sala ter sido organizada para abrir em momentos diversos, de forma intercalada com as demais, tornou-se estratégico para que os alunos tecessem as relações e as associações necessárias entre os conceitos estruturantes de cada uma, para elaborarem seus PIs e Relatórios, conforme nossas orientações. Embora essa elaboração tenha passado por momentos críticos envolvendo estilos e autenticidades, os Relatórios dos PIs apresentados, bem como os TCCs, são inequívocos em relação ao crescimento intelectual dos cursistas.

Quanto ao objetivo de instituir uma cultura democrática nas escolas públicas por meio de tomadas de decisões e de ações coletivas que transformem o espaço escolar numa comunidade de aprendizagem, queremos crer que um embrião desse longo processo tornou-se ativo e que tende a prosperar, embora lentamente. Mudar culturas abrindo a escola como espaço de aprendizagem para seus próprios segmentos e para a comunidade externa pode significar abrir mão de um poder consagrado aos professores e gestores até há pouco tempo. Ainda assim, temos a convicção de ter plantado uma semente que, ao lado de políticas públicas que incentivam a participação da comunidade nas atividades extraclasse, poderá ser um reforço à sua implementação e poderá propiciar um novo olhar para a função social da escola – instituição que é vista, hoje, como uma referência para a aquisição do conhecimento e para uma formação cidadã, e não como lugar em que alguns ensinam e outros aprendem o que lhes é ensinado, sem qualquer questionamento.

O processo de formação continuada dos gestores, tal como aconteceu, mostrou-se ao mesmo tempo desafiador e gratificante. Desafiador porque desinstalou certezas, abriu gavetas há muito tempo fechadas, revolveu

documentos, confrontou ideias, combateu preconceitos. Gratificante, porque a cada ruptura provocou mudanças e transformações no cotidiano das práticas escolares e nos gestores que as conduzem. Foram pequenas transformações que pouco a pouco mostraram aos gestores em formação que a escola mudou e que o saudosismo de um tempo que não voltará precisa ser deixado de lado para abrir espaço ao novo, ao inesperado, ao inusitado, sem que a escola tenha que abrir mão de sua principal vocação, que é a de formar pessoas, humanizando-as ou, conforme Ferreira, promovendo valores. Esse também é um compromisso do gestor escolar, nesses novos tempos da escola, especialmente da pública, por onde passa a maioria das nossas crianças, adolescentes e jovens.

Fraternidade, solidariedade, justiça social, respeito, bondade e emancipação humana, mais do que nunca precisam ser assimilados e incorporados como consciência e compromisso da gestão democrática da educação – princípios que necessitam nortear as decisões a serem tomadas no sentido da humanização e da formação de todas as pessoas que vivem neste planeta (FERREIRA, 2004, p. 1.243).

Sabendo que os gestores eleitos talvez não mais estejam à frente da equipe diretiva das escolas em que, então, atuavam, esperamos que esse tipo de experiência, sempre passível de revisões, tenha contribuído também para que se percebam, em alguma dimensão, como gestores de alunos, de colegas, de um conjunto de escolas, como técnicos em algum órgão educacional, ou como gestores de si e que se proponham a continuar o processo vivenciado, levando um pensamento baseado em relações democráticas para os espaços em que estiverem.

Referências

BARROSO, João. **Autonomia e Gestão das Escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988 (com redação atualizada). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 03 nov. 2013.

BRASIL. **Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (com redação atualizada) Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 15 de jan. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 5, de 3 de agosto de 2010**. Documento disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6322&Itemid> Acesso em 18 de nov. de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **O trabalho do gestor na escola: dimensões, relações, conflitos, formas de atuação**. Documento disponível em <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/pdf/trabalho.gestorescolar.pdf> Acesso em 17 de out. de 2009. Material produzido para o Curso Escola de Gestores.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sala-ambiente Projeto Vivencial: apresentação**. Documento disponível em <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/apresentacao.htm> Acesso em 17 de out. de 2009a. Material produzido para o Curso Escola de Gestores.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador para Atualização do Plano de Ações Articuladas (PAR) do Município**. Documento disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13173&Itemid=>> Acesso em 13 de jun. de 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação, Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.º 116, p. 245-262, julho/2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática da Educação na Cultura Globalizada. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n.º 89, Set./Dez. 2004, p. 1227-1249. Disponível em www.cedes.unicamp.br

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 31, n.º 3, Dec. 2005. Documento disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso> Acesso em 05 de mai. de 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não Formal, Participação da sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas. **Revista Ensaio: Aval. Pó. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, vol. 14, n.º 50, jan./mar. 2006, p. 27-38. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 4.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007 410 p. ISBN 978-85-249-0944-3.

SILVA, Maria Beatriz Gomes da. O ensino fundamental de nove anos. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. **Alfabetizar: fundamentos e práticas.** 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 151-176.



Tecnologias digitais e os espaços educacionais: um foco a partir da formação de professores

Leticia Rocha Machado
Magali Teresinha Longhi
Patricia Alejandra Behar

Introdução

A cada ano surgem, no Brasil, iniciativas educacionais com a finalidade de promover capacitações e qualificações aos professores de diferentes áreas e modalidades de ensino para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Um exemplo é o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC). Este programa viabiliza a formação continuada de gestores em todo o Brasil, a partir de especializações a distância, como é o caso do Curso de Especialização em Gestão Escolar oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dentre os diversos objetivos específicos deste Curso está o de propiciar oportunidades aos gestores escolares de lidar com ferramentas tecnológicas que favoreçam o trabalho coletivo e a transparência da gestão da escola. Além disso, ao conhecerem os diversos recursos tecnológicos, os gestores podem criar e consolidar políticas mais condizentes com uma educação inclusiva.

Nesse sentido, o potencial das TIC no âmbito da educação não deve ser desconsiderado. Pesquisas, no mundo inteiro, revelam o quanto os recursos digitais estão reformulando a gestão e as práticas pedagógicas a fim de contemplar as necessidades emergentes da sociedade e presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar dessas transformações culturais e sociais, as escolas do Brasil ainda carecem de mais engajamento no uso das TIC em sala de aula. Atualmente muitos alunos usam tecnologias, por vezes, mais avançadas do que aquelas disponibilizadas na escola. Já em relação aos professores, percebe-se que eles não estão ainda totalmente preparados para usar os diversos formatos de mídias em sala de aula. Não são estimulados a incluir trabalhos colaborativos ou discussões por meio do computador e muito menos para usar objetos de aprendizagem (OA) a fim de aprofundar os temas tratados em sala de aula. A maioria dos professores que utiliza ou insiste em usar ferramentas tecnológicas em sala de aula é formada de autodidatas, muitas vezes impulsionados pelos alunos ou pela curiosidade que elas fomentam.

Assim, para que haja mudanças de paradigma na escola, é importante o envolvimento de toda a comunidade escolar. É fundamental que a gestão escolar apoie e propicie tempo aos professores para a experimentação dos diversos recursos tecnológicos com o intuito de introduzi-los com qualidade em sala de aula. É fato que, na maioria das escolas, os laboratórios de informática nem sempre possuem equipamentos e *softwares* atualizados; há falta de recursos, além da resistência por parte dos professores no uso das tecnologias.

Para minimizar as dificuldades no uso das TIC em sala de aula, o gestor pode intervir com ações específicas. Por exemplo, os gestores deveriam estar preparados para lidar com a questão das capacitações tecnológicas do seu quadro docente e administrativo. Além disso, deveriam, constantemente, encorajar o uso de tecnologias tanto em sala de aula quanto na gerência dos processos escolares. Obviamente, os gestores também poderiam juntar esforços para garantir condições de suporte ao *hardware* e ao *software* da escola e de acesso à Internet.

Neste capítulo faz-se um reconhecimento das tecnologias digitais utilizadas em educação. Assim, discorre-se, na próxima seção, sobre o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), de objetos de aprendizagem (OA) e de outras tecnologias de autoria que permitem ao gestor, professor e aluno tornarem-se atores e autores dos seus materiais digitais.

Na seção 3 é feita uma discussão sobre a formação de professores para o uso das TIC, apresentando-se uma breve história sobre o uso de recursos tecnológicos construídos a partir da articulação da informática, de redes de comunicação de dados e de sistemas mediáticos na educação brasileira.

A seção 4 apresenta um estudo de caso a partir da Sala-ambiente Oficinas Tecnológicas do Curso de Especialização em Gestão Escolar da UFRGS, desenvolvido na modalidade a distância. Para tanto, se faz uma explanação de como as tecnologias digitais, por meio do AVA *MOODLE* e de algumas ferramentas de autoria, foram apresentadas como instrumento de mediação na formação continuada de gestores escolares. Na última seção são apresentadas as considerações finais deste capítulo.

Das tecnologias digitais aos recursos educativos

Uma tecnologia é reconhecida pelo conjunto de ferramentas e técnicas desenvolvidas para empregá-las. Quadro-negro, giz, lápis, livro, tv, computador, celular, entre tantos suportes, são exemplos de tecnologias que o professor pode utilizar em sala de aula. Todas elas apresentam em seu núcleo atributos para armazenar e transmitir informação escrita e/ou oral. Contudo, algumas delas tratam também da linguagem digital (LEVY, 1993).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), ao unir informática, audiovisual e telecomunicação e tratar das três linguagens (escrita, oral e digital), tornam-se mediáticas (KENSKI, 2008). Isto é, permitem gerar conteúdo reunindo várias mídias (texto, vídeo, som, etc.) com características interativas e comunicacionais.

No decorrer da evolução das TIC, elas deixaram de ser apenas suporte para a informação e comunicação. Além das características já citadas, Kenski (2008) conclui que

Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade. Essa nova sociedade [...] [é caracterizada] pela personalização das interações com a informação e as ações comunicativas (KENSKI, 2008, p. 23-24).

Na era digital, é importante o desenvolvimento e o aprimoramento de determinadas competências essenciais que possibilitem o domínio tecnológico. No âmbito da escola, essas competências devem estar presentes no corpo discente, docente e administrativo de modo a assegurar a qualidade da educação.

As competências são definidas como um conjunto de elementos (Conhecimento, Habilidades e Atitudes – ou CHA) inter-relacionados, que, ao interagirem entre si, mobilizam diversas estruturas no intuito de solucionar determinado problema apresentado ao sujeito (BEHAR et al., 2013).

No domínio tecnológico, o *Conhecimento* é importante para compreender os diversos dispositivos digitais e aplicativos neles embutidos ou instalados; a *Habilidade* é necessária para lidar com o *hardware* e o *software*, para tratar a informação, para comunicar-se e participar de modo significativo nas redes de ensino e aprendizagem; e a *Atitude* (intercultural, crítica, criativa, autônoma e responsável) é indispensável para dirigir as habilidades e conhecimentos (ALA-MUTKA, 2011).

Nesta seção, são apresentadas algumas competências importantes no domínio tecnológico, tais como a fluência digital e a comunicação ou os modos de expressar-se através dos recursos tecnológicos (BEHAR et al., 2013; MACHADO; LONGHI; BEHAR, 2013).

A educação vem incorporando as TIC nos diversos espaços de ensino e aprendizagem. Muitas delas estão contempladas em AVA, tais como fórum, chat, correio eletrônico, exercícios, avaliações, etc. Outras, de forma isolada ou relacionada ao AVA, referem-se às tecnologias digitais desenvolvidas para apresentar um conteúdo na forma de Material Educacional Digital (MED), conhecidas como os Objetos de Aprendizagem (OA). As ferramentas de autoria são um tipo de recurso tecnológico geralmente encontrado na Internet e usado de forma *on-line* na construção dos mais diversos materiais digitais, entre eles os OA.

Um AVA é caracterizado como um espaço disponível de forma *on-line* para a organização de cursos e disciplinas, a administração de conteúdos de estudo e o acompanhamento dos alunos. É aplicado tanto na modalidade presencial quanto a distância. Estudos (BEHAR, 2009) indicam que tais ambientes conduzem a transformações no ensino e na aprendizagem que, por sua vez, inspiram pesquisas direcionadas ao desenvolvimento de novas arquiteturas pedagógicas.

Os AVA também são conhecidos como LMS (*Learning Managements System*) ou *softwares* desenvolvidos com base em um (ou mais de um) pressuposto pedagógico. No Curso de Especialização em Gestão Escolar, o LMS utilizado foi o MOODLE (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*).¹ Esse *software* serviu de apoio para desenvolver as ações de ensino e aprendizagem do curso.

Uma das inovações tecnológicas na educação está na criação de OA. Um OA segue o princípio de “Blocos de Conteúdo” desenvolvido por Hodgins (POLSANI, 2003; MANEA; RUTLEDGE, 2007) a partir da ideia do LEGO. Os blocos de conteúdo, no contexto digital, podem ser qualquer recurso (texto, vídeo, som, animação, etc.). Eles são usados em seu formato original, incorporados em outro bloco ou referenciados durante a aprendizagem apoiada na tecnologia (JOHNSON, 2003; TAROUCO et al., 2006). Portanto, a definição de um OA inclui a utilização de recursos

¹ O MOODLE, seguindo a filosofia de *software* livre, foi desenvolvido na Austrália e é utilizado por mais de 66.000 *websites* em 218 países (dados extraídos em Fevereiro de 2012 em <http://moodle.org/sites>).

digitais para apresentar um conteúdo de ensino e aprendizagem baseados em um paradigma pedagógico. Cabe ao professor construir, escolher ou adequar aquele mais significativo para a aprendizagem do seu aluno.

Behar, Machado e Longhi (2013) classificam os OA em três categorias:

- Simples – objetos unitários que necessitam pouca ou nenhuma interação, a exemplo dos textos, imagens, mapas conceituais, etc. Geralmente são utilizados em conjunto com outros OA, criando combinações que poderão se tornar mais complexas;
- Intermediário – aqueles que necessitam de interação limitada e, embora possam ser multimidiáticos, apresentam-se apenas como uma fonte de informação (por exemplo, vídeo, áudio/música, sites de informações);
- Complexo – geralmente compostos por OA do tipo Simples e Intermediário, formam uma unidade, exigindo uma interação e interatividade maior por parte do usuário, a exemplo dos portais e simuladores.

Existem alguns fatores que facilitam a utilização de OA. Entre eles, a flexibilidade (fácil reutilização e manutenção), a interoperabilidade (possibilidade de utilização em qualquer plataforma em todo o mundo) e a atualização (fácil atualização e adaptação) (WILEY, 2000; MACÊDO, PEREIRA, 2009; BEHAR et al., 2008; TORI, 2010; VAZ, 2009).

Os OA geralmente são encontrados em repositórios institucionais. A maioria deles de acesso público, a exemplo do BIOE (Banco Internacional de Objetos Educacionais,² do Ministério da Educação), do CESTA (Coletânea de Entidades de Suporte ao uso de Tecnologia na Aprendizagem,³ da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e o MERLOT (*Multimedia*

² Disponível em <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br>

³ Disponível em <http://cesta2.cinted.ufrgs.br/xmlui> (CESTA 2).

*Educational Resources for Learning and Online Teaching*⁴, da Universidade do Estado da Califórnia, EUA), pioneiro nesses recursos.

Ressalta-se que os OA aparecem como recursos interativos e dinâmicos (BEHAR, 2009). Com eles, o professor deixa de ser o veículo de transmissão do conhecimento para se tornar o mediador do processo de aprendizagem.

Uma possibilidade para a criação dos OA é por meio das ferramentas de autoria. Uma ferramenta de autoria é definida como um sistema, um aplicativo ou uma plataforma que possibilita ao usuário planejar, desenvolver e construir material de diferentes mídias de forma *on-line*.

As ferramentas de autoria surgiram junto com a evolução da *Web 2.0*.⁵ O termo está relacionado com a possibilidade de (co)autoria nas produções desenvolvidas por meio da Internet. Com o objetivo de possibilitar a interação, a comunicação, a colaboração, a cooperação entre usuários na construção de conteúdos a serem disponibilizados na Internet, surgiram os recursos de autoria. Os *blogs* são um exemplo desses recursos. Por meio deles a *web* se tornou uma plataforma de edição de ideias e comentários.

Outro conceito que também surgiu da evolução da *Web 2.0* foi o de “Computação nas nuvens”, dispensando a instalação de *softwares* nos computadores pessoais ou em dispositivos móveis. Ou seja, o acesso aos programas se dá diretamente na Internet, sendo possível editar, acrescentar, compartilhar e salvar diferentes tipos de arquivos.

Então, a partir desse cenário, é possível perceber como o professor dispõe de uma gama de ferramentas *on-line* de fácil manuseio que podem auxiliá-lo na construção de seus materiais educacionais ou, ainda, na vinculação desses recursos para a realização das atividades educativas pelos próprios alunos.

⁴ Disponível em <http://www.merlot.org>

⁵ Termo cunhado por Tim O’Reilly em meados de 2004. Atualmente já existe o termo *Web 3.0*, ou seja, uma Internet personalizada a partir das necessidades dos usuários. Esta também é denominada como a Internet semântica, baseada em pesquisas realizadas pelo usuário e em seu comportamento em determinado *site*.

Apesar de a maioria dessas ferramentas digitais⁶ não serem desenvolvidas com fins educacionais, pode-se aproveitar o seu potencial e utilizá-las para construção de conteúdos ou mesmo na forma de atividades, tais como (LONGHI; MACHADO; BEHAR, 2013):

- Mapas conceituais e mapas mentais – servem para criar e organizar redes de conceitos/ideias na forma de diagramas. O professor pode utilizar esses recursos para, entre outras práticas pedagógicas, apresentar os conteúdos;
- *Blogs* e *flogs* – considerados uma forma de diário virtual, sendo o *flog* voltado mais para o uso de imagens/fotos. Essas ferramentas podem auxiliar o professor a criar diários de bordo, anotações de observações científicas, além de ser ótimo apoio para projetos de aprendizagem e pedagógicos;
- Imagens, animações, vídeos, áudio e trilhas sonoras – o vídeo por ser combinado com recursos de áudio, trilha sonora, imagem e texto, cativando o aluno e motivando-o a aprofundar o tema de estudo. Imagens e animações podem ser editadas ou construídas pelos próprios alunos;
- Criação de *sites* e páginas pessoais – os *sites* podem ser utilizados como um repositório de conteúdos ou como um canal de divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos da escola, de um departamento;
- Textos coletivos – o *wiki* é um exemplo de ferramenta que propicia a construção coletiva de um texto. Nele é mantida a história da edição;
- Materiais multimídias e atividades interativas – o desenvolvimento de apresentações dinâmicas, de exercícios e questionários

⁶ As ferramentas digitais podem ter caráter proprietário ou livre. As ferramentas proprietárias são *softwares* licenciados com direito exclusivo do autor. As de caráter livre são obtidas de forma gratuita, sem precisar permissão de uso, pela Internet.

interativos possibilitam ao professor práticas interdisciplinares e de complementação dos conteúdos apresentados.

Há ferramentas de autoria para os diversos fins. Cabe ao professor analisar, avaliar e utilizar de forma responsável, criativa e inovadora aquela que mais se adequar às práticas pedagógicas. Para o aluno, elas possibilitam autonomia, a partir do momento em que ele pode escolher, combinar, interagir e colaborar na produção do material educacional.

Formação de professores e tecnologias digitais

Antes de iniciar a discussão sobre a formação de professores no uso das TIC, é importante, primeiramente, visualizar um breve panorama histórico sobre o tema.

A revolução digital transformou o tempo e o espaço educacional (KENSKI, 2008). A preocupação com o uso da informática na educação brasileira remonta à década de 70 com a criação da Coordenação de Assessoria ao Processamento Eletrônico (CAPRE), que possuía a finalidade de auxiliar a integração das tecnologias à educação, principalmente para a criação de políticas públicas específicas.

Nos anos de 1980, o MEC criou um programa de capacitações de professores da educação básica para o uso das TIC. Também houve a preocupação em disponibilizar infraestrutura suficiente para práticas educativas que incluíssem as tecnologias.

Um dos marcos históricos foi a criação do Programa Nacional de Informática na Educação,⁷ em 1997, atualmente denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. O ProInfo possui por finalidade o uso pedagógico das TIC na escola pública. Para as capacitações, o programa conta com o apoio de 450 Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE)

⁷ Após o Decreto Presidencial n.º 6300/2007, o programa mudou de nome para Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

espalhados por todo Brasil, onde são desenvolvidas ações que possibilitam a formação de professores e multiplicadores sobre o uso das tecnologias.

Desde a década de 70, a qualificação profissional em TIC se tornou uma das metas do MEC. Em todo o país são oferecidos cursos com essa temática em nível de graduação e pós-graduação, tanto presencial quanto a distância.

Essas iniciativas alavancaram discussões acadêmicas sobre a formação docente, principalmente sobre quais estratégias deveriam ser adotadas para que o computador e as tecnologias digitais aliadas a ele pudessem ser usufruídas com qualidade e pertinência no ensino.

A prática docente está atrelada a uma nova lógica (KENSKI, 2008). Não há mais sentido uma aprendizagem centrada no professor, reativa e passiva. Parte-se para uma aprendizagem colaborativa, proativa e investigativa, principalmente na exploração de novas possibilidades de reflexões, relacionadas a outras áreas de conhecimento. Essa nova forma de construção do conhecimento envolve aspectos para além do cognitivo, tais como o afetivo, o simbólico e o social (BEHAR, 2009).

Portanto, é importante refletir sobre quais estratégias devem ser adotadas na formação dos professores no uso das tecnologias, principalmente vinculando a ações que propiciam a criticidade, a criatividade e a (co) produção de materiais (BEHRENS, 2000).

A inserção da tecnologia no trabalho docente é um processo marcado por muitas dificuldades e medos. Mostra-se um processo lento tanto quanto à familiarização quanto em relação ao uso efetivo de ferramentas digitais em sala de aula. Entretanto, as políticas públicas já contemplam essa preocupação, a partir da indicação de ações para capacitar gestores e professores.

A capacitação de gestores tem como um dos objetivos a formação docente, no que se refere ao uso efetivo e de qualidade das TIC nos espaços educacionais. Esses cursos também propiciam discussões sobre a construção de políticas públicas para a inclusão de infraestrutura e disponibilização das tecnologias na escola.

Os impactos das tecnologias na prática docente estão relacionados aos procedimentos didáticos. O professor deixa de ser autoridade, detentor do conhecimento, para ser o orientador “diante de múltiplas possibilidades e formas de alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele” (KENSKI, 2008, p. 46). É privilegiado o trabalho em equipe ou a interação, a colaboração e cooperação dos seus participantes. A sala de aula deixa de ter existência física, permitindo a criação de comunidades virtuais de aprendizagem.

O gestor deve considerar o tempo de capacitação e familiarização do professor com as TIC, de modo a compreender suas possibilidades e escolher aquela mais adequada a seus propósitos de ensino.

Entende-se que a entrada de novas gerações na carreira está trazendo algumas mudanças significativas no comportamento dos novos profissionais e, conseqüentemente, na relação entre as tecnologias e o espaço pedagógico. Por outro lado, é necessário investir em líderes que compreendam a importância da introdução das TIC na educação, para atuarem em todos os setores: das escolas às secretarias de educação. Assim, a concretização de mudanças para uma educação mais colaborativa também poderá ser efetivada nas comunidades escolares.

Da teoria à prática: uma experiência com diretores

Esta seção trata de um *case* da experiência realizada na Sala-ambiente Oficinas Tecnológicas com diretores de escolas. Foram utilizadas algumas TIC como instrumentos de mediatização na formação continuada de gestores escolares desenvolvida na modalidade a distância. Logo, é preciso explicitar como foram introduzidas as tecnologias por intermédio da EAD, mais especificamente na experiência em análise.

A experiência foi desenvolvida nos anos de 2008, 2010 e 2012; foram consideradas, portanto, três turmas. As atividades de formação foram realizadas pelo *AVA-MOODLE*, explorando as funcionalidades de interação e

comunicação síncrona e assíncrona.

O objetivo principal da Sala-ambiente Oficinas Tecnológicas foi apresentar as potencialidades das TIC no âmbito do espaço educativo e construir algumas competências básicas e necessárias aos gestores, no intuito de prepará-los para lidar com a tecnologia. A proposta da sala foi a de capacitar o profissional de modo simultâneo à sua atuação, oportunizando compartilhar as experiências vivenciadas diretamente em seu espaço de trabalho.

Dentre as principais competências do gestor, nesta abordagem se dará ênfase à fluência digital e à comunicação por meio das tecnologias. Cabe destacar que cada competência é formada por um conjunto CHA – que envolve Conhecimentos, Habilidades e Atitudes – para lidar com a tecnologia. (BEHAR et al., 2013).

Para que ocorresse essa construção, foi necessário criar uma arquitetura pedagógica (BEHAR, 2009) voltada para a formação a distância de professores, especificamente para o domínio tecnológico (BEHAR; MACHADO; LONGHI, 2013). Esse domínio se refere às competências relacionadas ao uso de alguns recursos tecnológicos utilizados na EAD, no caso, o ambiente virtual de aprendizagem MOODLE e uma ferramenta de autoria, Weebly (www.weebly.com), para a edição de páginas *on-line*. -

Toda arquitetura pedagógica é sustentada por um modelo pedagógico que, entre vários fatores, define a concepção epistemológica adotada por um projeto pedagógico ou professor como paradigma norteador da prática docente. Nesta sala, foi seguido o paradigma ou a concepção construtivista (PIAGET, 1989; 1996).

Uma Arquitetura Pedagógica é formada por quatro aspectos: organizacionais, de conteúdo, metodológicos e tecnológicos, conforme ilustrado na Figura 1.

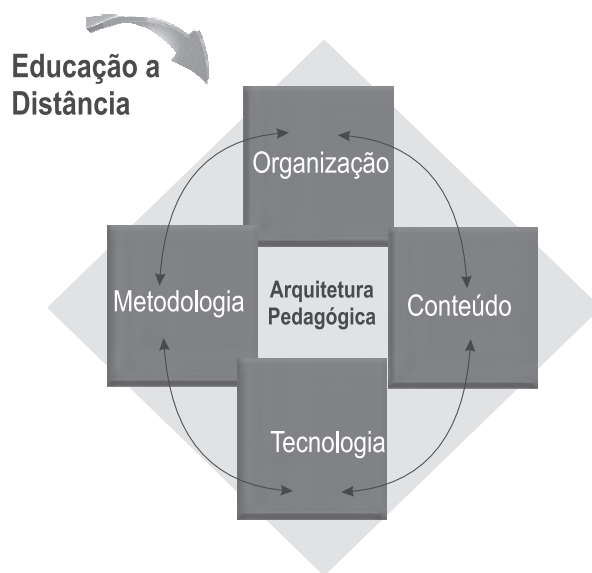


Figura 1 - Arquitetura Pedagógica
Fonte: Behar, 2009; Machado, 2013.

Os *aspectos organizacionais* da arquitetura pedagógica dizem respeito aos propósitos do processo de ensino e aprendizagem a distância, à organização do tempo e do espaço e às expectativas na relação da atuação dos participantes ou da também chamada organização social da aula. Os *aspectos de conteúdo* estão relacionados ao “o quê” será trabalhado. Já os *aspectos tecnológicos* se distinguem pelo uso da tecnologia utilizada no curso a distância (neste caso, refere-se ao ambiente virtual de aprendizagem [AVA] e às ferramentas que dão suporte às atividades de ensino). Os *aspectos metodológicos* contemplam as atividades, as formas de interação e comunicação, os procedimentos de avaliação e a organização de todos os elementos da arquitetura pedagógica em uma sequência didática para a aprendizagem. Os aspectos metodológicos estão relacionados ao “como” o conteúdo será trabalhado, incluindo os recursos tecnológicos. Além do mais, a escolha da metodologia a ser adotada está relacionada à concepção epistemológica que fundamenta a prática pedagógica do docente.

A avaliação foi realizada considerando a construção dos conceitos durante o decorrer da sala, integrando a teoria e a prática. Ou seja, foi feita de dentro de um processo formativo realizado durante o processo de ensino e aprendizagem, no intuito de acompanhar e instigar, continuamente, o aluno durante a sua construção do conhecimento (VILLAS BOAS, 2001).

No intuito de contextualizar os saberes e fazeres por meio da EAD, a Sala Oficinas Tecnológicas teve como foco a construção das competências de Comunicação⁸ e Fluência Digital.⁹

Para esse fim, a arquitetura pedagógica foi construída conforme ilustrado na figura 2.

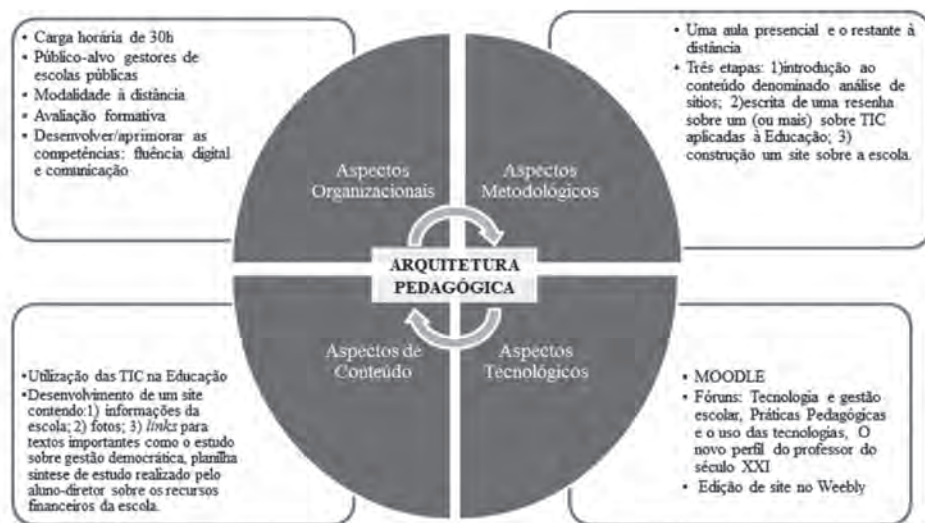


Figura 2 - Arquitetura Pedagógica da Sala Oficinas Tecnológicas

Fonte: As autoras, 2013.

⁸ A competência de Comunicação no domínio tecnológico está atrelada à expressão escrita através dos recursos de comunicação síncrona e assíncrona. Em termos gerais, é um conjunto complexo de componentes, como oral, gestual e de expressões que não envolvem apenas os aspectos linguísticos (léxico e semântico) relacionados à linguagem, mas também os aspectos social e afetivo (BEHAR et al., 2013).

⁹ A competência Fluência Digital está intimamente relacionada tanto ao conceito de letramento digital quanto ao de alfabetização digital. O sujeito da EAD será fluente digitalmente se for além do ato de saber buscar um texto, ler, escrever, salvar e enviar um documento por meio de tecnologias digitais, ou seja, ser crítico em relação ao seu uso (BEHAR et al., 2013).

No que se refere à organização da arquitetura pedagógica desta sala, destaca-se que as tecnologias foram apresentadas aos gestores no formato EAD, com carga horária de 30 horas, com um encontro presencial e o restante a distância.

A sala ocorreu em três etapas. Na primeira, houve uma introdução ao conteúdo denominado análise de sítios. Nessa atividade, os alunos-diretores pesquisaram e analisaram sítios *Web* de escolas disponíveis na Internet. Para isso, foi necessário utilizar o material de apoio disponível no MOODLE como fonte de avaliação qualitativa e quantitativa de cada um dos critérios apresentados. Após, os alunos deveriam fazer um parecer descritivo, apontando os aspectos relevantes, os pontos positivos e negativos em relação ao sítio/portal da escola escolhida. Durante o processo, os alunos deveriam discutir suas ideias no Fórum específico com seus colegas e postar pelo menos uma contribuição significativa.

Nesse momento, entende-se que se iniciou a construção da competência de comunicação. Foi necessária a articulação de uma atitude proativa, expressiva, e colocar em prática a habilidade de escrever de forma clara, objetiva e coerente, interpretar as mensagens recebidas e trocar ideias com seus colegas, e, ainda, ter conhecimentos das regras e formas de comunicação do grupo de alunos-diretores em questão.

Na segunda etapa, foi solicitada a escrita de uma resenha sobre um (ou mais) dos assuntos propostos sobre a temática Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação. Os textos de análise foram disponibilizados na funcionalidade Biblioteca da Sala-Ambiente Oficinas Tecnológicas. Além dessa atividade, os alunos-diretores deveriam participar e contribuir no fórum constituído por três diferentes tópicos: Fórum 1 – Tecnologia e gestão escolar; Fórum 2 – Práticas Pedagógicas e o uso das tecnologias; e Fórum 3 – O novo perfil do professor do século XXI.

Na terceira e última etapa, foi requerido aos alunos construírem um *site* sobre a sua escola. Para isso, utilizou-se um editor *on-line* de *sites* Weebly

(disponível em <http://weebly.com/>), no qual os gestores poderiam criar, editar e publicar com facilidade páginas *Web*. O *site* resultante deveria conter (1) informações da escola, (2) fotos, (3) *links* para textos importantes lidos durante a formação, (4) dados coletados na Sala de Políticas e Gestão da Educação, (5) o estudo sobre gestão democrática realizado na sala Políticas e Gestão da Educação e, por fim, (6) uma planilha-síntese do estudo realizado pelo aluno-diretor sobre os recursos financeiros da escola.

Entende-se que, a partir dessas atividades, os alunos tiveram de construir a fluência digital. Trata-se da utilização da tecnologia de modo que o sujeito se sinta digitalmente ativo e participante. A ideia era não só usar as funcionalidades de interação e comunicação, mas também manusear a tecnologia em todo o seu potencial, criando e produzindo conteúdos e materiais importantes durante a sua trajetória no Curso. Dessa forma, os gestores tiveram de adquirir conhecimento sobre a ferramenta, saber usá-la e aplicá-la, assim como aprender a manusear, a selecionar material e produzir finalmente o seu *sítio*. Entende-se que era necessário que o aluno-diretor tivesse iniciativa para buscar inovações nas suas produções.

O objetivo da atividade foi o de buscar recursos tecnológicos de modo que os alunos pudessem vivenciar um projeto de gestão das tecnologias na escola. Esse processo deve ser resultado da participação de diferentes segmentos da escola, considerando as necessidades e os desejos da comunidade escolar à qual pertence.

O MOODLE possibilitou que os alunos-diretores pudessem retomar seus registros digitais sobre as próprias experiências vivenciadas durante a sala, a fim de estabelecer as conexões necessárias com as reais condições da escola e os conhecimentos adquiridos.

Nesse caso, a formação foi realizada num processo formativo, rompendo com a barreira a qualquer momento e em qualquer lugar.

Na sua maioria, os trabalhos desenvolvidos nas turmas mostraram-se de excelente qualidade, tanto no que tange ao visual como ao conteúdo. Em muitos casos, os *sites* foram ampliados e utilizados até mesmo após

o término da Sala-ambiente Oficinas Tecnológicas; muitos deles com a inclusão de vídeos, de projetos da escola, entre outros. A possibilidade de divulgar o trabalho desenvolvido nas escolas cativou muitos gestores a aperfeiçoar a aprendizagem no uso das TIC, o que denota o potencial que as tecnologias podem ter na educação.

Cabe salientar que existem diversas concepções de formação de educadores a distância voltadas ao domínio tecnológico (BEHAR; LONGHI; MACHADO, 2013) e, conseqüentemente, à integração de tecnologias da informação e comunicação à prática pedagógica. A arquitetura pedagógica utilizada na Sala-ambiente Oficinas Tecnológicas foi um exemplo de formação continuada que se mostrou eficaz com o público-alvo do Curso. No entanto, existem outros formatos que podem ser adotados a fim de enriquecer a gestão e as práticas educativas dos professores, os quais devem ser investigados, contemplados e aplicados em futuras iniciativas.

Considerações finais

A Sala Oficinas Tecnológicas fez com que os alunos-diretores “tivessem experiências”, ou seja, vivenciassem situações significativas em termos do uso das TIC na escola. Promoveu a vivência de situações de aprendizagem que possibilitassem “pensar sobre as experiências” do uso das tecnologias digitais por meio de uma discussão entusiasmada, no fórum do ambiente virtual de aprendizagem, o que levou a processos reflexivos. A possibilidade de empregar, na prática, um recurso digital provocou um processo reflexivo e proporcionou aos gestores aprenderem a usar a tecnologia a favor da sua escola, a fim de divulgá-la e envolver a comunidade escolar.

Assim, entende-se que cabe ao gestor levantar a questão da introdução (ou incorporação) das TIC na escola e promover uma análise crítica com base na teoria e prática apresentadas na Sala-ambiente Oficinas Tecnológicas. Logo, foi possível provocar a tomada de consciência sobre a capacitação docente, a organização e a gestão da instituição mediante o uso de tecnologias nos diversos tipos de atividades da escola.

Referências

- ALA-MUTKA, K. **Mapping digital competence: towards a conceptual understanding**. Sevilla: Institute for Prospective Technological Studies, 2011.
- BEHAR, P.A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BEHAR, P.A. et al. Competências: conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução. In: BEHAR, P.A. (org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BOHRENS, M.A. Projeto de Aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, JM. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13.ed. São Paulo: Papirus, 2000.
- JOHNSON, L.F. **Elusive vision: challenges impeding the learning objects economy**. Micromedia, jun 2003. Disponível em <http://www.nmc.org/pdf/Elusive_Vision.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2012.
- KENSKI, V.M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2008.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1993.
- MACEDO, M.K.B.; PEREIRA, A.T.C. **Desenvolvimento de recomendações de acessibilidade e usabilidade para ambientes virtuais de aprendizagem voltados para o usuário idoso**. RENOUE, v.7, n.1. 2009.
- MACHADO, L.R. 200f. **Construção de uma arquitetura pedagógica para cybersêniores: desvelando o potencial inclusivo da educação a distância**. Tese [Doutorado], Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, 2013.
- MACHADO, L.R.; LONGHI, M.T.; BEHAR, P.A. Domínio Tecnológico: saberes e fazeres na educação a distância. In: BEHAR, P.A. (Org.) **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- MANEA, N.; RUTLEDGE, D. A Laboratory for Teaching Learning Objects' Thinking for In-service Teachers. In: CARLSEN, R. et al. (Eds.). **Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2007**. Chesapeake, VA: AACE, 2007.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1996.

POLSANI, P.R. **Use and abuse of reusable learning objects**. Journal of Digital Information, v.3, n.4. 2003.

TAROUCO, L.M.R.; KONRATH, M.L.P.; CARVALHO, M.J.S.; AVILA, B.G. **Formação de professores para produção e uso de objetos de aprendizagem**. Rev. Novas Tecnologias na Educação, v. 4 n.º 1. 2006. Disponível em <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2006/artigosrenote/a20_21173.pdf>. Acesso em 20 março 2011.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: SENAC, 2010.

VAZ, M.F.R. Os padrões internacionais para a construção de material educativo *online*. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson. 2009.

VILLAS BOAS, B.M.F. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas, S.P: Papirus, 2001.

WILEY, D. **Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy**. 2000. In: WILEY, D.A (Ed.), Instructional Use of Learning Objects. Association of Educational Communications and Technology. Disponível em <http://wesrac.usc.edu/wired/bldg-7_file/wiley.pdf>. Acesso em 04 de maio de 2013.





Gestão democrática e planejamento participativo: reflexões sobre uma prática de sala de aula EAD

Adriana Beatriz Gandin
Danilo Gandin

Com grande gosto e empenho participamos, como professores, do Curso de Especialização em Gestão Escolar na modalidade a distância, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FACED/UFRGS em convênio com o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica do Ministério da Educação – MEC. Desde logo, convém ressaltar a necessidade e a oportunidade desse trabalho: profissionais em exercício de suas funções estão mais dispostos a firmar aprendizagens, apresentam suas dúvidas com mais facilidade, e isso lhes permite aprofundar e organizar suas descobertas.

Nossa disciplina foi Planejamento e Prática da Gestão Escolar. Levamos uma súmula construída coletivamente com o seguinte teor: estudo sistemático das práticas e procedimentos de gestão democrática. Exercícios com instrumental apropriado para planejar, monitorar e avaliar os processos de execução do projeto político-pedagógico e das políticas educacionais no campo da gestão, de modo a impulsionar a melhoria do desempenho dos estudantes de suas respectivas escolas. Uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) adequadas à gestão escolar e à comunicação em redes de profissionais (comunidades de prática), com

o objetivo de qualificar o currículo da escola. As temáticas/atividades que compõem esse bloco ajudarão os cursistas na construção de um projeto de intervenção que favoreça a melhoria da gestão democrática em sua realidade escolar e nos sistemas de ensino.

Os objetivos da Disciplina estavam delineados da seguinte forma:

- Incentivar os alunos-gestores a refletir sobre a gestão democrática e a desenvolver práticas colegiadas de gestão no ambiente escolar que favoreçam a formação cidadã do estudante;
- Propiciar aos alunos-gestores oportunidades de lidar com ferramentas tecnológicas que favorecem o trabalho coletivo e a transparência da gestão da escola;
- Propiciar oportunidades aos alunos-gestores para o exercício de práticas inovadoras nos processos de planejamento e avaliação da gestão escolar;
- Possibilitar aos alunos-gestores oportunidades para ampliação de capacidades: de analisar e resolver problemas à luz dos princípios que regem a gestão democrática, de elaborar e desenvolver projetos e atividades na área de gestão com o suporte das novas tecnologias de informação e comunicação;
- Desenvolver uma compreensão pedagógica de gestão democrática, situada nos contextos micro e macro da escola, superando as concepções fragmentadas do processo educacional e contemplando as dimensões da construção e formação como objeto do trabalho pedagógico;
- Estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar.

Quando começamos nossas aulas, tínhamos nos apropriado desse plano conforme nosso estilo de trabalho e gerado um conjunto de questionamentos que provinham da tensão entre o que consideramos necessário como ferramentas para gestores e aquilo que supúnhamos ser a realidade de nossos alunos (em sua maioria, diretores de escolas públicas, municipais e estaduais), no que se referia às competências na gestão educacional. Como não conhecíamos nossos alunos e não poderíamos conhecê-los para um diagnóstico prévio, partimos de um conjunto de hipóteses; nossa prática permitia essa atitude porque trabalhamos com coordenação pedagógica e assessoria e estamos sempre em contato com as escolas, o que nos permite conhecer a realidade das práticas administrativas na educação.

Entre os questionamentos que levávamos, os mais importantes referiam-se a:

- Planejamento Participativo e outras correntes abrangentes de planejamento;
- O específico da gestão; a relação entre gestão e projeto político-pedagógico;
- As qualidades da gestão democrática; condições e características de uma prática participativa na gestão; gestão colegiada e democrática e não gestão participativa.

Nosso primeiro encontro (presencial, de 4 horas) com os alunos mostrou algumas constantes no que se refere às competências que manifestavam. Não dispunham de ferramentas adequadas e ajustadas para uma gestão eficaz que incluísse, nas atividades-fim, uma visão estratégica sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre mudanças a partir de modelos curriculares para o século XXI; muito menos dominavam uma base teórica abrangente e sustentável para um planejamento orgânico que contemplasse a dimensão operacional suficientemente ajustada às necessidades do médio prazo. Isso parece normal – não causa espanto –,

já que a escola assumiu o papel, por culpa da sociedade e das autoridades educacionais, de “passadora” do livro didático de algumas disciplinas herdadas do século XX; não há necessidades teóricas para realizar esse trabalho já chamado “pilotagem de livro didático”. A maioria não distinguia o político do técnico nem as ferramentas para, coletivamente, ir avançando num caminho de eficácia. Muitos não dispunham de conceitos, modelos, instrumentos e técnicas para construir processos realizadores da grande aspiração de alcançar um trabalho participativo na definição de rumos e de caminhos para contribuir para uma escola viva, atuante, politicamente orientada e pedagogicamente esclarecida e precisa.

Descobrimos, isto sim, uma avalanche de ideias de inovação, muitas noções esparsas sobre gestão educacional e muitos desejos desorganizados sobre uma escola engajada no desenvolvimento social; encontramos, evidências de constrangimentos e prisões, quase sempre relacionados às autoridades educacionais, às famílias, à falta de meios; encontramos muitos anseios e tentativas frustradas; mais triste, porque vinha com sofrimento, revelaram-se impotências psicológicas e instrumentais de atender aos sonhos que a sociedade levanta sobre as escolas e que, ao mesmo tempo, não permite concretizar.

Firmamos a ideia de que nossas hipóteses iniciais eram consistentes, que nossa programação era sustentável e que o tempo que tínhamos era pouco para o resultado mais amplo com que sonhávamos, que era o de oferecer aos alunos um conjunto de informações, de reflexões sobre valores e de desenvolvimento de habilidades para ajudá-los a construir a principal competência exigida de qualquer profissional, a de organizar, para si, uma visão clara e precisa sobre a realidade e uma doutrina de intervenção ampla e orgânica e, ao mesmo tempo, entrosar-se num grupo que se propõe a desenvolver um processo de (re)construção social baseada nesta visão de realidade e de doutrina.

No encontro presencial, realizamos um trabalho e um debate sobre a importância da gestão democrática e da participação com base no estudo do Planejamento Participativo. Esclarecemos o conceito de indicador, pois

o trabalho escrito presencial solicitava a escrita de indicadores da gestão democrática na prática da escola de cada um de nossos alunos do Curso. Foi possível perceber que só o fato de estarem em um grupo de discussão e contarem com um mediador (no caso, os professores designados pela UFRGS) já era muito significativo e rico, porque no dia a dia e na correria da escola nem sempre era possível garantir espaços de estudo e reflexão como esses vividos no Curso. Em função dessa percepção, buscamos qualificar ainda mais o momento. Trabalhamos com um filme e com os textos que foram lidos previamente e comentados nesse encontro.

Principais ideias debatidas

Participação da Comunidade no Planejamento e na Prática da Educação

Trata-se aqui de uma transformação, de uma mudança de estruturas; não temos um sistema escolar em que haja essa participação do povo, sobretudo se pensarmos o povo com sua cultura; quer dizer: as pessoas até são chamadas para uma ajuda naquilo que já está determinado pela estrutura escolar, mas não podem contribuir com esperanças, desejos, ideias, sonhos... Educar parece ter sido uma ação que diretamente se pôs contra a cultura popular. Em vez disso, o sistema educacional tem funcionado para dar força a todo um processo mais amplo de ruptura cultural, dinamizado por diretrizes essencialmente econômicas e por um fazer formal de repetição de algumas fórmulas em um número muito pequeno de áreas, tudo direcionado a um rito de passagem em que se transformou o vestibular. Não há, em termos gerais, a escola para aperfeiçoar, para sistematizar e para enriquecer as aspirações humanas, para a compreensão maior do seu próprio existir nem para a solução mais adequada de seus problemas. Muito menos há uma escola que permita a ascensão dos pobres.

É por isto que a proposta básica que possibilite a participação na educação é uma nova ruptura. Significa desativar mecanismos e ativar

outros, significa revisar a hierarquia de valores que sustentam a escola, significa aprofundar a humildade que permite reconhecer erros. É claro, portanto, que devemos alcançar uma visão global do problema e, na prática, trabalhar com essa visão: só poderemos ter uma real participação do povo, dentro de sua cultura, quando não só a ESCOLA, mas toda a cultura social for transformada. Há, portanto, uma tarefa básica: lutar para que a humanidade reveja seu processo de desenvolvimento que prejudica grandes populações. Paralelamente, há uma tarefa tão importante como essa: a de ir resolvendo pontos específicos dentro dessa linha global. Para nós que trabalhamos em educação, esta tarefa deve ser desdobrada, essencialmente, no educacional e no pedagógico.

As transformações sociais não acontecem por vontade de grupos esparsos ou de “heróis”. Não adianta querermos, alguns, que algo aconteça em determinado momento da marcha histórica. É preciso que haja duas condições para que se processe uma transformação. A primeira é a existência de um conjunto de aspirações e de exigências, às vezes expressas claramente, outras vezes, apenas indicadas, que formam uma espécie de tendência para uma direção. A segunda é a existência de grupos capazes, primeiro, de reconhecerem essa tendência, segundo, de compreendê-la mais amplamente, de organizá-la, de desenvolver metodologias aptas a realizá-la.

Hoje, os sinais dos tempos já nos chamam à participação, não apenas a uma participação concedida e controlada, mas a uma participação que signifique, realmente, uma posse do poder pelos grupos para orientarem sua ação na direção de uma nova sociedade que realize o grande ideal de ser, ao mesmo tempo, justa e livre. Está chegado o tempo em que a participação deixa de ser aspiração para ser possibilidade.

E os grupos capazes? Somos nós, e se não formos nós, juntamente com outros muitos que se multiplicam por essa nossa grande América, não será completa a luta. Precisamos ter motivação para a tarefa. Sabemos que ela é possível porque responde a um anseio da humanidade; sabemos que ela é possível porque nos capacitaremos para isso. Realmente, precisamos

ter capacitação. Essa capacitação requer, para ser completa, que seja feita em dois níveis ou em dois aspectos: a fundamentação em termos de participação, cultura, povo, escola e sociedade, etc. e a metodologia para a vivência da participação.

Está aqui uma segunda grande proposta de ação: a motivação e a capacitação das pessoas para participarem (por vezes, para promoverem essa participação), segundo a sua cultura, na escola. É claro que a participação, de início, será diferente conforme a “posição” da pessoa no contexto escolar, mas o desejável é que o grau de participação entre todos vá se aproximando até o limite necessário para que a ação, continuamente transformadora, não se torne impossível.

Se isso parece um pouco global demais — julgamos que não se encaminha nada com bons resultados se não houver uma visão global —, a conclusão a que chegamos é profundamente prática. Nada tem de abstrata, mas é totalmente concreta: para falar em participação do povo, a partir de sua cultura, na escola, será necessário e suficiente que a escola seja do povo. Afora isso, haverá muita conversa, algumas aproximações, mas nada que seja realmente firme e duradouro. Outras propostas podem parecer solução, terão vida, mas serão substituídas por outra novidade temporária.

É necessário, contudo, compreender que não há condições, em nossa sociedade, para que isso seja feito no curto prazo. É preciso um longo trabalho para que isso venha a acontecer. E este é um trabalho nosso, do dia a dia, concreto, que mude as estruturas com firmeza. Os educadores devem ser chamados a uma atitude política: não se pode fazer uma escola boa numa sociedade perversa nem uma escola coreana na sociedade brasileira; educadores precisam ter ação política na sociedade — não é preciso estar em um partido político para que os resultados de clareza alcançados na sociedade se transfiram para a escola. Os espaços de participação devem ser construídos no cotidiano da escola; por exemplo, se esperamos — e estiver expresso em nosso PPP — que os professores incentivem a participação efetiva de seus alunos em seus planejamentos e em suas aulas, também se espera dos diretores e dos coordenadores

pedagógicos um movimento parecido, de cuidado, atenção e abertura de participação efetiva para com os professores.

Não adiantarão pequenas mudanças se a direção não for a da real participação, tanto no trabalho como na decisão e nos resultados. As pequenas mudanças têm sentido quando se dirigirem para essa mudança plena, a transformação de estruturas e a conversão dos corações, propondo e realizando a igualdade fundamental das pessoas, com seus diversos valores e diversos desejos e, por isso, todos úteis na construção de uma escola e de uma sociedade. Não é tarefa fácil, embora seja mais fácil e mais realizadora do que fazer, fazer e fazer sem ter um rumo, um fim para a ação. As formas de participação do povo na escola, como muitas outras ações que desenvolvemos, podem colocar-se num ponto e noutra de uma linha em cujos extremos estão, como resultado, de um lado, a conservação, e do outro, a transformação.

Para aprofundar isso, é conveniente olhar três tipos diferentes de participação, cada um deles com suas características, seus processos e seus resultados.

O primeiro tipo é o da participação que é colaboração. Caracteriza-se pela vontade do chefe: ele quer que as pessoas “participem”, colaborando para realizar aquilo que o chefe quer; pais, escolas, igrejas, governos... pedem participação sempre para cumprir o que o chefe quer! Os resultados não são de todos, só dos chefes; o modo de fazer, a construção de processos podem ser delegados, mas estarão sempre sob a fiscalização do chefe; esse tipo está, ainda, do lado conservador. Quando vivemos essa participação, estamos sendo funcionalistas e dizendo: esta sociedade nos serve, é assim que nós a queremos fundamentalmente; necessitamos apenas aperfeiçoá-la, melhorá-la.

Ora, para qualquer pessoa de boa vontade, esta sociedade não serve. E somos convocados a fazer uma análise estrutural e ver que a melhoria real requer a transformação estrutural, isto é, a ruptura. Daí que, ao se analisar a participação prática, a que hoje acontece, precisamos vê-la próxima ou

distante da proposta de ruptura estrutural. Não condenaríamos alguém que desse bastante aspirina a um doente grave de tuberculose: essa aspirina ajudaria a baixar a febre e a tirar a dor. Mas não poderíamos dizer que ele está fazendo o que seria adequado: administrar ao doente o necessário antibiótico para terminar com a doença e não só com a febre. Assim, não é que a colaboração seja uma forma perniciosa de participação, mas ela não vai resolver o problema.

O segundo nível de participação que verificamos no Brasil também não alcança afastar-se muito de um desejo de melhoria numa linha de conservação, talvez de transição, não de ruptura. É o nível que chamamos de decisão. Cada vez mais, até com certa ênfase e frequência, os professores primeiro e, depois, os pais e até os alunos são chamados para decidirem determinados pontos, geralmente escolhendo entre duas ou três alternativas já de antemão indicadas pelo dirigente. É mais complicado compreender esse nível de participação: sua ambiguidade é maior porque ele apresenta uma grande atração sobre as pessoas, porque, afinal, elas estão decidindo. Mas, ao mesmo tempo, essa decisão pode ser controlada pelos “chefes”, desde o próprio objeto da decisão até as alternativas que são permissíveis.

Em muitos pontos, esse tipo de participação é realizado e dele se utilizam, também – e muito –, pessoas de boa vontade que querem, realmente, proporcionar participação real. Nesse caso, o que tem faltado é a globalização (o que limita a participação mesmo que haja boa vontade) e uma metodologia adequada (que permita desenvolver essa participação sem a multiplicação de grandes assembleias que cansam as pessoas e impedem que todos, realmente, participem).

O terceiro nível de participação existe mais como proposta do que como realização: é o que chamaremos, na falta de palavra mais adequada, de construção em conjunto. Muitas escolas iniciaram e algumas já se firmaram inteiramente nesse tipo de participação. Em geral, isso tem acontecido pela implantação de um processo participativo de planejamento. Dadas as características de globalização e crescimento que ele proporciona, esse processo de planejamento tem sido eficaz para

firmar a participação real. É um processo em que as pessoas realmente participam porque a elas são entregues não só decisões específicas, mas os próprios rumos que se deva imprimir à escola. Os diversos saberes são valorizados, cada pessoa se sente construtora – e realmente o é – de um todo que vai fazendo sentido à medida que a reflexão atinge a prática, e esta vai esclarecendo a compreensão à medida que resultados práticos são alcançados em determinado rumo.

Planejamento Participativo e Gestão Democrática

Há, hoje, alguns tipos de planejamento porque há vários tipos de tarefas a serem realizadas: as ações humanas, na sua realização, exigem processos diferenciados e para cada tipo de processo teve que ser desenvolvido um tipo de planejamento.

Uma coisa é, por exemplo, ir a um cinema (precisa de um tipo de planejamento), diferente de administrar uma casa comercial (outro tipo) e com exigências outras que construir mais participação numa cidade ou contribuir para a construção de uma ética planetária (outro tipo).

Vale a pena, por isso, verificar alguns tipos de situações humanas e analisar a especificidade do planejamento¹ exigido em cada uma. Resumimos em quatro essas diversas maneiras de ser, com as consequentes propostas de planejamento, porque elas são paradigmáticas. Claro que cada exemplo abaixo é uma possibilidade entre muitíssimas parecidas ou iguais.

A – O concerto de um automóvel

Para consertar máquinas, certamente há necessidade de planejamento. Ele consistirá de três passos:

- Compreensão do padrão da máquina, isto é, da estrutura que lhe permite o funcionamento, ou seja, do seu estado ideal; desse passo em geral não se fala e as pessoas não se dão conta de que

¹ Retomamos aqui alguns textos de Danilo Gandin que virão citados nas referências bibliográficas.

ele existe porque naturalmente ele é preexistente na mente de quem vai fazer o conserto e não precisa ser anunciado;

- Diagnóstico – é o que mais aparece –, que busca descobrir as diferenças existentes na máquina real em relação ao padrão ideal desta mesma máquina. O conceito central desse diagnóstico é o de problema e o seu resultado mais forte é a relação de problemas detectados; faz parte deste diagnóstico, também, a avaliação de possibilidades de conserto e de recursos disponíveis;
- Decisão do que se vai fazer, incluindo aqui as ações diretas de solução do(s) problema(s) e/ou as orientações (propostas como estratégias) de uso da máquina.

B – A administração de um aeroporto (este tipo inclui, também, quase todas as situações de planejamento de empresas comerciais e similares, como as de serviços mais simples).

Muito parecido com o caso anterior é a administração de alguns serviços públicos, não necessariamente governamentais, cujo padrão esteja quase totalmente dado. Para um aeroporto, por exemplo, há ideias de segurança, bem-estar, bom atendimento, rapidez, etc. que devem ser realizadas. Essas ideias dão os critérios – pode-se falar aqui de indicadores – para a prática.

As três etapas do planejamento descritas acima permanecem. O que é diferente são os conteúdos que se acrescentam em relação ao que se realiza no caso anterior.

- Além da compreensão do padrão básico do serviço que é dado pela cultura dos usuários e pelo costume que se cria, é necessária, aqui, a complementação deste padrão, no sentido de buscar mais contentamento para os que usam o serviço, incluindo ou não maneiras próprias de servir. O levantamento de sugestões junto ao público é a forma primeira de participação dos usuários na fixação desse padrão.

- O diagnóstico, além de verificar a existência e a extensão de problemas, incluirá o grau de satisfação das pessoas que trabalham no serviço e dos que usufruem de seus benefícios.
- A decisão sobre o que se vai fazer é mais abrangente em virtude dos acréscimos anteriores. Além disso, essas decisões insistirão mais em estratégias, visando aos modos de ser e de se comportar que aumentem a qualidade do serviço dentro do padrão estabelecido. Pode contar com mais mudanças, algumas estruturais, que são geradas pela modificação do padrão referencial estabelecido.

C - A fábrica de sapatos

As atividades de produção em geral, o comércio, as empresas de serviços mais complexas e algumas congêneres aumentam os campos de liberdade na ação e no planejamento, forçando a utilização de modelos, técnicas e instrumentos mais elaborados e o alargamento dos conceitos embaixadores. Há a necessidade de posições estratégicas mais claras e de aumentar a análise da realidade social, chegando, eventualmente, à ideia mais alargada de missão, que inclua fortemente o bem-estar de pessoas e até de grupos que, às vezes, não são ligadas diretamente à empresa.

Mas, no que tange ao processo de planejamento, mantêm as mesmas três etapas, com um referencial que já tem muitos elementos constitutivos, mas com o acréscimo de um sem número de pontos que caracterizam a identidade buscada pela entidade. Como consequência, o diagnóstico aumentará sua complexidade porque ele incidirá sobre cada elemento do referencial. A programação seguirá as necessidades detectadas no diagnóstico e também será, por isso, mais complexa do que no caso do automóvel ou do aeroporto.

D - O sonho e a prática do órgão governamental, do partido político, do sindicato...

Pouco se tem escrito sobre o planejamento de instituições, grupos e movimentos cujo primeiro fim seja o de gerar riqueza não material, isto

é, o de contribuir para a construção do ser humano e da humanidade. Pensa-se, em geral, que planejá-las quer dizer administrá-las. Gerenciar recursos parece suficiente: costuma-se pensar que os planos de uma escola, de um sindicato, de uma secretaria ou ministério do governo devem seguir os mesmos enfoques dos planos de uma fábrica ou, quando muito, de uma prestadora de serviços. Embora, enquanto delas se fala, se distinga o público do privado, se façam exigências maiores quanto à lisura do uso de recursos; quase sempre essas entidades são remetidas, para efeitos de ferramenta de planejamento, aos mesmos modelos, técnicas e instrumentos que são oferecidos às empresas cujo primeiro fim é o lucro. Ora, essas ferramentas não servem para instituições como órgãos governamentais, partidos políticos, sindicatos, ...nem para grupos e movimentos da sociedade civil, porque essas entidades precisam de uma ferramenta que lhes permita cumprir melhor sua função de participar da luta de dar estrutura à sociedade.

Mas, até para estas entidades, os pontos básicos do planejamento são os mesmos. De fato, não há planejamento sem estes três momentos que indicamos nos casos anteriores. O que é novo é a abrangência social que o Planejamento Participativo dá a estes momentos, especialmente ao primeiro, o que traz consequências para os outros. Introduz um elemento novo que é o marco situacional,² olhando com atenção para os grandes desafios do mundo.

Retomando as diferentes necessidades apontadas acima, seguindo o mesmo esquema de letras A, B, C e D e não fazendo diferenciação para

² Este elemento está, de um modo ou de outro, contido também nos outros três casos mencionados: o mecânico precisa estar situado no “mundo” que lhe diz respeito, e as equipes de coordenação de planejamento do aeroporto e da fábrica de sapatos deverão ajudar, a todos os que participam da elaboração de planos, a se situarem nas condições que cercam suas práticas, aproximadamente como falaremos depois, ao nos referirmos ao marco situacional. Embora tenhamos dúvidas sobre a necessidade de escrever um marco situacional nestes casos, pensamos que aconselharíamos os responsáveis pelo aeroporto e pela fábrica a iniciarem seus planos de médio prazo com um breve marco situacional escrito. Interessante observar aqui: um plano deve sempre começar por olhar a realidade, mas não por um diagnóstico. Esse olhar inicial é um sentir-se num contexto, e não um ato científico; o diagnóstico vem depois, buscando descobrir as necessidades concretas da entidade, comparando seu estado e sua prática aos ideais traçados no referencial.

algumas especificidades muito determinadas que possam aparecer, teremos o esquema que segue.

A. Para estes casos aperfeiçoou-se o planejamento que se chamou “Solução de Problemas”.

B. Este é o caso típico do “Gerenciamento da Qualidade Total”.

C. Estamos no reino do “Planejamento Estratégico”.

D. Só o “Planejamento Participativo” pode dar conta desses casos.

É claro, também, que nessas ferramentas propostas por diferentes escolas de planejamento há uma sequência de menor para maior abrangência. Assim, algumas partes da prática de uma entidade que está em B podem ser administradas pela ferramenta A; a entidade que está em C poderá utilizar, para alguma de suas áreas, a ferramenta A ou B, e assim por diante. O fundamental é que a equipe (ou pessoa) que coordena qualquer processo de planejamento se dê conta de que sua primeira grande tarefa é decidir qual ferramenta será usada como fundamental. Não é possível ser eclético quando se trata de ferramentas: ou você trabalha com o martelo ou com a pá. Se quiser utilizar as duas ferramentas ao mesmo tempo, não terá resultados e, provavelmente, sofrerá acidentes.

Quando nos fixamos no Planejamento Participativo, cinco momentos são necessários e suficientes, isto é, tornam eficiente o planejamento. Não é uma contradição: serão os mesmos três momentos anunciados acima; a diferença é que se manifestou eficiente para as entidades do campo social dividir o referencial (momento 1) em três partes. O fato que não nos damos conta deles – fazemo-lo automaticamente – não invalida sua necessidade e sua existência real. À equipe coordenadora de processos de planejamento cabe, também, a tarefa de ir ajudando os participantes a se tornarem conscientes dessas cinco etapas. Embora só os membros da equipe necessitem dominar inteiramente os pormenores da construção de planos, todos os participantes devem ser orientados para a compreensão dessas grandes partes de um plano global de médio ou longo prazos.

1. A identificação dos desafios (basicamente, dos problemas³). Em que situação estamos? Quais são os problemas que sentimos na realidade global?⁴ E na realidade próxima? Quais são os desafios dessas realidades? (Não é diagnóstico, é marco situacional; corresponde ao que a gente diz ao médico quando vai procurá-lo; corresponde ao que sentimos como problema na realidade, sobretudo na mais ampla, mas também na próxima.)
2. O ideal desejado em relação à sociedade e ao ser humano. Em que direção queremos nos mover? O que, em última instância, queremos alcançar? Quais os fins que nos movem?
3. O ideal de nosso fazer. Quais os princípios, os valores, as características ideais da nossa ação para caminhar na direção traçada? Quais são as prioridades ideais, neste momento, à luz dos desafios e da nossa proposta política?
4. A distância entre o real e o ideal. A que distância estamos do que queremos alcançar? Que distância há entre nossa prática e nosso referencial operativo; dito de outra maneira: que distância há entre nossa prática e o ideal que traçamos para ela?
5. A proposta de prática – o fazer e o ser futuros. Quais as ações, as rotinas que serão realizadas e quais as atitudes e as regras que vigorarão durante a vigência do plano?

Com ou sem essas especificações e divisões, esses elementos existem sempre, em qualquer plano, desde um bem simples, para organizar a prática de uma entidade pequena, até um bem ousado, como o de aumentar a paz no mundo. Claro que, na realidade prática, para muitos planos falta algum

³ Atenção com esta referência ao “problema”. Há um “sistema” de planejamento que se chama “Solução de Problemas”, que parte do problema e o resolve por meio de algum processo, como é, por exemplo, a “espinha de peixe”. “Problema”, aqui, tem a ver com o levantamento das situações que nos causam mal-estar e que, para nós, são vistas como desafios. Como o caso de um paciente contando a seu médico aquilo que lhe causa sofrimento.

⁴ Insistir na realidade ampla – mundo, Brasil, América – e nas questões (problemas) globais que afetam as pessoas nas esferas além da entidade que está sendo planejada. A tentativa de explicação, sobretudo a definição de causas, pode estar presente, mas não é necessária neste momento.

desses elementos e, nesse caso, eles não acrescentam muita eficácia à ação. No fazer cotidiano, os planos não são escritos, e os elementos nem sempre aparecem de uma forma consciente para quem os elabora; num fazer científico, exigido pela grandeza da empreitada ou pelo grande número de pessoas envolvidas, estes elementos devem ser explícitos ou não haverá plano algum, limitando-se a uma fantasia com grife. Quando se elabora um plano de médio ou de longo prazo, esses elementos precisam estar explícitos e por escrito. Eles vão originar, depois, planos de curto prazo ou planos setoriais, com algumas especificidades, mas sempre com esse pensamento processual.

Um modelo é um esquema que representa uma realidade presente ou futura. Para o planejamento interessam os modelos de prever como a realidade comportar-se-á no futuro e os de organizar sua transformação. Podemos dizer que modelos são matrizes teóricas para entender uma realidade, para prever um provável futuro ou para propor mudanças. No caso do planejamento, o modelo é uma representação das etapas para que uma ideia se torne realidade; é um esquema para tornar operacional e orgânico o conjunto dos elementos que compõem um plano.

Assim, o modelo clássico que o Planejamento Participativo utiliza, para planos globais de médio ou longo prazos, nasce exatamente da conjunção dos elementos que o constituem.

A. MARCO REFERENCIAL

1. Marco Situacional
2. Marco Político
3. Marco Operativo

B. DIAGNÓSTICO⁵ (descobrimo as necessidades concretas da entidade planejada).

⁵ É no diagnóstico que serão interessantes, também, as causas das distâncias específicas e as dificuldades e os pontos de apoio para superá-las.

C. PROGRAMAÇÃO

1. Objetivos Gerais
2. Políticas e estratégias
3. Atividades Permanentes
4. Determinações Gerais

Um plano de médio ou de longo prazo é um documento que contém os elementos desse modelo, exatamente derivado da reflexão sobre a natureza da prática humana. Nesse sentido, um modelo nasce da teoria para ter ação sobre a prática. Veja-se que o marco referencial corresponde exatamente aos três primeiros elementos enunciados, pela teoria, para a prática; o diagnóstico, ao quarto; e a programação, ao quinto.

É fundamental compreender a diferença entre um plano político-social e um administrativo: embora se possa falar de planejamento como gerador de processos com determinadas características comuns, na prática ele se exerce com características próprias em cada atividade humana. Exagerando um pouco, poderíamos dizer que planejamento corresponde à palavra ferramenta: embora a palavra englobe uma infinidade de objetos aos quais se pode aplicar a definição universal, cada ferramenta concreta realiza essa definição, mas é diferente de todas as outras. Uma enxada é ferramenta, mas é muito diferente de um martelo que também o é. Poderíamos alargar isso, falando em moinhos, espingardas, televisores, telas e pincéis de artistas que se aproximam mais de um pensar o planejamento do que de ser uma ferramenta.

Por isso devemos pensar de modo diferente os planos administrativos (ou de gestão, como preferimos dizer, hoje, nas entidades com fins além do seu próprio desenvolvimento) e os planos político-sociais.

Estes são planos do povo da entidade, daquelas pessoas que dela participam, sejam seus próprios funcionários ou pessoas por ela afetadas (há quem diga “clientes”); são planos que, embora administrados (coordenados) pela equipe diretiva, isto é, pelos gestores, devem ter suas

ideias construídas por todo o povo. Fora raras ocasiões, explicitadas em cada caso, tratamos especialmente dos planos político-sociais. Mas é claro que planos de gestão serão mais eficazes se seguirem os mesmos modelos, técnicas e instrumentos dos planos político-sociais; a participação é que pode ser restrita a quem participa da gestão.⁶

Aqueles são planos da equipe administrativa. Devem estar subordinados ao que consta dos planos político-sociais, pois a principal tarefa da gestão será fazer com que eles se executem; claro que esses planos de gestão conterão, também, aquelas práticas (ações, atitudes, regras e rotinas) que visem manter em harmonia toda a entidade (embora inquieta, em busca do bom e do verdadeiro) e, sobretudo, para prover os meios de manutenção e crescimento da entidade.

Por isso, toda a entidade tem necessidade de construir planos concatenados, em geral de médio e de curto prazos, de modo que os planos de gestão se construam e se realizem no rumo apontado pelos planos político-sociais. Nosso interesse, hoje, é maior pelos planos político-sociais, inclusive porque elaborar planos administrativos é mais fácil, já que sua teorização é mais desenvolvida e os bons textos a respeito são numerosos. Mas sem os consequentes planos de gestão, como planos setoriais dos planos político-sociais, haverá uma lacuna sensível e prejudicial. É, de fato, necessário superar a atual ideia de alguns teóricos e de políticos de que são suficientes planos administrativos para qualquer entidade governamental ou não. Dessa ideia está impregnada a corrente que se chamou (inadequadamente!) de Planejamento Estratégico. Sua origem vem do fato de que esta corrente foi construída para entidades cujo primeiro fim (muitas vezes, único) é o de ter lucro, firmar-se no mercado e ter longa vida. Como os fins estão definidos, não há o que pensar sobre eles, mas apenas adequar a entidade para alcançá-los. Não é o caso dos órgãos governamentais não meramente operacionais nem das entidades

⁶ Ao falar que entidades com fins lucrativos bem claros podem utilizar conceitos, modelos, técnicas e instrumentos do Planejamento Participativo, estar-se-á dizendo algo do mesmo tipo: é o tipo de participação que terá que ser diferente por decisão dos donos da entidade.

com fins mais alargados, para as quais é necessário serem construídas hierarquias de valores que não estão dadas de antemão numa sociedade pluralista e democrática.

Acima, ficaram claras as características dessas entidades para as quais é imprescindível uma visão político-social e que, por isso, não podem organizar sua prática sem a corrente que se chama (inadequadamente!) de Planejamento Participativo.

É muito raro que uma entidade tenha planejamento só estratégico ou só operacional. Há, isso sim, na mesma entidade, processos operacionais e processos estratégicos. Preferimos dizer que há planos operacionais e planos estratégicos, ou, melhor ainda, que as entidades apresentam, sempre, planos⁷ operacionais e que, quase sempre, devem ter planos estratégicos. O precisar ou não de planos estratégicos deriva da necessidade ou não, em algum momento, da visão estratégica. Isso quer dizer que encontraremos empreitadas tão simples, em geral pessoais ou muito restritas, que não necessitam ultrapassar o operacional para alcançar bem suas finalidades. Mas a grande maioria das entidades precisa de momentos de visão estratégica.

Um nível é o do planejamento operacional, nome aceito por todos para caracterizar um tipo de atitude e, como consequência, de planos que enfocam o fazer concreto, o curto prazo; esse tipo de planejamento e de planos tem como principal enfoque a execução de projetos; ele responde a perguntas do tipo “como fazer”, “com que fazer” e outras de mesma natureza. Uma empresa contratada para asfaltar um trecho de uma rua numa cidade não tem motivos para elaborar um plano que contenha visão estratégica quanto a essa ação, porque é um trabalho cuja visão estratégica é de outra entidade; o fundamental – o que fazer, por que fazer e para que fazer – já está decidido e, se não o foi de maneira adequada, a empresa contratada exime-se de qualquer questionamento. É claro, contudo, que mesmo uma entidade assim tem necessidade de uma visão estratégica para o todo de sua existência.

⁷ Mais refinadamente – sabemos que muitos vão nos entender –, dever-se-ia falar em momentos estratégicos e em momentos operacionais.

Outro é o nível estratégico. Ele está direcionado ao médio prazo, eventualmente ao longo; ele responde a perguntas do tipo “o que fazer”, “por que fazer” e “para que fazer”. Um setor governamental que não seja meramente operativo, um sindicato, um partido político e todas as entidades cujo primeiro fim seja a construção social precisam estabelecer um horizonte, estabelecer uma visão de futuro e trabalhar com políticas e estratégias bem claras e construídas a partir das necessidades surgidas no diagnóstico. Só assim cumprirão sua necessidade de planejamento – e isto é ter visão estratégica.

Mas não façamos confusões: não é só o Planejamento Estratégico que traz visão estratégica – às vezes, na prática, esta visão escapa às entidades, mesmo quando dizem que fazem esse tipo de planejamento –; o Planejamento Participativo acentua de maneira especial a visão estratégica. Também, digamos, *en passant*, por oportuno, que não é verdade que só no Planejamento Participativo há participação: ela se encontra em qualquer esforço sério de planejar.

Observações finais

Temos consciência de que foi um trabalho proveitoso. Os gestores participantes refletiram sobre sua prática, confrontando-a com iluminações teóricas hauridas no fazer cotidiano da gestão educacional sob as diretrizes de um processo de planejamento global adequado às lides escolares. Tão importante quanto isso: abriram perspectivas relevantes para estudos posteriores. Valeria a pena instituir, no Programa, um acompanhamento dos resultados que os gestores pensam estar alcançando.

Um ponto a destacar é que exercitamos, com os participantes, a construção de plano global político-pedagógico de médio prazo e realizamos a experiência de participação de todos, simulando um trabalho de escola. Também significativo foi o exercício de definição e de análise de indicadores da presença maior ou menor de alguns valores muitas vezes constantes nos projetos político-pedagógicos das escolas, com especial atenção ao de participação.

As inconveniências mais difíceis de administrar, para nós, foram duas: a escassez de tempo e a circunstância de que o encontro presencial, sendo apenas um, aumenta demasiadamente o número de observações via Internet e não permite se trabalhar algumas necessidades que vão aparecendo. Talvez valesse a pena repensar as disciplinas, integrando-as, diminuindo, assim, seu número e dando a cada uma mais tempo; mas sobre isso não refletimos de modo suficiente.

Convém acrescentar, para reflexão das autoridades educacionais e dos professores das faculdades de educação, que planejar e administrar escolas de ensino básico é, por natureza, extremamente difícil. Entre as muitas definições possíveis para o planejamento, uma diz que planejar é optar pelos horizontes pelos quais queremos ser guiados e pelos caminhos que trilharemos. Ora, escolher, no ensino básico, quase só pode acontecer nas práticas estritamente operacionais. Com a distribuição dos livros didáticos, com as normas das secretarias de educação e de outros órgãos, incluindo-se, até, a determinação de regimentos outorgados, planejar, nas escolas de ensino básico, virou, quase, um faz de conta.

Referências

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. 20.ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2012.

_____. **Indicadores, sinais da realidade no processo de planejamento**. Edições Loyola, São Paulo, 2002.

_____. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. In: **Currículo sem fronteiras** (www.curriculosemfronteiras.org), Revista Virtual, Volume I, número 1, janeiro-junho 2001.





O direito à educação na formação de gestores escolares

Alexandre Silva Virginio

Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt

Nota introdutória

A educação como um direito, em sua importância na formação de gestores escolares, particularmente na Sala-ambiente Fundamentos do Direito à Educação, é o que este artigo se propõe a realçar. Nesse sentido, nossos argumentos estão dispostos em quatro seções. Na sequência, salientamos o significado da educação no âmbito dos direitos de cidadania. Logo após, destacamos como o direito à educação ganha espaço na legislação nacional. Todavia, o contexto da prática denuncia que, tanto em termos conceituais quanto normativos, a cidadania de muitos brasileiros ainda carece de acesso a uma educação de qualidade. Este, aliás, é objeto de atenção em seção própria. Em nosso entendimento, não há como compreender as insolvências em nossa educação sem considerar a perspectiva histórica. Essas três partes são premissas que orientaram a formação dos gestores nesta sala. Em divisão oportuna apresentamos como os termos das seções anteriores foram o objeto de desenvolvimento curricular que demarcou o conteúdo formativo. Após situar as propriedades da formação em causa, concluímos assinalando temas e/ou questões sem as quais a educação nacional perde em substantividade, comprometendo, à margem de outras apreciações, a natureza da vida cotidiana dos brasileiros.

O direito à educação nos marcos dos direitos de cidadania

Para além de outras interpretações, a conexão entre direitos e cidadania paga tributo ao trabalho clássico de Marshall (1967). Nesta obra, o autor procura situar, sociologicamente, as possibilidades de igualdade humana básica na participação da vida integral na comunidade. Tomando por base o contexto europeu, assinala que essa possibilidade é dada pela maior ou menor substância conceitual, legal e operacional, da cidadania, manifestação do ‘homem civilizado’, nas palavras do autor. Essa cidadania seria a expressão, para ele, de direitos aos quais todos os homens têm direito. Dentre esses direitos, característicos dos processos sócio-históricos, estão os civis, os políticos e os sociais.¹

Os direitos civis, de origem acentuadamente individual, estão associados à “[...] liberdade individual, [...], liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça” (MARSHALL, 1967, p. 63). A estes direitos está associado, também, o direito de defender todos os direitos em termos de igualdade, donde os tribunais de justiça e os advogados desempenham papel destacado. Trata-se da extensão do direito à liberdade a todos indistintamente, cujo processo formativo é associado por Marshall (1967) ao século XVIII. Uma lei igual para todos associa a igualdade ao conceito de cidadania, favorece a liberdade pessoal e enfraquece a justiça de classe. São os direitos civis que dão estribo à garantia de outros direitos, instrumentos para aumentar o *status* econômico e social, especialmente dos trabalhadores.

Dentre a ampliação desses direitos estão os direitos políticos. Isto é, o direito de participação do exercício do poder e das instituições investidas de autoridade política, notadamente o parlamento ou conselhos de governo. Conforme Marshall (1967), os direitos políticos estão associados ao século XIX. Seu vínculo com a cidadania está na extensão da possibilidade de participação política por parte de todos. Ao longo desse século, a ampliação

¹ Também conhecidos como direitos de primeira, segunda e terceira geração, respectivamente.

do direito ao voto foi sendo dilatada, culminando, no caso da Inglaterra, com a adoção do sufrágio universal em 1918. A igualdade em termos de direitos políticos não garante, por si só, a igualdade de condições no exercício desses direitos, marcadamente devido às intimidações econômicas e ideológicas das classes superiores. Com efeito, o livre exercício do direito político depende dos direitos sociais e, dentre estes, da educação social, base para a mudança no modo de pensar e participar na vida política.

Pois os direitos sociais, particularmente a partir do século XX, estão associados ao objetivo de promover a igualdade social e econômica. Portanto, dizem respeito a “[...] um mínimo de bem-estar econômico e segurança, ao direito de participar, por completo, na herança social [...]” (MARSHALL, 1967, p. 63). Vinculados a esse *bem-estar* estão os direitos à assistência social e à educação pública. O direito à educação está, aliás, na base dos direitos sociais, um pré-requisito necessário para a liberdade civil e política, pois que o direito à liberdade de nada vale sem educação. O direito à liberdade de palavra, destaca Marshall (1967, p. 80), “[...] possui pouca substância se, devido à falta de educação, não se tem nada a dizer que vale a pena ser dito, e nenhum meio de se fazer ouvir se há algo a dizer”. A educação como direito da cidadania merece, neste espaço, estender a perspectiva de Marshall. Para ele (1967, p. 73), “O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva”.

Nos dias atuais, sobre o tema dos *direitos de cidadania*, já há a incorporação dos direitos humanos de 4.^a e 5.^a gerações (direitos culturais, ambientais, direito à paz, à democracia, ao ócio, ao patrimônio histórico e econômico, ao desenvolvimento sustentável, ao mundo digital...). A observação dos direitos humanos associa-se aos valores de igualdade, justiça, segurança, participação cidadã, proteção social, educação, direito ao desenvolvimento e direito a ter direitos como pressupostos de uma sociedade democrática e responsável, social e ambientalmente. Assim, o direito à educação é chave política para o conteúdo social e institucional da sociedade. Como tal, é importante aporte ao entendimento, à solidariedade

e à tolerância entre os indivíduos, fomentando valores e atitudes favoráveis aos direitos humanos, à construção de uma cultura democrática e de desenvolvimento sustentável (CARIDE GÓMEZ, 2009).

O nítido aspecto político dos direitos humanos adverte sobre a necessidade de políticas públicas destinadas a garantia destes direitos, bem como a formação dos indivíduos e grupos sociais, de modo que o resultado dessas políticas resultem a favor de condições cidadãs, emancipatórias de existência. Cabe à educação oferecer ferramentas para que se possa apreender a liberdade e a dignidade e um desenvolvimento tal, insuspeito em sua relação de reciprocidade social e ambiental, destacando, amiúde, a importância das políticas educativas na construção de propostas que realcem os direitos humanos em todas as atividades (CARIDE GÓMEZ, 2009).

Pelo exposto, não deve restar dúvida de que a qualidade da vida cotidiana está associada ao desenvolvimento do espírito democrático e cooperativo, do protagonismo e da participação exercitados no diálogo tolerante com o outro e/ou com outros saberes. A consecução desses valores é, *ipso facto*, processo e produto da conquista e manutenção dos direitos humanos. Considerar esses elementos como forma e conteúdo de uma formação cidadã, sempre inexaurível, é reconhecer que o potencial crítico e criativo do ser humano integra o conceito de cidadania ativa. Essa cidadania incide na dignidade humana e funda-se na participação popular, no conhecimento dos direitos e em valores e atitudes consoantes ao respeito ao ser humano e ao ambiente que o acolhe. Formar nessa ‘nova cultura’ desafia-nos, sobretudo aos educadores, a emergência de tempos e espaços educativos que, na consciência e vivência dos *direitos de cidadania*, sejam refratários à discriminação, ao racismo, aos preconceitos, à intolerância e à injustiça social (SILVA; TAVARES, 2011).

Dimensões normativas do direito à educação

A educação como um direito, sobretudo em sociedades marcadas por relações de poder assimétricas, pressupõe normas que assegurem o exercício desse direito. No Brasil, o Direito à Educação, a partir da Constituição Federal de 1988 (CF, 1988), atende aos Princípios Fundamentais que foram inscritos nessa Carta Magna. Em seus termos, assinala como fundamentos do Estado democrático, dentre outros, a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Registre-se que a educação é apresentada como um dos direitos sociais (CURY, 2008). Além do que, o direito à educação é demarcado, em seção específica, como um direito de todos, dever do Estado. Seu objetivo é favorecer o desenvolvimento da pessoa, do que se depreende, para usufruto em todas as dimensões da vida.

Outro importante instrumento legal para a afirmação do Direito à Educação no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96). Em consonância com a Constituição Federal, estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública. No que pode ser mais importante, assinala a garantia de acesso gratuito aos níveis e às modalidades de ensino (Educação Infantil, Pré-escola, Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Ensino médio²) e a oferta de programas suplementares (Material didático-escolar, Transporte, Alimentação, Assistência à saúde, Formação de professores, dentre outros) são aspectos desta lei que favorecem o direito à educação, de forma irrestrita a todos e, quiçá, com qualidade.

Nessa mesma toada, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) reafirma esse direito. Nele, a cidadania de crianças e adolescentes é inseparável do direito de frequentar a escola, de nela ser respeitado e de nela participar ativamente dos processos destinados à sua formação, seja de caráter pedagógico, seja de grandeza política. Aliado a isso, a participação dos pais no âmbito escolar é também condição reclamada nos limites dessa lei.

² Atendendo aos termos da EC n.º 59/2013 e a Lei n.º 12796/2013, a educação básica, obrigatória e gratuita, estende-se dos 4 aos 17 anos de idade.

Essas são leis básicas da rede normativa destinada a garantir o direito de todo cidadão à educação. Todavia, apesar do que asseguram, ainda não garantíamos ensino de qualidade e, principalmente, para todos. Neste momento, o Estado tem protagonizado políticas de educação que, por um lado, são indutoras de mudanças que visam à garantia do direito à educação, mas, por outro lado, que ainda se mostram insuficientes, visto a dificuldade em ofertar uma educação com qualidade e equidade necessárias.

Realidade educacional e memória: o direito à educação como processo de conquista

A sociedade brasileira ainda convive com situações de injustiça que atentam contra a decência humana. Tal contexto, com poucos paralelos, reclama a legitimidade dos direitos nas lutas contra os abusos, a opressão, as arbitrariedades, as injustiças, as desigualdades, a novas e dissimuladas formas de dominação. No Brasil, historicamente, pode-se dizer que a educação é marcada pelo paradigma da escola dual: escola rica para os ricos, escola pobre para os pobres. Sem entrar em pormenores, o fato é que sempre esteve presa a condicionamentos de ordem institucional, ideológica ou econômica.

Em verdade, a educação obrigatória em idade própria para todos ainda é horizonte por conquistar. Durante o século XX, e mesmo agora, nossos indicadores educacionais revelam que os marcos legais e/ou constitucionais, ainda que progressivamente inclusivos, não apresentam paralelo em políticas públicas e/ou ações capazes de garantir o domínio do conhecimento e dos processos culturais que a universalidade de acesso à educação formal pode oportunizar. Isso fica evidente se consideramos os números que denunciam nossa realidade educacional. A despeito da melhora recente de nossos indicadores educacionais (INEP, 2012), ainda há muito a ser feito. Dos 11 milhões de crianças de 0-3 anos, pouco mais de 2 milhões são atendidas em creches. Das crianças de 4 e 5 anos, apesar

dos percentuais mais animadores,³ a existência de mais de 1 milhão de crianças fora da escola impede qualquer comemoração.

Em sentido correlato, tão ou mais grave é o fato de que pouco mais de 50% dos adolescentes, que estão entre os 15 e 17 anos, estudam no nível de ensino adequado. Do total de destes jovens, 36% ainda frequentam o ensino fundamental e mais de um milhão estão fora da escola. Registre-se, amiúde, que entre os 20% mais ricos da população, o percentual dos que frequentam o ensino médio chega aos 72,5%, enquanto na população dos 20% mais pobres apenas 31,3% se encontram nessa condição. Além disso, as expectativas de conclusão do ensino fundamental e médio pela população nesse nível de ensino são de, respectivamente, 53,8% e 66,6% (INEP, 2012a; INEP, 2013; BRASIL, 2010; FALUS; GOLDBERG, 2011; GARCIA, 2013; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

Como explicar essa realidade? Seja qual for o exercício destinado a esclarecer por que em nosso país o direito à educação não é experiência cotidiana, terá que, necessariamente, recorrer à história. A compreensão das vicissitudes que conformam a educação brasileira demanda um diálogo com seu passado. Isso é o que fazemos na sequência, ainda que privilegiando o século XX e este início de século XXI. Todavia, tal perspectiva não nos isenta de apresentarmos, sumariamente, aqueles antecedentes históricos sem os quais essa exposição não permitiria erigir defesas diante de ilações subjetivas. Nessa medida, procuramos alinhar, logo abaixo, os traços principais da história da educação nacional.

Peças e percalços da educação brasileira: elementos de uma história recente

A história da educação brasileira atende à dinâmica peculiar da formação social luso-brasileira. Desde o período colonial, a educação é tributária das particularidades de nossa formação social: uma sociedade

³ Em 2011, 81,69% das crianças de 4 e 5 anos frequentavam a escola (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

com grupos econômica, social e culturalmente distintos, e cujo diálogo fazia-se nos termos da reprodução dessa distinção original. Com efeito, de um lado, os portugueses colonizadores e seus descendentes, que passam a ocupar e explorar este *pedaço* do novo mundo e, de outro, os nativos (índios) e os desterrados (negros) que, objetos da maior ou menor coerção, alimentam as engrenagens de uma economia predatória e predadora. Já são clássicos os estudos (PRADO JR, 1986; SODRÉ, 1982; 1984; GORENDER, 1980) que estabeleceram os principais ingredientes das relações produtivas e sociais no Brasil Colônia – escravidão, monocultura, latifúndio, economia de exportação, patrimonialismo, clientelismo, elitismo, tradicionalismo, analfabetismo... –, e que se estendem, segundo a opinião de alguns (MARTINS, 2011), até os dias de hoje.

Se esse foi o contexto que demarcou uma sociedade cindida, não menos desigual e dividido foi o acesso à educação. No Brasil, até o final do século XIX, a educação não é requisitada, salvo para acolher aos anseios de uma pequena elite e para atender à demanda de reprodução social. O estágio de desenvolvimento das forças produtivas, baseado na exploração da mão de obra escrava, poucos impeditivos encontrava na ignorância da população. Nesse contexto, sobressai a economia rural e o poder das oligarquias. Podemos afirmar, para além da educação jesuítica do período colonial, que a educação escolar foi privilégio de ‘escolhidos’, seja por sua posição e prestígio social, seja pela renda e domínio de propriedades de uma pequena elite, eleita para a oferta seletiva da educação pública. Por outras palavras, a educação fez paralelo com a posição social dos indivíduos, tendo os abastados o acesso a uma educação formal e/ou bacharelesca, enquanto os deserdados da terra, salvo exceções,⁴ foram privados das oportunidades de desenvolvimento intelectual e/ou cultural (BOMENY, 2001; TEIXEIRA, 2007; XAVIER, 1994).

Enquanto na Europa se vivia, desde meados do século XVI, um processo de renovação intelectual e científico em favor tanto do saber

⁴ Alguns escravos, na primeira metade do século XIX, embora todas as adversidades que enfrentavam, chegaram a se alfabetizar. Esse foi o caso dos Malês, na Bahia, nos anos 30 do século XIX (REIS, 1986).

e do conhecimento quanto do cultivo à liberdade, nas terras brasileiras, inversamente, a preocupação era com a exploração econômica. A razão iluminista e os desafios colocados à nossa estrutura econômica são os elementos que tensionaram por uma política educacional que, *inter alia*, materializa um dualismo educacional, expressão de nosso dualismo social. Assim, ao longo do século XIX e durante boa parte do século XX, o que se tem é um ensino humanista superior para as elites e, para o povo, a escola primária e profissional. Desse modo, a privação da educação, além de excluir a maioria dos brasileiros da socialização reflexiva que a educação oportuniza, perpetua sua inadequação para o trabalho urbano-industrial (BOMENY, 2001; TEIXEIRA, 2007; 2007a).

O Brasil adentra o século XX vivendo uma tensão entre o crescente desenvolvimento urbano-industrial e a mentalidade autoritária e injusta das elites agrárias e tradicionais. Em realidade, havia uma simetria entre o coronelismo oligárquico e o analfabetismo, sendo este elemento de controle da participação e das formas de reivindicação dos direitos sociais. A população, privada da educação, não desenvolve a consciência do significado de sua ausência. A demanda por um processo socializador e civilizatório pressiona o sistema educativo. A tensão entre o dinamismo urbano e o arcaísmo rural reclama a ampliação do acesso à educação e questiona as formas tradicionais de dominação (BOMENY, 2001).

O desenvolvimento das relações capitalistas no Brasil, a dinamização de sua economia, o crescimento de núcleos urbanos impõem que problemas centrais da nação brasileira, como saúde e a educação, sejam objeto de mobilização social. Em realidade, pouco se poderia esperar de uma nação doente e inculta. A necessidade de movimentação e de modernização, com justificativa científica, marcaram os esforços de alfabetização e de disseminação da escola primária nas primeiras décadas do século XX. Os esforços do Ministério da Educação, nesse período, balizaram-se em campanhas de educação popular, notadamente de alfabetização, porém distantes de uma proposta de educação integral, capaz de produzir homens esclarecidos. Essa proposta de educação integral foi o mote em torno do qual se constituiu o movimento da ‘Escola Nova’.

Com gênese na Associação Brasileira de Educação (ABE), o movimento da escola nova congregou reformadores, dentre os quais Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Eles imaginavam que a solução para o fortalecimento e a integração da nação passava por uma reforma educacional. Nutriam, portanto, um grande entusiasmo pelo poder transformador da educação. Esse movimento chama a atenção para a necessidade de se democratizar o sistema de ensino em face da emergência do desenvolvimento e da modernização do país. Em realidade, deixamos o século XIX com 85% da população alijada do domínio da leitura e da escrita (RIBEIRO, 1994). Registre-se que, de acordo com o censo de 1906, chegava a quase 75% o número de pessoas adultas analfabetas (BOMENY, 2001).

O que os números acima expõem é que a educação ainda era um direito negado à maioria da população. O fato é que tanto as propostas de educação quanto as reformas educacionais daquele período (1891-1930) revelaram-se inconsistentes, descontínuas e elitistas (XAVIER, 1994). O movimento da escola nova denuncia a situação do ensino, visando sensibilizar as elites para o imperativo de uma reforma educacional, de caráter integral, com métodos e práticas mais modernas e mais próximas e articuladas às realidades locais. O arcaísmo e o elitismo do serviço educacional são condenados, e a escola tradicional, criticada: rotineira, abstrata e distante da vida, de finalidades imprecisas e *acientífica* no trato de seus problemas. Para os arautos da escola nova, a educação como um direito passava pela defesa de uma escola pública, única, obrigatória, laica e gratuita, como papel do Estado e como função pública (AZEVEDO, 2010; BOMENY, 2001).

Com a dialética societária em curso—o crescimento urbano-industrial, o aumento da população urbana, o tenentismo, o desenvolvimento do movimento sindical, a crise da política do *café com leite*—e, sobretudo, a partir do primeiro governo Vargas (1930-1945), o Estado protagoniza mudanças e/ou procedimentos que vão oferecer contornos particulares à educação nacional. A reforma educativa em curso na década de 30 colocou em rota de colisão os pioneiros da escola nova e a Igreja Católica.

O *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* defendia uma escola única, pública, gratuita e laica. Esta última particularidade seria responsável, segundo os “Pioneiros”, pela criação de um ambiente “[...] alheio a todo o dogmatismo sectário [...]” e livre da “[...] pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas” (AZEVEDO, 2010, p. 45).

Não é difícil imaginar o antagonismo com a Igreja. Como instituição secular, esta exigia, além da oportunidade de oferecer ensino privado em escolas confessionais, a obrigatoriedade do ensino religioso em todo o sistema educacional. Essas posições distintas balizaram, ademais, todo o debate de construção da LDBEN, Lei n.º 4024/61 (RIBEIRO, 1994; BOMENY, 2001). Em confronto, estavam as ideias liberais e/ou individualistas e as posições da Igreja. Para os liberais, a sociedade é resultado da atuação livre e autônoma dos indivíduos. Para a cúpula católica, isso significava deixar a sociedade vulnerável à desagregação, um perigo para a manutenção das normas sociais (BOMENY, 2001).

Não obstante, a equação desse conflito recebeu, durante o Governo Vargas (1930-1945), uma orientação conservadora e elitista. As Reformas sob a sua liderança reforçaram o dualismo da educação brasileira, mantendo uma formação propedêutica e humanista para as elites e uma educação com pauta profissionalizante para “os deserdados da sorte”. Foi desse período a criação do Sistema ‘S’ (SESI, SENAI, SESC, etc.), objetivando potencializar a qualificação de mão de obra para as atividades econômicas. Em paralelo, implementou-se uma política de nacionalização da educação, sobretudo de integração dos imigrantes à cultura nacional por meio do acesso à escola básica comum.

O período de redemocratização (1945-1964) que se instaura no pós-guerra coloca assento na necessidade de o Estado materializar os benefícios educacionais ao conjunto da nação. A carta constitucional de 1946 atribuiu contornos democráticos à educação, estimulando o debate em torno de um projeto de educação nacional. Tal projeto obteve seu marco legal na Lei 4024/1961. O período que antecedeu à sua aprovação reeditou o

debate envolvendo os ‘pioneiros’ e os setores ligados ao ensino privado. O resultado foi que a LDB aprovada em 1961 acabou por beneficiar este último setor, notadamente no que concerne à concessão de subvenções e/ou ao financiamento a estabelecimentos ‘particulares’ (BOMENY, 2001). Seu art. 95 previa a possibilidade de financiamento público para estabelecimentos particulares, fosse para a compra, construção ou reforma de prédios, fosse para qualificar suas instalações e/ou equipamentos (CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1946; OLIVEIRA; PENIN, 1986).

O debate educacional não era privilégio, no entanto, das esferas institucionais. Em realidade, tal debate ocorria em um estado pressionado pelas questões sociais, permeadas que estavam por relações de dominação, dependência, exploração e injustiça.⁵ A despeito disso, a década de 50 do século passado assiste à emergência de outros atores, sobretudo populares, no espaço público. O adentrar a década de 60 revela o saldo do diálogo entre setores organizados e os interesses dos setores populares. Foi nesse contexto que emergiu outra concepção de educação popular, não mais direcionada aos pobres. Sem deixar de condenar o caráter elitista, rotineiro, instrumental e bancário da educação pública, Paulo Freire representa a síntese desse pensamento político-pedagógico, ancorado na participação ativa do sujeito em sua formação, premissa de uma educação contextualizada, conscientizadora e libertadora.

Indo adiante, se do período pós-guerra até o início dos anos 60 significou o alargamento da consciência e participação social, sobretudo em torno do tema da educação, o tempo que se seguiu deixou mais nítido o peso de outros subsistemas sobre a organização e o funcionamento do sistema educacional brasileiro. O golpe militar de 1964 representou um duro abalo no desenvolvimento da cidadania, das liberdades democráticas e de um projeto de desenvolvimento nacional e republicano. As forças

⁵ O Anuário Estatístico do Brasil de 1963 revela que, em 1960, apenas 21,03% dos domicílios possuíam água encanada; 38,66%, iluminação elétrica; e 50,02%, esgotos sanitários. Os 10% mais ricos, à época, tinham uma renda 34 vezes maior que a renda dos 10% mais pobres (IBGE, 2006).

conservadoras, com apoio dos EUA e de empresas multinacionais, mobilizaram um conjunto de mecanismos repressivos destinados a controlar a sociedade civil e promover um projeto baseado na aliança entre capitais de Estado, multinacionais e locais. Portanto, o desenvolvimento econômico não tinha como fito a melhoria dos padrões de vida da população. Nesse cenário, a educação é considerada em sua contribuição no processo de crescimento econômico e industrialização (ALVES, 1985).

Desse modo, a política educacional durante o período da ditadura militar, de 1964 a 1985, esteve voltada para a desmobilização política do movimento estudantil e para a profissionalização dos estudantes da educação básica. A Constituição de 1967 favorece o ensino particular, possibilitando novas áreas de atuação. A instituição do vestibular unificado e classificatório a partir da reforma universitária (Lei 5540/68) eliminava todo um contingente que, mesmo com a média exigida para ingresso no ensino superior, tinha agora de superar a ‘barreira’ do vestibular. Estava aberto, em verdade, o caminho para a expansão da educação superior privada, mais como fábrica de diplomas do que de profissionais qualificados para o mercado de trabalho. Em paralelo, a Lei n.º 5.692/71 cumpre a função de frear a procura pelo ensino superior. Colocou no ensino de 1.º e 2.º graus a função de preparação de mão de obra para o trabalho, deixando para as elites o acesso à universidade. A ideologia política autoritária e a teoria do capital humano também são notadas no MOBREAL – Campanha de alfabetização – e no ensino supletivo. O primeiro assume o aspecto de cooptação dos trabalhadores e de contenção das insatisfações deles. O segundo constitui-se com um ensino de terceira categoria, visando à preparação para o trabalho de camadas pobres. Isento de regulamentação, esse foi mais um setor que serviu à exploração do capital privado (FREITAG, 1980).

Em resultado, não é de surpreender que os anos 80 e 90 serão marcados pela denúncia do despreparo da nação para os desafios da sociedade da informação e do conhecimento. Mesmo que a taxa de escolarização tenha alcançado níveis próximos de 100% para o nível fundamental, a questão central passa a ser a qualidade da educação ofertada. A chegada do novo

milênio encontrou uma população que ainda não vive, na plenitude, o seu direito à educação. Sintomático é a situação dos analfabetos. Em termos percentuais, os números indicam um lento declínio, visto que de 11,4% em 2004 passamos para um patamar de 8,7% de analfabetos em 2012 (IBGE, 2012; 2013). Isso significa que, em números absolutos, temos ainda 13,2 milhões de brasileiros com mais de 15 anos que estão alijados do direito mais elementar da cidadania, o direito ao conhecimento.

Em outras áreas, aliás, esse cenário não acolheu grandes mudanças. Em língua portuguesa, temos mais de 72% de alunos da 4.^a/5.^o série/ano que não alcançam o nível adequado, ou ainda, o que é mais grave, cerca de 25% dos que estão na 8.^a/9.^o série/ano e 13% dos que estão concluindo o ensino médio ainda não estão no nível recomendado para a 4.^a/5.^o série/ano. Os conhecimentos em matemática não inspiram menos preocupação. Na 4.^a/5.^o série/ano menos de 24% obtiveram o nível adequado. Aliás, esse nível ideal só foi alcançado por 14% e 10% na 8.^a/9.^o série/ano e na 3.^a série do ensino médio, respectivamente (KLEIN; FONTENIVE, 2009). Inobstante, os resultados educacionais recentes indicam que a população brasileira tem ficado mais tempo na escola, isto é, 7,5 anos. Entretanto, a desigualdade ainda se faz presente. O 1.^o quinto da população – 20% mais pobres – fica, em média, 5,5 anos na escola, enquanto o 5.^o quinto – 20% mais ricos – é responsável por ficar, em média, 10,7 anos na escola. Os jovens de 15 a 17 anos apresentam, infelizmente, elevadas taxas de evasão e baixa expectativa de conclusão do ensino médio. Já aqueles que estão entre 18 e 24 anos, somente 30,3% seguem estudando. Porém, em 2012, os jovens que frequentavam o ensino superior ou que já o concluíram, nesta faixa etária, registravam a cifra inquietante de 17,8% (IBGE, 2009; INEP, 2013a).

A educação nacional, como tivemos a oportunidade de apreciar, tem respondido, em grande medida, à dinâmica das relações de força próprias de nosso contexto. Nessa perspectiva, o que os indicadores da educação nacional têm mostrado é o contorno mais objetivo dessa incongruência entre o *fluxo* do sistema social e o caráter *fixo* do sistema. Mesmo que as

políticas públicas do setor venham assumindo conotações progressistas, porquanto desejáveis no sentido de amenizar e/ou diminuir as desigualdades escolares, os números ainda atestam um diagnóstico perturbador; quando analisado do ponto de vista da educação, a situação reflete o quadro de desigualdades presentes na estrutura da sociedade brasileira.

Apesar de ser uma evolução na oferta de políticas educacionais, visando à melhoria de certas condições materiais e de acesso, a permanência qualificada no processo educativo, com desempenho adequado às necessidades da inserção ocupacional e societária, segue sendo um horizonte distante para grande parte da juventude brasileira. Com efeito, e no cômputo das alternativas disponíveis, a educação como um direito humano, inalienável, intransferível e irrevogável, impõe-se como o fundamento a partir do qual se poderá desenvolver outras perspectivas de cidadania e de emancipação social.

O direito à educação na formação de gestores escolares: o registro de uma experiência

As seções anteriores cumpriram o fito de situar o direito à educação no campo dos direitos humanos, sobretudo no que aporta à garantia de outros direitos. Com efeito, o Estado tem sua ação penhorada por uma legislação designada a assegurar que ninguém tenha seu desenvolvimento interdito pela falta de uma educação de qualidade. Em verdade, é essa mesma qualidade que, pela maior ou menor eficácia das políticas educacionais, tem sido, ao longo de nossa história, mais ou menos ausente, notadamente com peso substantivado se considerarmos a realidade das classes populares.

Portanto, nas edições do Curso de Especialização em Gestão Escolar, a Sala-ambiente Fundamentos do Direito à Educação procurou destacar o direito à educação como intrínseco à função social da escola básica. Essas premissas mais ou menos conceituais, contextuais ou legais serviram de fio condutor para a organização do campo conceitual e metodológico, senão

dos temas e/ou conteúdos a serem partilhados e problematizados com os gestores escolares. Nesse sentido, buscou-se promover a reflexão do gestor escolar sobre a sua prática social, mormente no que a natureza de suas ações estão consoantes à democracia como valor formativo, especialmente no que aporta à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesses termos, a sala favoreceu o diálogo com perspectivas que acentuam o papel da cidadania ativa e/ou da participação popular como práticas sociais necessárias seja para o controle do poder, seja para a construção de propostas alternativas de desenvolvimento e de organização social. Ao destacar os direitos de cidadania, procurou situar o significado de uma formação cidadã para os direitos básicos do ser humano: dignidade, liberdade e igualdade, mormente em contextos de diversidade cultural. Essa abordagem mereceu um olhar no ‘retrovisor’ de modo que memória da educação nacional não deixasse esquecer que a ‘educação como um direito’ é resultado das práticas sociais mais ou menos coletivas, das posições e relações dos indivíduos e/ou grupos no espaço social ou, ainda, das ações e omissões de governo, como também de articulações entre os poderes constituídos.

Por essa senda, procurou-se problematizar o papel do gestor escolar na efetivação dos direitos de cidadania, especialmente no que a educação escolar pode aportar para a minimização das discriminações, na redução das desigualdades escolares e sociais, na valorização da diversidade, na participação da comunidade escolar na construção do projeto escolar, nas lutas que envolvem o teor das políticas sociais, bem como na conquista e manutenção de outros direitos. Vale lembrar que as discussões ensejadas não descuidaram de transitar pelas disposições normativas subjacentes (SILVA; TAVARES, 2011; CURY, 2002; VIEIRA, 2001).

As reflexões e atividades dos alunos da especialização estiveram associadas à realidade escolar. Metodologicamente, a abordagem conceitual da sala buscou correspondência em situações do cotidiano escolar, procurando, amiúde, aliançar teoria e prática. Destarte, as atividades de caráter individual e em grupo (ficha de leitura, mapeamento da realidade

educacional e/ou institucional, fórum de discussão, produção textual) desafiaram os cursistas a revisar concepções, encaminhamentos, relações e ações próprias às suas vivências como gestores. A expectativa era que eles pudessem identificar, em sua prática social, as congruências e contradições desta em relação aos pressupostos e às normas que sustentam a *educação como um direito*.

Nessa medida, a produção dos alunos revelou seu conhecimento acerca da inobservância dos direitos de cidadania nas comunidades em que atuam. Não foram poucos os testemunhos chamando atenção para a situação de risco social das famílias dos seus alunos, da imprevisão familiar quanto ao direito à educação, das manifestações de preconceito e discriminação, do medo dos pais em participar do mundo escolar, da falta de apoio do poder público aos projetos escolares, dentre outros. Não obstante, as respostas dos gestores a essas situações, pelo que pudemos apreender, oscilam entre articulações institucionais e/ou parcerias, envolvendo escola, família, conselho tutelar, assistência social, postos de saúde, empresas, etc., e outras atividades envolvendo a relação entre escola e cultura – visitas orientadas, jornal escolar, *site* e *blog* da escola, teatro, jogos, recital musical, projeto ambiental e de alimentação saudável, desfile afro, aulas de percussão, etc.

Isso posto, reconhecemos que o objetivo desta sala, qual seja, aliançar teoria e prática a favor da cultura democrática, é condicionada pelo que os cursistas sustentam conceitualmente, pelas representações sociais que reificam, pelas práticas sociais que levam a efeito, pelo teor das relações que estabelecem e pelas interpretações mais ou menos coerentes que *fazem do que fazem*. Não obstante as idiossincrasias que um estudo do cotidiano nos revelaria, gostaríamos de limitar esta seção com o depoimento de uma cursista. Nessa nota identificamos uma *práxis* a favor da *educação como um direito* que, malgrado não possa ser generalizado, revela a congruência entre a formação e a ação docente.

[...] acredito que o meu papel é evidenciar o protagonismo das diferentes culturas; denunciar o preconceito e o racismo; possibilitar o diálogo e a participação; construir a cultura do respeito às diferenças e continuar buscando, em minhas ações como gestora, a ampliação dos tempos e espaços educativos, aproveitando os espaços e os conhecimentos da comunidade local (ROSA ⁶ – Polo Santa Cruz).

Desafios atuais

No escopo deste artigo procuramos, de forma mais ou menos competente, destacar o papel da educação na construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária. Para tanto, em princípio procuramos situar a educação como um dos direitos de cidadania – sem os quais a expressão *dignidade humana* perde seu sentido. Enleado a esse desafio, a sociedade brasileira produziu um esqueleto normativo que oferece um mínimo de segurança à sustentação desses direitos e, dentre eles, o direito à educação. Inobstante, a luta e a garantia desse direito não se dá sem a real compreensão das condições, mais ou menos favoráveis, para a sua consecução. Não foi por outra razão que sumariamos a história da educação nacional, ingrediente sem o qual não conseguiríamos explicar a *palidez*, em que pesem os *remédios* contemporâneos que denunciam a qualidade da educação nacional.

À margem de outras apreciações, o que a síntese acima indica é o contexto no qual situamos o desafio da formação de gestores escolares. Por conta disso, o funcionamento da Sala-ambiente Fundamentos do Direito à Educação procurou oferecer ferramentas conceituais e metodológicas que possibilitassem, para os cursistas, um revisitar suas concepções, interpretações, formas de pensar, de inferir e de atuar em seu cotidiano. Independentemente do que a formação oferecida na sala significou para os que nela transitaram, o que a realidade em curso sugere é que o *direito à educação* segue sendo um repto indissociável da condição de gestor escolar,

⁶ O nome é fictício.

tanto quanto da docência. Portanto, diz respeito ao que é inerente à profissão, isto é, à formação continuada.

Isso equivale dizer que os desafios atuais da educação não podem descuidar, dentre outras questões, das tensões entre igualdade e diferença, do pluralismo sociocultural, da forma como o currículo incorpora os distintos processos de socialização, da participação ativa dos sujeitos e da incorporação de suportes informáticos e audiovisuais em seus processos de formação, de conhecer a natureza das mudanças socioculturais em curso, do conhecimento dos pressupostos legais e da ampliação do exercício da cidadania em tempos de sociedade do conhecimento.

Referências

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BOMENY, Helena. **Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BRASIL, 2010. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). PNAD 2009 – Primeiras análises: Situação da educação brasileira: avanços e problemas. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf. Acesso em 25 de novembro de 2011.

CARIDE GOMEZ, José Antonio. Los derechos humanos en las políticas educativas In.: CARIDE GOMEZ, José Antonio (coord.). **Los derechos humanos en la educación y la cultura: Del discurso político a las prácticas educativas**. Rosário, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2009, p. 27-72.

CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1946. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em 25 de julho de 2013.

CURY, Carlos R.J. (2002). **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n.º 116, julho.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Direito à Educação Básica no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

FALUS, Lucila; GOLDBERG, Mariela. **Perfil de los docentes en América Latina**. SITEAL: Sistema de Información de Tendências Educativas en América Latina. Cuaderno 09, Junio/2011. Disponível em http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/cuaderno09_20110624.pdf. Acesso em 05 de maio de 2012.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN 9394/96. In: AZEVEDO, Jose Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Ática, 1980.

IBGE, 2006. Estatísticas do século XX. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv2052.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2013.

IBGE, 2009. As desigualdades da escolarização no Brasil. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/observatoriодаequidade/relatorio2.htm> Consulta realizada em 15 de setembro de 2010.

IBGE, 2012. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio: PNAD, 2011. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000010135709212012572220530659.pdf>. Acesso em 23 de novembro de 2012.

IBGE, 2013. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio: PNAD, 2012. Disponível em ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2012/Sintese_Indicadores/comentarios2012.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2013.

INEP, 2012. Ideb 2011: Brasil continua a avançar. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb> . Acesso em 26 de novembro de 2012.

INEP, 2012a. Censo da educação básica: 2011 - resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf Acesso em 03 de maio de 2012.

INEP, 2013. Censo da educação básica: 2012 - resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf

INEP, 2013b. Censo da Educação Superior – 2012. Disponível em http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1379600228mercadante.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2013.

KLEIN, Rubem; FONTENIVE, Nilma. **Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje.** São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <www.scielo.br>. Consulta realizada em 08 de março de 2012.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, José de Souza. **A política do Brasil: lúmpen e místico.** São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, R. P. de; PENIN, S. T. S. A Educação na Constituinte de 1946. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.12, n.1/2, p.261-288, jan./dez.1986.

PRADO Jr., Caio. **História econômica do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835).** São Paulo: Brasiliense, 1986.

RIBEIRO, Maira Luisa Santos. A luta pela ampliação das oportunidades escolares. IN: XAVIER, Maria Elizabeth; RIBEIRO, Maria Luiza; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil.** São Paulo: DIFEL, 1982.

_____. **Síntese de história da cultura brasileira.** São Paulo: DIFEL, 1984.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. **Educação é um direito.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2007a.

TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013. Anuário da Educação Básica - 2013. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/1369163931.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2013.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. Cadernos **CEDES**, ano XXI, n.55 nov./2001.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado. A sociedade agroexportadora e a constituição do ensino de elite (1549-1920). IN: XAVIER, Maria Elizabeth; RIBEIRO, Maria Luiza; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.



Sala-ambiente Tópicos Especiais: concisão e interdisciplinaridade na interpretação das atuais políticas e dos programas de educação no Brasil

Aline Lemos da Cunha
Maria Cristina Bortolini

Aproximações ao tema

A Sala-ambiente Tópicos Especiais, na proposta curricular do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores, ofertado pelo Convênio entre a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), apresenta-se como um *parêntese* – esclarecedor, explicativo – e que acrescenta à compreensão das Políticas e Programas de Educação da atualidade brasileira. Esta Sala, na experiência desta Universidade, vem sendo oferecida próxima ao final do Curso, com carga horária de 30 horas, antecedendo a orientação final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A alusão ao vocábulo *parêntese* pode ser assim explicada: No dicionário,¹ o *parêntese* – e seu uso – refere-se a *fazer um comentário ou explicação a respeito do que se escreve*; seu sentido é aqui usado como recurso figurativo, analógico e metafórico. Possui como sinônimos: aparte,

¹ LÉXICO: Dicionário de Português *on-line*. Disponível em: <www.lexico.pt/acrescentar/>. Acesso em 21 nov. 2013.

digressão, divagação, interpelação, interrupção e parêntese; e, ainda: aumentar, adicionar, aditar, juntar, ampliar, amplificar, desenvolver e expandir. Ou, na situação da Sala-ambiente Tópicos Especiais, o parêntese poderia ser entendido como um momento de explicação *do que se estuda e se reflete*. Assim, associar o trabalho desenvolvido ao longo desta Sala a um *parêntese* indica nossa percepção pedagógica e metodológica acerca da sua estruturação, bastante simples, mas também muito clara e concisa, de modo a favorecer processos de interpretação e de compreensão (por parte dos alunos) de forma aprofundada, orgânica, articulada e interdisciplinar.

Essas características tornam-se as responsáveis pela sua singularidade e sua distinção no conjunto de salas-ambiente ofertadas pelo Curso, pois é justamente pelo seu caráter conciso e interdisciplinar que se abre a possibilidade de apresentar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) não como “mais uma” política de educação, mas, sim, como um Plano que se pretende “Planejamento Estratégico de Superação” (PES) das dificuldades e dos obstáculos que impedem nossas escolas de alcançarem a qualidade educacional almejada. Lançado em 2007, em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído este pelo Decreto-Lei N.º 6.094 do mesmo ano, consiste em um conjunto de programas e ações que visam melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, e fundamenta quase todos os programas e ações do MEC (BRASIL, 2008).

Assim, com foco no PDE, bem como na repercussão das políticas e dos programas educacionais que o integram, nas escolas públicas brasileiras, a sala objetiva oferecer elementos teóricos que permitam aprofundar os conhecimentos sobre tais políticas da União, para a Educação Básica e suas implicações na gestão escolar. Para isso, a sala analisa as diretrizes e os fundamentos do PDE, de modo a demonstrar a sua constituição sistêmica e articuladora, a qual possibilita uma compreensão mais geral e orgânica das políticas educacionais atuais. Essa compreensão, enquanto *processo didático-*

pedagógico, se desenvolve no decorrer de uma sala que, além do seu objetivo geral, tem como propósito favorecer a percepção das inter-relações entre as atuais políticas e programas de educação e as metas de educação de qualidade para todos. A partir disso, busca relacioná-las à qualidade da educação como um “direito fundamental”. Conforme explicita o próprio Decreto Presidencial N.º 6.094, de 24 de abril de 2007, art. 1.º:

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e comunidade, em proveito da melhoria da qualidade educação básica (BRASIL, DECRETO N.º 6.094/2007).

Disponibilizando documentos legais para estudos e pesquisas, a sala ainda propõe uma leitura dirigida do livreto *Compromisso Todos pela Educação – Passo a Passo*, criado pelo MEC. Nessa leitura é apresentada a *essência* desse *Compromisso*, ou seja, o propósito nacional de adequar as escolas das redes públicas com instalações condizentes ao trabalho nelas realizado, visando a melhores condições de ensino. Nesse sentido, com vistas a elevar a qualidade da educação brasileira, o *Compromisso* apresenta um conjunto de programas e ações que contemplam todos os níveis e etapas do ensino no Brasil, desde a Educação Básica até o Ensino Superior e Profissional.

Indo além, oferece um indicador equivalente entre todas as redes de ensino – o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – que, por meio da conjugação de resultados de desempenho de alunos em testes padronizados (Prova Brasil; SAEB) e taxas de aprovação, vem calculando e monitorando o índice de aprendizagem nas escolas brasileiras.

Esta sala, então, permite uma atenção e um foco especiais ao PDE, ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e ao Plano de Ações Articuladas (PAR),² apresentando-os como elementos de uma política

² Instrumento de ação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, o PAR é uma ferramenta de gestão para o planejamento da política de educação que os municípios, os estados e o Distrito Federal elaboram para um período de quatro anos, tratando-se de um requisito para firmar termos de convênio ou de cooperação com MEC (BRASIL, 2008).

pública “que se somam” para consolidar um sistema educacional orgânico, a partir do engajamento dos entes federados e da sociedade como um todo para a melhoria da qualidade da educação no país. Conforme explicita o documento do PDE:

Diferentemente da visão sistêmica que pauta o PDE, predominou no Brasil, até muito recentemente, uma visão fragmentada da educação, como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo, cada qual com objetivo particular, integrados numa unidade geral; como se não fossem elos de uma cadeia que deveriam se reforçar mutuamente. Tal visão fragmentada partiu de princípios gerencialistas e fiscalistas, que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto contexto de restrição social (BRASIL, 2008, p. 11).

Em sua terceira edição, esta sala teve como objetivos específicos: (a) conhecer o PDE, identificando seus pressupostos teóricos e metodológicos; (b) conhecer a concepção do Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, o IDEB e o PAR: suas articulações e sua concretização na realidade; (c) identificar as contradições e mediações decorrentes da implantação do PAR nos Sistemas de Ensino e nas escolas; (d) analisar programas do PAR que trabalharam para a organização e sistematização dos conteúdos e informações de modo a favorecer uma visão ampla e, ao mesmo tempo, focalizada do PDE como a “*espinha dorsal*” das demais políticas e dos atuais programas para a educação.

Isso porque, de um lado, o PDE está ancorado em uma concepção substantiva de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais e, de outro, em fundamentos e princípios historicamente saturados, voltados para a consecução dos objetivos republicanos presentes na Constituição, sobretudo no que concerne ao que designaremos por visão sistêmica da educação e à sua relação com a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social (BRASIL, 2008, p. 11).

Nesta perspectiva, o PDE é interpretado como um *documento paradigmático*, assim como um *fio epistêmico* que liga o Plano de Metas e o PAR, dentro de um quadro maior, ou seja, no interior do Pacto *Compromisso Todos pela Educação*, favorecendo a compreensão do Sistema Educacional Brasileiro como o resultado dos esforços na formulação e implementação de políticas que consigam maior articulação entre os sistemas e as redes de ensino, e destas com as escolas, de modo que as instituições públicas recebam orientação, subsídio e apoio técnico e financeiro para elevar a qualidade de seus ensinios.

Duas questões (de ordem interna e externa), que dizem respeito às escolas e, mais especificamente, à pedagogia desenvolvida em sala de aula, e que foram muito discutidas na sala, aqui merecem destaque. A primeira delas, considerada questão de ordem interna, refere-se à pretensão de *atualização e inovação* das bases pedagógicas e didáticas do ensino público. Conforme as orientações dos princípios e diretrizes do PDE, pretende-se:

- Promover a execução de práticas pedagógicas alternativas que devem ser previstas no planejamento da escola e da Secretaria de Educação;
- A construção de um calendário anual de práticas alternativas fora da escola;
- Incluir como componente da política educacional o estímulo à autoavaliação e às práticas interdisciplinares, rompendo com os guetos das disciplinas;
- Levar em consideração na avaliação dos alunos os aspectos informativos e formativos e, fundamentalmente, estimular a autoavaliação;
- Qualificar profissionais da rede nas áreas do currículo e da avaliação;
- Organizar o currículo de forma interdisciplinar;

- Desenvolver atividades para reverter a situação de fracasso escolar por meio de programas de correção de fluxo;
- Estimular políticas de correção de fluxo;
- Estudar subsídios técnicos que possibilitem que as escolas e os professores desenvolvam atividades de prevenção distorção idade-série (BRASIL, 2012).

A segunda questão, considerada de ordem externa, refere-se à superação de duas carências históricas presentes na maioria das instituições escolares brasileiras: a carência de uma nova visão de ensino e de escola, mais compatível com os desafios do século XXI, e a carência da adequação da estrutura física e dos recursos pedagógicos às novas aprendizagens que os tempos atuais exigem. Nesse sentido, destacamos como pontos importantes do texto de “Monitoramento do Plano de Ações Articuladas”, disponibilizado pelo MEC e acessado na Biblioteca do Curso:

- Entender o Espaço Escolar como parte importante da formação dos alunos;
- Escola como espaço agradável para convivência e aprendizagens;
- Espaço com condições físicas e conectadas com os principais avanços tecnológicos da humanidade na atualidade;
- Adequar as escolas da rede com instalações (bibliotecas, laboratórios de informática, artes e ciências) condizentes com o trabalho realizado na escola, visando às melhores condições de ensino possível;
- Salas de recursos multifuncionais;
- Quadra de Esportes;
- Cozinhas, refeitórios, banheiros, etc.
- Adequar as instalações gerais a partir de padrões mínimos e acessibilidade para PcD ou mobilidade reduzida;

- Condições para acesso à Internet;
- Escolas com TV e Vídeo/DVD;
- Salas de vídeo com materiais atualizados;
- Acervo atualizado, materiais didáticos (mapas, jogos brinquedos, bolas, etc.);
- Confecção de materiais didáticos produzidos por professores e alunos (BRASIL, 2012).

Como podemos observar, há um amplo conjunto de ações sendo desenvolvido pela União e pelos demais entes federativos. Se, por um lado, isso denota uma urgência da priorização da educação por parte do Estado brasileiro, por outro, a partir do princípio do Regime de Colaboração e do Decreto Presidencial referente ao “Compromisso” de todos com a qualidade da educação brasileira, representa, também, uma convocação à sociedade em geral e às famílias, mais especificamente no sentido de maior participação, responsabilização, colaboração e acompanhamento em relação ao ensino nas redes escolares públicas do país.

Gestão democrática, participação social e autonomia escolar: o papel do gestor e a corresponsabilização comunitária para a qualidade educacional

Embora a temática colaboração família-escola tenha sido recebida, por alguns gestores da rede pública escolar do Estado gaúcho, como “novidade”, a tendência de intensificação das interações entre essas duas instituições – por meio de um novo modelo de gestão – vem ganhando espaço desde o início da década de 90, não sendo exclusividade da política educacional brasileira (SCHEIBE; CAMPOS, 2012).

Nos últimos anos, essa nova visão de corresponsabilização vem sendo implantada em vários países do mundo e ganhando ampla visibilidade social. Os fatores que estão na origem desse movimento revelam bem mais

que uma busca de *parceria* entre família-escola. Nesse sentido, Nogueira (2006) nos alerta para a necessidade de se problematizar essa parceria que se apresenta como uma *evidência inquestionável*; afinal, além de ser um “novo discurso” que nos chega, com ele também chegam exigências pragmáticas por meio das novas políticas, dos novos programas e de novas demandas legais (e institucionais) que acabam por fomentar, mas, também, direcionar essa interação.

Em virtude do desconhecimento por parte de alguns diretores-cursistas em relação às atuais políticas e aos programas para a educação básica, no âmbito de um grande movimento de articulação entre os entes federados e de otimização de um regime colaborativo, a biblioteca da Sala-ambiente Tópicos Especiais disponibilizou um arcabouço teórico de múltiplas referências e com viés interdisciplinar, capaz de nortear leituras mais complexas acerca da democratização da educação brasileira (e da gestão escolar), na ótica da participação e corresponsabilização entre escola e família para com a qualidade educacional.

Uma dessas referências teóricas abordava a questão do *gerencialismo* no campo educacional, lembrando que esse conceito possui raízes na área da Administração e, mais especificamente, na Administração Empresarial. Por meio da leitura de Scheibe e Campos (2012), pudemos entender as novas práticas de administração educacional como uma *justaposição de elementos* oriundos de distintos campos do conhecimento, conformando aquilo que as autoras chamam de “miscelânea” de distintas teorias e conceitos. Segundo as autoras:

Ocorre, todavia, que a educação e, mais especificamente, o campo da gestão educacional vem sendo, cada vez mais, “colonizado” por conceitos e teorias, originados em diferentes campos de conhecimento (como administração, engenharia, psicologia, para citar alguns), produzindo uma “miscelânea” de termos que, ao fim e ao cabo, parecem torná-los todos iguais (SCHEIBE; CAMPOS, 2012, p. 1).

Para Scheibe e Campos, por trás dessa *aglutinação teórica* estão posições políticas que as sustentam, ou seja, embora as diferentes correntes de pensamento não compartilhem de uma mesma perspectiva teórica, todas concordam com a “[...] importância atribuída à gestão da escola como instrumento para a promoção da qualidade na educação” (SCHEIBE; CAMPOS, 2012, p. 1).

Assim, vemos, por exemplo, termos como “gestão participativa”, “participação da comunidade”, “gestão democrática”, entre outros, serem utilizados tanto nas empresas como nas escolas, porém, com sentidos muito diferentes daqueles que adotamos quando falamos em “gestão democrática da escola”, numa perspectiva crítica, emancipatória, posição que é balizada na compreensão da educação como direito e, assim sendo, por se tratar de coisa pública, sua gestão também deve ser pública (SCHEIBE; CAMPOS, 2012, p. 1).

A gestão democrática do ensino público, firmada como princípio na Constituição Federal de 1988 (CF/88, Artigo 206, Inciso VI) e como uma das diretrizes dos programas federais que estão sendo aqui tratados, é um exemplo concreto desse direcionamento à consolidação de parcerias entre a sociedade e a escola. Se, por um lado, o princípio da gestão democrática estabelece a possibilidade de avanços na cultura democrática, cidadã e participativa da sociedade brasileira e na qualidade da educação, por outro lado, certas formas de descentralização podem ser interpretadas como “brechas” à transposição de ideologias empresariais para a esfera da gestão educacional, aproximando-a dos métodos da *gestão flexível* que caracteriza a ideologia neoliberal.

O artigo de Camini (2010), outra referência estudada nesta sala, vem acrescentar elementos para a compreensão da política educacional do PDE, pela análise de aspectos de sua concepção no que se refere à gestão e à relação entre os entes federados. Traçando uma trajetória da *prioridade da educação* nos últimos governos, a autora demonstra seu engajamento à formulação do PDE como representação do empenho e do compromisso governamental para com a qualidade da educação. Com relação ao Plano

de Metas Compromisso Todos pela Educação, Camini (2010), em síntese, conclui pela *coexistência de práticas de gestão gerenciais e democráticas* como característica da sua implantação. Assim,

A política de descentralização promovida nos anos 1990, a partir das reformas do Estado, incluindo as reformas educacionais, apoiadas nas reivindicações pela democratização do aparato estatal, admitia a adoção nas instâncias estatais da lógica mercantil, visando torná-las mais eficientes e produtivas (CAMINI, 2010, p. 542).

Apoiada em Luce e Farenzena (2007), a autora destaca a noção de *descentralização monitorada* como característica do processo de democratização e descentralização da educação brasileira (CAMINI, 2010, p. 541) e aponta a “[...] necessária intervenção do Estado na educação, através de uma estratégia de atuação comum [...]”, como a estratégia fundante das atuais políticas públicas educacionais.

Algumas considerações

Para além dos fundamentos que conformam as ações desenvolvidas pelo Estado, quer seja a União ou os demais entes federados, no tocante à universalização e ao resgate da qualidade da educação básica brasileira, a Sala TE conseguiu desenvolver discussões fundamentais aos temas previstos em seu plano de ensino, discutindo a gestão democrática em uma perspectiva de coexistência entre a concretude das atuais diretrizes e objetivos das políticas e programas da Educação Básica e a materialidade das práticas de gestão escolar desenvolvidas em algumas de nossas escolas públicas.

As ações desenvolvidas pelo Estado, e que foram estudadas na Sala TE, incluem as atuais políticas e programas federais para a educação básica. Assim, as *políticas públicas* são aqui entendidas como o “Estado em ação”, na definição de Gobert e Muller (1987), segundo os quais é

o Estado implantando um projeto de governo por meio de programas, ações voltadas para setores específicos da sociedade (apud HÖFLING, 2001).

Todas essas questões serviram de base para nossas reflexões, para as discussões em *Fóruns* do Ambiente Virtual Moodle, para a realização das tarefas e atividades propostas pela sala, bem como para as leituras dirigidas, cuja interpretação de bases teóricas – e a transposição para a realidade prática escolar – tornou possível o desenvolvimento de uma compreensão ampliada da atual Política Educacional Brasileira, seus objetivos e suas metas, e, fundamentalmente, dos liames que a engendram e, muitas vezes, condicionam.

Na especificidade da atuação dos gestores escolares em formação no Curso aqui tematizado – e de seu papel político e pedagógico –, esses exercícios de compreensão das políticas educacionais atuais, realizados de forma compartilhada entre colegas e docentes, vieram contribuir com revisão de algumas das práticas gestoras tradicionais. Dessa forma, torna-se mais próxima a aceitação de que as escolas públicas fazem parte de um sistema educacional que existe, de fato, como expressão de um Estado Democrático e de Direito no caso brasileiro. Estado esse que vem envidando esforços, junto à sociedade, para que nosso país chegue a resultados que evidenciem maior qualidade nos padrões que garantem o direito à educação aos seus cidadãos.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 20 de jun. de 2013.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em 20 de jun. de 2013.

_____. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Compromisso todos pela educação:** passo a passo. Brasília: MEC, 2007.

_____. Presidência da República. **Decreto n.º 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em de 20 nov. de 2013.

_____. Ministério da Educação. **Acompanhamento do Monitoramento-complementar.ppt** - Escola de Gestores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2012. Disponível em <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/saibamais_1.pdf>. Acesso em 20 de nov. de 2013.

_____. Ministério da Educação. **Material complementar.** Escola de Gestores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2012. Disponível em http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/29/material_topicos_especiais/Material_-_semana_01_e_02/livreto-compromisso_todos_pela_educacao.pdf

_____. Ministério da Educação. **Material complementar.** Escola de Gestores da Educação Básica. Disponível em <http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/29/material_topicos_especiais> Acesso em 20 Nov. 2013.

CAMINI, Lúcia. A Política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **RBP**AE – v.26, n.3, p. 535-550, set./dez. 2010.

HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (públicas) Sociais. **Cadernos CEDES.** Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LUCE, Maria Beatriz; FARENZENA, Nalú. O Regime de Colaboração Intergovernamental. **Em questão.** São Paulo: Observatório da Educação. Ação Educativa, n. 4, p. 9-13, 2007.

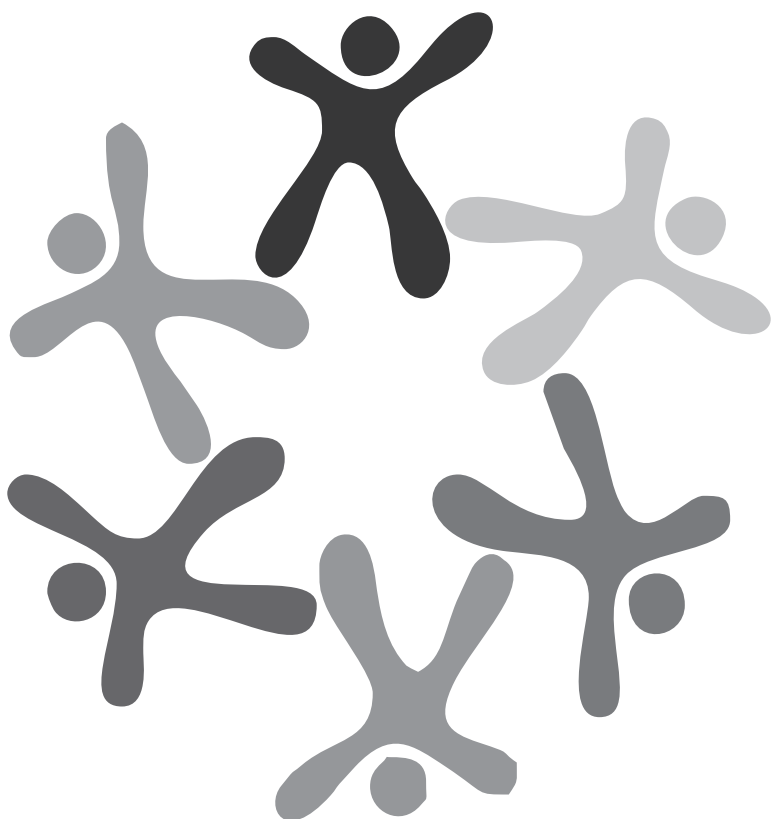
NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade** – v. 31, n. 2 p. 155-169 jul. dez. 2006.

SCHEIBE, Leda; CAMPOS, Roselane Fátima. **A atuação do gestor escolar: dimensões política e pedagógica.** Material Complementar. Escola de Gestores da Educação Básica. Disponível em <http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/29/material_topicos_especiais>. Acesso em 20 de nov. de 2013.



PARTE II

RELATOS DE PROJETOS
DE GESTÃO ESCOLAR







O papel dos educadores como agentes de transformação do ensino na educação de jovens e adultos

Jorge Miguel Bonatto Umann
Lúcia da Silva de Souza

O presente artigo trata da análise das atividades dos educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, desenvolvidos no curso de Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O intuito é vislumbrar o papel dos educadores como agentes de transformação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisar os objetivos desse papel e refletir sobre as práticas pedagógicas desses profissionais.

Na pesquisa, foi utilizada a metodologia pesquisa-ação, sendo realizado um estudo teórico e prático da Educação de Jovens e Adultos por meio de reuniões de estudos, oficinas, dinâmicas de grupo, discussões, pesquisa, questionários, com coleta, registro de dados e informações de como ocorre o ingresso do aluno trabalhador na escola e de como ele se sente estudando na Educação de Jovens e Adultos.

A análise constituiu-se a partir de pesquisa com alguns atores (professores, alunos e profissionais da educação) que atuam nessa modalidade de ensino. A pesquisa caracterizou-se por uma definição do público que frequenta essa modalidade, considerando também o papel do educador e seu conhecimento sobre a realidade que o cerca, bem como suas competências, habilidades e perfil.

A Educação de Jovens e Adultos faz parte da educação sistematizada, modalidade de ensino que envolve aspectos socioeconômicos, culturais e políticos. Como tal, essa modalidade é necessária à conscientização e à participação do cidadão na estrutura social, devendo buscar metodologias e práticas pedagógicas adequadas à realidade do aluno por meio de atividades alternativas que estimulem a criatividade e tenham significado para o público envolvido na modalidade.

A Educação de Jovens e Adultos não deve ser circunscrita a uma modalidade que vise, única e exclusivamente, à erradicação do analfabetismo. Suas práticas vão muito além, pois, entre suas metas, estão a mudança cultural e social dos envolvidos e o empoderamento de sua situação dentro da sociedade. A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida a partir do conceito de educar para a vida, o que envolve uma multiplicidade de processos de aprendizagem. Peroni (2011) diz que:

[...] a escola é o espaço em que vivenciamos os valores e práticas sociais, contribuindo na formação da cidadania. Sendo assim, todas as relações e situações vividas neste espaço democrático, escola, tornam-se ferramentas para resgatar a cidadania e qualificar o ensino aprendizagem baseado na compreensão do mundo e na participação da sociedade (PERONI, 2011, p. 202).

A realidade que cerca a maioria desses jovens e adultos é a de abandono e exclusão social por muitos fatores, estando raça, cor e cultura entre os mais citados nas questões colocadas no questionário realizado com os alunos. A escola deve ter uma visão multicultural, respeitando a diversidade e integrando os alunos na comunidade. Entretanto, para que isso se torne uma realidade, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses jovens e adultos é que haverá uma educação de qualidade, comprometida com a mudança cultural e com a formação de uma cidadania plena, em que todos os direitos desses jovens e adultos sejam respeitados. Segundo Arroyo (2006),

A EJA tem de fazer um currículo sério de conhecimento e tem de capacitar seus educadores no domínio desses conhecimentos vivos, que são os conhecimentos do trabalho, da história, da segregação, da exclusão, da experiência, da cultura e da natureza. Todos esses são conhecimentos coletivos que eles aprendem em lutas coletivas, os saberes coletivos, de direitos e que na EJA têm de aprender a ressignificar e organizar à luz do conhecimento histórico (ARROYO, 2006, p. 31).

É a partir da realidade do educando que o educador, com um currículo próprio para essa modalidade da educação, com atividades com significado para a idade e história do educando, promoverá uma educação comprometida com a mudança cultural. O público dessa modalidade de ensino tem ansiedade na aplicação do que é aprendido, quer sentir o significado prático do seu tempo em sala de aula e necessita elevar sua autoestima e sua cidadania. Os educadores têm que ter uma visão diferenciada da capacidade desses jovens e adultos e devem conhecer as especificidades de seu cotidiano, de sua vida e de sua forma de aprender.

É com o conhecimento aprofundado das peculiaridades e particularidades dos alunos que frequentam essa modalidade de educação que a escola garante um ensino de qualidade, por meio de práticas pedagógicas próprias, e não com uma mera adaptação do ensino fundamental regular. Também não se pode considerar que essa modalidade tenha como função suprir algo que os alunos não tiveram anteriormente, e sim que se trata de uma educação voltada à transformação social e ao resgate da cidadania. No trabalho de Arroyo (2006), verificamos que

[...] um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de ser conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto. Em qualquer programa de formação do educador e da educadora da EJA, as questões que devem ser nucleares, e a partir das quais tudo deve girar, são: quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto da EJA? (ARROYO, 2006, p. 22).

Temos de conhecer o significado de ser jovem e de ser adulto, conhecer o histórico e a forma de pensar e agir desses indivíduos, pois é a partir da visão que temos deles e dessa modalidade de ensino, juntamente com a formação dos seus educadores, que advém a base para projetar um currículo com significado. É necessário que os programas de formação dos educadores de Educação de Jovens e Adultos sejam desenvolvidos a partir de uma base teórica e pedagógica.

Conforme Arroyo (2006), é possível verificar que os programas de formação docente na Educação de Jovens e Adultos devem levar em conta a importância de “[...] acreditar que a dinâmica histórica da Educação de Jovens e Adultos é um bem, um traço histórico que não se pode perder”, uma vez que, “dependendo da visão que temos dos jovens e adultos, essa modalidade de ensino e a formação dos seus educadores terão uma base singular bem significativa para a sociedade” (ARROYO, 2006, p. 17). O autor afirma ainda que se faz necessário e desafiante aos programas de formação do educador de Educação de Jovens e Adultos o desenvolvimento de um trabalho formativo capaz de promover o domínio de “[...] uma base teórica sólida sobre teorias pedagógicas”, e que esse domínio deve estar vinculado “às grandes matrizes formadoras da vida adulta e da própria experiência da opressão” (ARROYO, 2006, p. 17).

Neste debate, salientamos que os gestores escolares, como educadores, são sujeitos capazes de potencializar experiências educativas significativas na área, além de fomentar a interlocução da Educação de Jovens e Adultos com as suas raízes históricas de constituição. Podem, além disso, ampliar os sentidos da escola e da formação escolarizada não só para os alunos como também para os professores da Educação de Jovens e Adultos, que demandam, em sua trajetória profissional, espaços de formação que contemplem fundamentação e práticas articuladas à complexidade do trabalho que realizam.

Para uma reflexão sobre o papel do professor, foi aplicado o “Questionário de auto-observação de aula” com os professores. Esse questionário teve por objetivo ser uma ferramenta de diagnóstico para

o professor que, individualmente, pretende observar melhor o seu desempenho na gestão da sala de aula. Esse instrumento incluía três seções: organização, gestão da aula e comunicação não verbal.

Também foi aplicado um questionário de avaliação (20 alunos, envolvendo as turmas T1 a T6) com as seguintes questões: (1) Por que você resolveu voltar a estudar? (2) Você gosta da EJA? (3) O que você espera da EJA? (4) Quais são suas expectativas após conclusão da EJA?

Na avaliação dos resultados do questionário dos professores, verificou-se que a maioria disse que sua prática estava perfeita em termos de dinamização pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Nas respostas dos professores, nota-se, pelas falas, que houve avanço em sua formação, ficando clara a necessidade de reflexão crítica sobre o conhecimento específico para atuar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Freire (1996) afirma:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto e análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p.39).

Na avaliação dos questionários aplicados aos alunos, na questão “Por que você resolveu voltar a estudar?”, em todas as respostas dos 20 alunos pesquisados apareceu, entre outras, a seguinte razão: *arrumar um emprego bom, com salário e carteira assinada*. Isso demonstra uma nítida preocupação com o imediatismo da melhora na questão salarial. No entanto, os mesmos alunos, quando questionados sobre as suas expectativas após a conclusão da EJA, não demonstraram expectativa de continuação dos estudos. Ao mesmo tempo, apresentam ousadia ao voltarem aos bancos escolares para uma maior qualificação e compreensão da cidadania e do mundo.

Na questão “Você gosta da EJA?”, a maioria disse que gosta da escola, mas como são desenvolvidos os conteúdos na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Disseram ter preferência por exercícios tradicionais, lembrando-se de quando estudavam, quando eram crianças, fazendo comparações com a escola de hoje. Uma resposta que sintetiza o pensamento dos alunos quanto à pedagogia adotada seria: *No meu tempo de criança, era assim. Hoje, o ensino é diferente*. Pode-se perceber, nessa afirmação, a preferência pelo conservadorismo do estudo tradicional.

A visão crítica é um importante aspecto da educação e dos educadores no que se refere ao seu papel pedagógico. Os alunos, razão fim da Educação de Jovens e Adultos, devem ser instigados a criticar, argumentar, buscar seus direitos, perceber-se enquanto donos da sua cidadania e de sua história. Assim, a escola e os educadores que trabalham com jovens e adultos não podem privar os alunos de uma educação crítica e significativa, pois

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível e pressuposição, por parte dos educandos, de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p. 26).

Na avaliação da pesquisa, os educandos que frequentam essa modalidade de ensino têm em mente realizar atividades simples, com vistas a atender certas necessidades mais imediatas. Atividades que, para a maioria da população letrada, são usuais e automáticas, como escrever um recado ou ler a linha do ônibus, para esse jovem ou adulto são impossíveis de realizar.

Os alunos em questão precisam ser respeitados pelo seu ritmo de aprendizagem e, principalmente, por suas condições. Deve-se promover,

assim, uma educação diferenciada que objetive a realidade dos sujeitos. Quando essas pessoas resolvem voltar à escola, encontram bastante dificuldade em seu caminho. Além de toda a exclusão por parte da sociedade, são ainda vistas como o fracasso escolar, como os “atrasados” que não conseguiram aprender.

Para Freire, trabalhar na perspectiva do conhecimento das características específicas dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos é entender os conhecimentos adquiridos nas suas histórias de vida e contribuir para a sua inserção na sua sociedade. Considerar os saberes dos educandos é fundamental para a construção dos saberes de forma responsável. Segundo o autor,

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p. 30).

Essas pessoas possuem uma condição de oprimidos e, por isso, apresentam dificuldades numa sociedade preconceituosa e excludente. Porém, esses jovens e adultos podem voltar aos estudos, mudar suas histórias e resgatar seus direitos, que muitas vezes são negados. Como explica Arroyo, “os jovens e adultos, sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos; o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena” (ARROYO, 2006, p. 29).

A busca dos direitos, de uma consciência crítica e da identidade deve partir do homem, da ação e de sua reflexão, pois a conscientização se baseia na relação constante entre a consciência e o mundo, entre seu presente e a sua história. A formação da consciência crítica deve ser feita por meio de

uma educação libertadora que situe o homem na sua condição de cidadão e faça com que ele possa ver-se como sujeito da sua própria história.

Os estabelecimentos de ensino, no seu projeto político-pedagógico, devem priorizar o entendimento das atividades educativas como um todo pedagógico. Assim, torna-se imprescindível o reconhecimento da diversidade cultural de alunos, professores, funcionários e comunidade. É necessário realizar um trabalho coletivo e integrado, com um diálogo sempre aberto com relação a todas as decisões tomadas para a melhoria da qualidade de ensino.

A escola é um ambiente de mudanças e de incertezas, mas estas devem ser características perenes e inexauríveis dessa instituição. Os questionamentos e as mudanças devem permear as atividades docentes. Nós, educadores, temos de ter a ousadia de acolher essa gama de perguntas que estão permeando o nosso meio educacional e que são, na realidade, as grandes dúvidas de todos.

No trabalho com classe de jovens e adultos, a prática pedagógica deve partir de situações que contemplem e evidenciem a realidade de seus alunos, seus anseios e seus interesses em buscar a escola. O educando que se matricula na Educação de Jovens e Adultos tem sede de conhecimento e quer recuperar o tempo que julga perdido, acreditando que isso se dará a partir da formação escolar.

O aluno de Educação de Jovens e Adultos não quer somente adquirir conhecimentos bancários (FREIRE, 1987), mas quer também compreender o mundo que o cerca, ampliar sua formação para concorrer no mercado de trabalho ou ao menos aprender e participar do mundo letrado. Talvez por isso muitos educadores centrem suas atividades na construção da linguagem oral e escrita, mas os conteúdos devem vir carregados de significado para que a aprendizagem realmente aconteça.

O esvaziamento de conteúdos, as ações improvisadas, mecânicas e desprovidas de intencionalidades e o material didático não específico para a faixa etária tornam-se um entrave para a permanência dos alunos nas

classes de Educação de Jovens e adultos. Essa é uma das causas para a desmotivação do educando, fazendo com que a evasão e o abandono sejam significativos na Educação de Jovens e Adultos.

O uso do tempo pedagógico também é outro questionamento: aulas com uma hora e meia de duração, aulas discursivas e evasivas, em que o trabalho se arrasta e se prolonga, constituem outro fator desmotivador ao educando e ao professor, já que, muitas vezes, ambos vêm de uma jornada de trabalho exaustiva, lembrando que geralmente a Educação de Jovens e Adultos ocorre no turno da noite. Essa reflexão leva-nos a buscar novas metodologias, com práticas pedagógicas diversificadas, interessantes e desafiadoras, não seguindo a padronização da cartilha, que reduz o aprendizado a símbolos predeterminados que não condizem com a realidade do aluno.

O papel do professor na Educação de Jovens e Adultos não é fácil. Exige muita dedicação, assim como nas outras modalidades, porém, é preciso ter um olhar diferenciado do que se tem com as crianças, pois cada um ali passou por uma história já bem vivida. O professor precisa motivar os educandos a aprender; à medida que estes percebem que suas necessidades e interesses são satisfeitos, torna-se mais prazerosa a sua aprendizagem. Por isso, os conteúdos trabalhados pelo professor devem ser orientados para situações da vida, e não da disciplina.

É necessário analisar experiências, investigar as necessidades dos alunos, e não apenas transmitir conteúdo e avaliar o desempenho. Promover o aprendizado por meio de experimentação, resolução de problemas, valorização e desenvolvimento da capacidade crítica e da análise de situações é estabelecer paralelos com as experiências previamente adquiridas. O professor, como aprendemos, deve ter diferentes papéis: amigo, conselheiro, membro de equipe, educador, aprendiz e, além disso, saber diagnosticar necessidades, ser mediador e problematizador.

O educador sabe que no meio da atividade coletiva convivem elementos da experiência popular, ou seja, a participação exercida

como senso comum de todos. Por outro lado, o diálogo, o aprendizado e o respeito ao saber popular não podem levar o educador a uma visão complacente que não contribua para inflamar o debate e despertar para descobertas fantásticas.

Nesse particular, é possível destacar alguns pontos nas ações de intervenção. Positivas são todas as mudanças que advêm de uma suposta acomodação. Estudo e formação continuada fazem parte (ou deveriam fazer) do cotidiano da profissão de professor; quanto mais ele estuda, mais segurança tem em seu trabalho docente. Assim, ele pode refletir diariamente sobre a sua prática pedagógica e retomá-la sempre que necessário.

Quanto aos aspectos sociais, cabe ressaltar que, durante o desenvolvimento do projeto, as relações interpessoais de sociabilidade se estreitaram nos grupos. Conhecer um pouco mais de si, bem como um pouco mais do outro, traz benefícios e cria sentimentos de empatia, ajudando para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Os obstáculos/dificuldades que surgiram durante a realização das ações fazem parte de qualquer mudança, porém funcionam como propulsoras de um novo caminhar. Nesse particular, apontam-se a acomodação dos professores, a pouca participação da comunidade escolar, a falta de entendimento que os funcionários têm de sua importância no trabalho educativo e também o preconceito e a discriminação surgidos nas reuniões.

A Gestão Escolar na Educação de Jovens e Adultos vai além dos muros da escola e, portanto, deve ser exercida de forma participativa e estar fundamentada nos princípios da democracia, da representatividade, da diversidade/pluralidade de sujeitos, da negociação, da conscientização, da descentralização, da legitimação, do compartilhamento, da autonomia, dos conflitos e embates, entre outros. Nesse contexto, a escola é um espaço de decisões e autonomia.

A gestão escolar trabalha com todos os segmentos da escola. Ela é uma atividade mediadora e articula as práticas da escola, tendo como objetivo garantir a qualidade do ensino aprendizagem.

Com a pesquisa, percebeu-se que os desafios/limites ainda são muitos, como, por exemplo, a valorização da Educação por parte dos Governos Federal, Estadual e Municipal, por meio de disponibilização de recursos financeiros. Há a urgente necessidade de recursos para cursos de capacitação e seminários para docentes nessa modalidade de ensino. Há, ainda, a necessidade de investimento em material didático-pedagógico, sendo também fundamental a estruturação de um currículo específico para a EJA.

Considerações finais

Ao apresentarem-se, executarem-se e analisarem-se as ações da pesquisa, foi possível perceber que houve avanço na formação dos professores. Ficou evidente a necessidade de formação permanente e específica para atuar como educador na Educação de Jovens e Adultos. Assim, a formação continuada deverá basear-se em conhecimentos relevantes que atendam às necessidades desses professores para que haja repercussão no desenvolvimento de ações que ocasionem a transformação diária da sua prática, bem como a retomada da proposta da Educação de Jovens e Adultos baseada no resgate da cidadania.

A formação continuada dos professores oportuniza o suporte ao ensino-aprendizagem e elementos metodológicos capazes de promover práticas educativas com qualidade. Com isso, pode-se visualizar o desenvolvimento de trabalhos e projetos que incentivem e mobilizem os alunos a apresentar atitudes voltadas à construção de uma cidadania plena e consciente, que culmine com as aspirações almejadas pela comunidade.

A promoção do desenvolvimento da interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento, articulada ao saber, à vivência, à comunidade e ao meio ambiente, sem sombra de dúvidas, é o caminho certo. Fica bem claro que é nessa troca de saberes que se fortalecem a integração e a interação entre todos os segmentos, tendo em vista também o desenvolvimento

integral dos alunos, o que leva em conta o seu potencial cognitivo, afetivo e cultural.

No momento em que a relação escola-comunidade fica mais estreita, concretiza-se a participação de todos os segmentos nas decisões, tornando-se a gestão escolar mais democrática, sem centralização de informações ou de soluções dos problemas. A escola deve manter um relacionamento de parceria, como suporte para realizar ações de integração com a comunidade, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

A autonomia da escola pública é produto de um processo que se constrói a partir de três capacidades fundamentais: identificar os problemas, apresentar alternativas para solucioná-los e administrar recursos financeiros próprios consonantes com as alternativas. Trata-se, pois, de elaborar um planejamento que gere as condições necessárias para a aplicação da gestão democrática na prática.

A essência da escola é o aspecto pedagógico. A realização do caráter pedagógico da gestão escolar supõe, ainda, como condição para a sua efetivação, não apenas a partilha de poder com o coletivo da escola, mas também a corresponsabilização pela gestão escolar. Assim, o gestor escolar não é o líder que administra todas as atividades; ao contrário, promove as ações, desenvolve sua função com o objetivo de criar e manter instâncias democráticas de deliberação (como conselhos escolares, grêmios estudantis e outras), assegurando que o exercício de partilha do poder não dependa somente do diretor, mas da organização, articulação e mobilização da comunidade escolar.

Referências

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC – UNESCO, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A Gestão Democrática em Tempos de Parceria entre o Público e o Privado. Curso de Especialização em Gestão Escolar**. Biblioteca Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação- Curso de Especialização em Gestão Escolar. Disponível em <<https://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/login/index.php>> Acesso em 04 de 10 de 2012.





A avaliação da aprendizagem na perspectiva da gestão democrática

Lucrécia Raquel Fuhrmann
Tatiane Pause

Introdução

A dificuldade de avaliar a aprendizagem e o trabalho pedagógico é um grande problema enfrentado pelas escolas hoje. Sendo assim, é necessário refletir sobre a prática avaliativa, no cotidiano da escola, para que aconteçam as necessárias alterações no processo de avaliação. É necessário, também, que haja um desenvolvimento que signifique a continuidade da escola como um todo, visando, assim, a um trabalho de cooperação e participação, que são preceitos da gestão democrática.

Sabe-se, porém, que a avaliação tem um significado muito abrangente, pois está ligada à concepção que se tem de sociedade e, conseqüentemente, de todos os processos intrínsecos a ela, sendo o principal deles a educação. Tendo dificuldade de acompanhar as mudanças educacionais, muitas escolas ficam estagnadas, presas a um modelo tradicional, que visa somente à reprodução dos sujeitos, e a avaliação acontece como forma de medida e com a preocupação apenas nos resultados.

O Projeto-Intervenção (PI) de que trata este artigo foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Clara, localizada no distrito de Santa Clara do Ingaí, município de Quinze de Novembro, Rio Grande do Sul. A referida escola está localizada no interior do município, apresenta uma boa infraestrutura, e o corpo docente é composto de onze

professores, sendo dois homens e nove mulheres. Já o corpo discente é composto de oitenta alunos, distribuídos da pré-escola (níveis A e B) ao ensino fundamental completo.

O PI teve como objetivo um estudo aprofundado e reflexivo acerca da avaliação no contexto escolar, realizado através de algumas ações, como a reconstrução dos boletins, as reuniões de estudo, a aplicação de questionários abertos para os professores e fechados para os pais e alunos, a verificação das concepções, das teorias e das formas de avaliação utilizadas na escola-alvo desta pesquisa. Todas essas ações ocorreram a fim de melhor entender como a avaliação influencia no processo de construção do conhecimento e sua estreita ligação com a gestão democrática.

Em razão de todas as inquietações que as práticas avaliativas causam e dos problemas enfrentados pelos alunos no que se refere a elas, tais como medo e aversão, entre outros, considerou-se imprescindível um estudo mais aprofundado e reflexivo sobre o tema. Em conjunto, gestora, professores, pais e alunos repensaram a avaliação para que esta se tornasse mais humanizada, respeitando cada sujeito em suas singularidades. Por meio desse trabalho também foram relacionadas as formas de avaliação e as teorias pedagógicas, percebendo, dessa forma, a interferência que elas exercem no processo pedagógico como algo que está marcado, impregnado na vida de cada educador.

Considerando o contexto acima relatado, chegou-se ao seguinte problema: Quais são as concepções, as teorias e as formas de avaliação utilizadas pelos professores do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Clara e como ressignificá-las a partir do princípio da gestão democrática? Para a realização do estudo foi utilizada a pesquisa-ação, que propõe um novo olhar da pesquisa, considerando como realmente a avaliação é trabalhada no cotidiano das salas de aula, bem como a revisão desse processo, que deve ser pensado, planejado e realizado de forma coerente com as questões de ensino-aprendizagem previstas no projeto político-pedagógico da Escola.

No presente trabalho, destacam-se, inicialmente, os referenciais teóricos que foram base para a pesquisa realizada, os quais discorrem sobre o tema da pesquisa, tais como Krahe (1990), Melchior (1999), Vasconcellos (1995, 1998), além dos vários textos referentes à gestão democrática escolar, os quais foram subsídio no decorrer das salas do Curso de Especialização em Gestão Escolar, do Programa Escola de Gestores, do Ministério da Educação. Em um segundo momento, aborda-se a metodologia utilizada para a pesquisa-ação, baseada em Thiollent (2005), bem como é apresentada uma breve explanação sobre como foi conduzido o trabalho. Para finalizar, apresenta-se uma análise de todo o contexto da pesquisa, bem como os resultados no que se refere à avaliação escolar e à gestão democrática. Essa etapa representa todo o processo de reflexão, o qual buscou mudanças e melhorias no contexto escolar como um todo, bem como a busca da participação das famílias no processo educativo e especificamente avaliativo. Certamente, com esse trabalho, foi possível alcançar uma educação mais democrática, a qual irá contribuir para o desenvolvimento de um sujeito mais crítico, participativo e autônomo.

Gestão democrática e avaliação

A gestão democrática, princípio constitucional (BRASIL, 1988), ratificado pela Lei n.º 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é entendida como condição para que a escola se torne um espaço de participação efetiva de todos os segmentos, pautada nos princípios do respeito, da dignidade, do trabalho coletivo e cooperativo e, também, na autonomia (BRASIL, 2010a). Ao buscar a participação de toda a comunidade escolar, desenhou-se cotidianamente a gestão democrática, certamente tornando o espaço escolar um ambiente mais feliz, respeitando os educandos em todas as suas dimensões, construções e ações. Além disso, ao buscar a participação dos pais, também se cumpriu com o que diz a Lei Federal N.º 8.069/1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que foi construída a partir da iniciativa da sociedade civil e que estabelece,

em seu artigo 53, inciso V, parágrafo único, que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

Se a escola passar a ter como parâmetro uma gestão democrática, pautada na participação e transparência, certamente todos os processos que nela perpassam assim também o serão. A avaliação, por sua vez, deixará de ser classificatória e excludente, passando a ser uma aliada do processo de aprendizagem.

Por uma compreensão do tema: avaliação

A avaliação do processo ensino-aprendizagem tem como dimensão de análise o desempenho do aluno, do professor e de toda a situação de aprendizagem que se realiza no âmbito escolar. Ela é assim explicada por Luckesi (1994, p. 81): “A avaliação serve para os alunos como um instrumento de diagnóstico de sua situação tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem.” Ainda conforme Luckesi (1994), também para o professor a avaliação é importante, pois os resultados dos alunos poderão contribuir para uma análise reflexiva no sentido de avaliar a eficácia de seu desempenho. A partir desses resultados, o professor tem a possibilidade de melhorar a sua compreensão sobre as formas de aprendizagem dos alunos e sobre o processo ensino-aprendizagem. Bairros e Silva (2009), sobre essa temática, expressam que a avaliação

Não pode ser pontual, deve expressar um processo contínuo e participativo, envolvendo os alunos. A função precípua deve ser diagnóstica, prognóstica e investigativa. Quando os resultados não são os melhores, busca-se, a partir daí, redimensionar a ação pedagógica do professor (BAIRROS; SILVA, 2009, p. 5).

Com isso, pode-se ter a certeza de que a escola, ao decidir por uma avaliação dessa forma, estará propiciando aos seus alunos uma construção de conhecimentos significativos e que visa a um ensino mais democrático,

no qual alunos e professores buscam o mesmo rumo: uma educação segundo a qual os sujeitos sejam respeitados em suas singularidades e avaliados de acordo com o seu crescimento.

Krahe (1990) diz que a avaliação não serve mais para simplesmente quantificar a aprendizagem do educando e com isso moldá-lo em um padrão social já existente, mas para, através de uma interação entre avaliando e avaliador, repensar a situação e, em uma avaliação participativa, despertar a consciência crítica em compromisso com a práxis dialética, em um projeto histórico de transformação.

A escola pública está desafiada a trabalhar e construir um currículo mais ativo, que esteja fundamentado em uma concepção de conhecimento mais crítico, que seja vivenciado em atividades significativas e por metodologias de ensino que possam superar a submissão e o silêncio (MEDEIROS; MARTINS, 2009). Mas, para que esse trabalho realmente tenha um significado abrangente, a avaliação escolar também precisa ser ressignificada e utilizada no seu verdadeiro sentido e função, qual seja, mapear a aprendizagem e o ensino. Porém, sua interpretação, na prática, geralmente acaba por ser classificatória e excludente, pois nem o aluno nem a família participam desse processo de forma efetiva, ficando, assim, longe de ser uma educação democrática.

A avaliação é um processo da existência humana que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar obstáculos (VASCONCELLOS, 1995). Avaliar, em um sentido mais amplo, é buscar informações mais precisas sobre o aluno e o seu modo de aprender. Através da análise do desempenho dos alunos, o professor faz um diagnóstico de cada um em relação aos conhecimentos já sistematizados e àqueles que necessitam ser retomados. Assim, a avaliação cumpre a função pedagógica de possibilitar ao professor e ao aluno a identificação do que deve ser feito para redirecionar a caminhada (MELCHIOR, 1999), sabendo que “a avaliação é um meio para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem e, como processo contínuo e sistemático,

ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada” (HAYDT, 2000, p. 13).

Conforme Melchior (1999), a avaliação é o elemento que perpassa todo o processo educativo, fazendo a interligação entre os diferentes momentos da ação pedagógica. Para que o professor possa conhecer a realidade dos sujeitos que fazem parte de seu grupo, é fundamental a realização de um diagnóstico, no qual constarão informações anteriores ao processo. A avaliação tem função de diagnóstico, pois serve para identificar o estágio de desenvolvimento do educando e para fornecer subsídios na orientação das atividades necessárias para que aconteça a aprendizagem.

Para que o processo educativo se torne mais eficaz, é de fundamental importância realizar um trabalho fundamentado na gestão democrática, em que todos participam do processo e se tornam elementos de mudança; assim todos crescem, o fazer pedagógico é redimensionado, e todos saem ganhando (GANDIN, 2001).

Caminhos para uma avaliação democrática

Conforme Freire (1985), a educação é uma prática social, a partir da qual os sujeitos interagem de forma dialógica dentro de um processo coletivo, participativo e humanizador, levando em conta os saberes de todos os envolvidos. A partir desse referencial, pretende-se uma educação que leve em conta todas as construções do educando, ressaltando que o conhecimento deve ser construído e reconstruído de acordo com os interesses e peculiaridades de todos, e jamais sendo utilizado de forma estanque.

Toda prática educativa necessita estar baseada nos princípios da solidariedade, da construção do conhecimento e da dialogicidade (FREIRE, 1985), pois só assim a escola e a educação poderão cumprir o papel de agente transformador da realidade.

A escola é um espaço de interação e educação, entendendo-se

como educação a aprendizagem de conhecimentos importantes para a vida do educando, relacionados com a sua história e com o seu tempo, e que contribua para o seu crescimento. Sendo assim, ela se justifica pela possibilidade de se configurar num ambiente de manifestação cultural e de construção dos conhecimentos multirreferenciais. Por essa razão, a escola não pode ser vista como modeladora de comportamentos, mas como um espaço em que todos participam, aprendem e são felizes. Cortella (2000) fala sobre a questão cultural do conhecimento, expressando que

O conhecimento é uma construção cultural (portanto, social e histórica) e a escola (como veículo que a transforma) tem um comprometimento político de caráter conservador e inovador que se expressa também no modo como esse mesmo conhecimento é compreendido, selecionado, transmitido e recriado (CORTELLA, 2000, p. 17).

Partindo dessa premissa, é necessário desenvolver com os educandos atividades de (re)construção do conhecimento, através de estratégias lúdico-recreativas, dinâmicas, de trabalhos em grupos e discussões, pois isso propiciará a participação livre e crítica dos educandos pelo diálogo, em contraposição à educação tradicional e autoritária. No momento em que as escolas mudam suas práticas e tornam-se mais democráticas, também os alunos terão um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e interativo.

A gestão democrática é um caminho a ser seguido pelo gestor na construção de uma escola melhor para todos, pois no momento em que se abre mão de resolver tudo sozinho, também são abertos espaços de participação e compartilhamento de todos os segmentos escolares. Certamente, não é um trabalho fácil, é um caminho árduo, que pode gerar, em princípio, algum sentimento de insatisfação, porém os resultados positivos são notáveis. Nesse sentido, Silva (2009) descreve que

Cabe ao gestor educacional ter clareza quanto aos caminhos que pretende construir, de modo a se criarem condições para que a participação seja a mais ampliada e efetiva possível, tanto nos processos de tomada de decisão quanto na organização dos trabalhos nas instituições e nos sistemas de ensino. Por certo, nenhuma forma de participação é plenamente satisfatória. Há sempre vantagens e desvantagens (SILVA, 2009, p. 7).

Uma educação baseada nos preceitos democráticos não é de fácil compreensão, mas precisa ser colocada em prática, a fim de que se torne mais efetiva, mais justa e participativa, o que certamente é um dos caminhos para a educação de qualidade que tanto se almeja.

Caminhos da pesquisa

O presente trabalho é de natureza qualitativa, tendo a pesquisa-ação como metodologia, pois assim tanto o pesquisador quanto o grupo da escola interagiram na busca de uma transformação da realidade. Sobre pesquisa-ação, Thiollent contribui, dizendo que

É um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 2005, p. 16).

Considerando que a prática avaliativa perpassa todos os âmbitos da prática escolar e que, como gestora, é impossível fechar os olhos para um problema que afeta toda a comunidade escolar, buscou-se, por meio de conversas com professores e alguns pais, a definição do tema de pesquisa. Percebeu-se que havia, na realidade da escola, uma incoerência nas práticas avaliativas, pois elas não estavam acontecendo de acordo com o previsto no seu Projeto Político-pedagógico (PPP), do qual se destaca o seguinte texto:

A avaliação é um processo linear, para obter e fornecer informações úteis sobre dimensões do processo educacional [...] A avaliação caracteriza-se como um processo contínuo e cooperativo [...] a verificação do rendimento será contínua, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais [...] (QUINZE DE NOVEMBRO, Departamento Municipal de Educação, PPP, 2009).

Com essa passagem, percebe-se que as provas finais são eventuais e não um momento estanque ao final de um processo, que é preciso fazer o acompanhamento, auxiliando o aluno em seu processo de ensino-aprendizagem. Porém, no que se refere à avaliação, o PPP ainda não havia sido posto em prática em sua íntegra. Sendo assim, optou-se pelo estudo e aprofundamento dessa questão. Ainda no texto do referido documento, é relevante destacar que

Na Educação Infantil a avaliação será somente como forma de acompanhamento do desenvolvimento global do aluno e acontecerá através de parecer descritivo. As técnicas e os instrumentos utilizados na avaliação devem ser diversificados a fim de atender às peculiaridades dos alunos e de oportunizar uma avaliação adequada aos diferentes objetivos (QUINZE DE NOVEMBRO, Departamento Municipal de Educação, PPP, 2009).

Com essas questões suscitadas no PPP, pode-se dizer que a avaliação que se buscava caracterizava-se como aquela que privilegia a qualidade educacional, e não a mera repetição de conteúdos. Partindo-se dessas questões, optou-se por realizar, com pais, professores e alunos, questionários.

O objetivo do uso dessa forma de abordagem foi colher dados mais objetivos, para melhor entender a realidade, bem como verificar as concepções sobre o tema da pesquisa em todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Salienta-se que, no questionário dos pais, a terceira questão era aberta, assim eles puderam dizer o que é a avaliação

em sua concepção, além de, ao final das questões, haver um espaço para que pudessem colocar sugestões ou comentários.

O questionário dos alunos foi baseado nas mesmas questões abordadas no questionário enviado aos pais. A sua forma de aplicação foi nas salas de aula, quando se realizou a leitura das perguntas, oferecendo explicações em eventuais questionamentos, e os alunos foram respondendo de acordo com suas formas de pensar e encarar a avaliação. Os dados de ambos os questionários foram tabulados e o resultado foi repassado para os pais e alunos de uma forma mais simples e de fácil entendimento, em laudas com os dados e a reflexão conjunta, para que todos pudessem verificar o que os diferentes segmentos pensavam sobre avaliação, em um enfoque democrático. É importante salientar que essa pesquisa atingiu somente as turmas que dispõem de nota no boletim, ou seja, a partir do quinto ano, pois, nas demais, é utilizado o parecer descritivo e, com isso, é mais fácil acompanhar o desenvolvimento integral dos alunos.

Com os professores, utilizou-se um questionário aberto com questões referentes às suas práticas. Com essa dinâmica, foi possível obter informações e subsídios para correções e melhorias necessárias no processo avaliativo da escola. Assim, também foi se delineando a gestão democrática no estabelecimento de ensino, que visou à participação de todos nas questões inerentes ao processo educacional. Através dessa pesquisa, foi possível entender melhor a forma de trabalho de cada professor e, assim, agir mais especificamente sobre as falhas do processo avaliativo.

Além do exposto, também foram realizadas reuniões com professores, em que foram discutidas e registradas as seguintes questões: “Os pais vêm participando efetivamente dos processos educacionais de nossa escola?”, “Suas sugestões e críticas têm sido consideradas em nosso planejamento escolar?”, “Se tivermos a participação dos pais na avaliação, estaremos promovendo a melhoria da qualidade da educação ofertada às nossas crianças?”, “Conseguiremos avançar no processo avaliativo realizando na prática aquilo que temos previsto em nosso PPP?”.

Nas reuniões, foram levados aos professores os dados dos questionários respondidos pelos pais e alunos, sendo conjuntamente realizada a discussão acerca do material. Também foram compartilhados os dados coletados nos questionários dos professores.

Como na escola já eram realizadas reuniões trimestrais entre pais e professores para a entrega de boletins e para discutir a aprendizagem e as propostas a serem desenvolvidas posteriormente, optou-se pela utilização desses mesmos momentos para, em conjunto, rever as práticas avaliativas. Nesses espaços, explanou-se para as famílias o que é realmente avaliar e como é importante a gestão democrática, a partir da qual todos têm vez e voz, para o êxito da escola como um todo. Com isso, os pais puderam perceber que eles são peça fundamental no sucesso/fracasso escolar.

Salienta-se que, nesse PI, foi necessário buscar amparo em autores que discorrem sobre avaliação e gestão democrática. Para isso, foram reunidos muitos materiais, realizaram-se muitas leituras, e sempre que eram encontrados dados significativos sobre o assunto, estes eram marcados, outras vezes registrados em uma pasta do computador, para que não se perdessem contribuições importantes. Isso resultou em um bom referencial teórico, que serviu como base e suporte à intervenção realizada.

Analisando a prática avaliativa na perspectiva da gestão democrática

A realização desse PI e a escolha do tema – Avaliação e Gestão Democrática – foram feitas de forma conjunta pelo grupo que compõe a escola. Optou-se por esse tema devido ao PPP ter sido reformulado há pouco e por se tratar de um assunto bastante complexo e causar insatisfação para muitos. Investigar essa questão significou considerar a gestão democrática e suas repercussões ético-políticas como fundamentais à vida escolar, prática ancorada na busca da superação de tradições autoritárias e na participação que requer transparência de ações, divisão de poder e corresponsabilização de todos pelos erros e acertos do processo (PARO, 1997).

Para que fosse possível uma mudança para melhor, era preciso ouvir todas as vozes. Dessa forma, buscou-se a participação de todos os segmentos através de reuniões, questionários e por meio de pesquisa. Sobre essa questão de participação e a importância das mudanças na escola, o excerto abaixo, extraído de um artigo disponibilizado pela Sala-ambiente Políticas e Gestão, do curso de especialização já referenciado, salienta:

É preciso, então, lembrar que todo e qualquer processo de mudança gera ansiedades, temores, insatisfações e resistências. As mudanças, para serem efetivas, precisam ser assimiladas pelas pessoas, pelos grupos que criam e recriam o cotidiano da escola. Por isso, antes de qualquer iniciativa de mudança, é preciso ter uma “escuta”, ou seja, ouvir de modo qualificado todas as vozes da escola: pais, professores, estudantes, funcionários. Sem esse processo partilhado, as mudanças tendem a se tornar inúteis; “aterrissam” na escola e, dado seu caráter impositivo, tornam-se “estranhas” ao coletivo, negando a este a possibilidade política de construir uma escola justa e democrática para todos (BRASIL, 2010b, p. 6).

No princípio do desenvolvimento das ações previstas no PI, já se deu início às reuniões, a fim de prever as mudanças possíveis de serem realizadas nas práticas avaliativas, tendo como foco uma educação baseada nos princípios democráticos. Logo o grupo percebeu que era preciso buscar a participação dos pais, mas o grande problema era como eles poderiam participar de ações avaliativas. Dessa forma, a primeira ação implementada e pensada em conjunto foi a elaboração de um novo boletim para a educação infantil, que permitisse aos pais a participação.

Conjuntamente, em uma reunião, foi elaborado o novo boletim, o qual contemplou uma visão de educação mais democrática, em que os pais participaram da avaliação de seus filhos, informando como eles perceberam o crescimento das crianças, o trabalho do professor, enfim, da escola como um todo. O referido instrumento foi bem aceito pelos professores e pais dos alunos e certamente foi um passo rumo à melhoria do processo avaliativo, numa perspectiva mais democrática e autônoma. Entende-se que “é na ação pedagógica da escola que se torna possível a efetivação

de práticas sociais emancipatórias, da formação de um sujeito social crítico, solidário, compromissado, criativo e participativo” (CAMPOS; SCHEIBE, 2009, p. 4).

No decorrer do ano, também foram realizadas reuniões de estudo especificamente sobre a avaliação na perspectiva da gestão democrática, nas quais os professores amadureceram ideias e repensaram o que realmente significa avaliar. Também houve reflexões sobre como buscar maior participação dos alunos nas atividades escolares e dos pais como auxílio à prática educativa.

Outro fator amplamente discutido foi a questão de alguns alunos precisarem de uma avaliação diferenciada, já que estes apresentavam algum distúrbio de aprendizagem e necessitavam de um acompanhamento mais efetivo, a fim de alcançarem resultados positivos. Nesse aspecto, obteve-se uma melhora significativa, pois as avaliações diferenciadas aconteceram na prática, e os alunos que tinham problemas de aprendizagem foram vistos a partir de um novo olhar, recebendo a oportunidade de mostrar que também aprendiam, mas que necessitavam de uma maior atenção e de serem vistos de acordo com suas potencialidades. Salienta-se que os pais desses alunos se envolveram mais no processo ensino-aprendizagem, pois se procurou abrir um espaço maior de participação e estes, por sua vez, fizeram seu papel juntamente com a escola.

Realizou-se, também, reunião que tratou especificamente de algumas questões levantadas no PI, referentes à participação dos pais no processo educacional. Como ocorre em todas as reuniões, pelo fato de que todas as pessoas pensam de modo diferente, aconteceram algumas divergências de opinião no decorrer do debate. Quando questionados sobre essa participação efetiva, salientou-se que os pais são parte do processo e que a escola os consulta na tomada de decisões e os comunica sobre a aprendizagem dos filhos. Porém, a participação não é de todos, e sempre se busca o crescimento por meio de planejamento e decisões democráticas, baseadas no diálogo e no bom relacionamento com todos os segmentos.

É relevante destacar que muitos pais se envolveram, disponibilizaram seu tempo e participaram da educação dos filhos e das atividades desenvolvidas pela escola. Por outro lado, é necessário ressaltar que muitos pais se afastaram da escola, delegando aos professores a realização de atividades que não seriam de sua atribuição, inclusive no que diz respeito à construção de atitudes, noção de limites e regras. Acredita-se que a escola tem como função primordial o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à formação do sujeito e que é necessário que se busque parceria com as famílias para que se obtenha sucesso na busca por uma educação que promova o sujeito na sua integralidade.

Nas reuniões trimestrais realizadas com pais e professores, foi possível aproximar mais as famílias do processo avaliativo, pois foi esclarecido aos pais que eles precisavam participar ativamente na escola e que a avaliação não era só “prova”, mas que existiam muitas outras formas importantes para verificar a aprendizagem dos alunos.

Acredita-se que todas as tentativas são válidas e necessárias, pois aos poucos se vai conquistando os pais para a participação. Dessa forma, eles começam a ver que participar não é algo difícil; basta se dispor de um pouco de tempo e se perceber como fundamentais no processo ensino-aprendizagem, principalmente como aliados na educação de seus filhos. Ao analisar os questionários respondidos pelos pais e alunos, percebeu-se que para eles a avaliação é “prova” e, inclusive, eles reforçaram que as provas são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem. Sem dúvida, isso acontece porque esses mesmos pais já foram alunos e trazem em sua história de vida esse conceito sobre avaliação. Porém, tem-se claro que a avaliação é uma forma de acompanhamento necessária, por meio da qual se verifica o que foi aprendido, a fim de melhorar as próximas práticas e retomar o que for necessário, não podendo ser confundida com eventuais exames (VASCONCELLOS, 1995).

Certamente um diferencial na educação, que favorece a participação, é uma avaliação que seja realizada no decorrer do processo, em que todos tenham a oportunidade de alcançar resultados positivos. Acredita-se

que, ao ouvir a opinião dos alunos, foi possível perceber que será muito importante realizar um trabalho conjunto e de acordo com a realidade do educando. Afinal, ele precisa ser o autor de sua própria história e não um mero espectador, que não participa nem opina acerca do que é de seu interesse e diz respeito à sua vida. Nesse sentido, Gadotti (2000 *apud* Brasil, 2010) corrobora, afirmando que

O aluno aprende apenas quando se torna sujeito de sua aprendizagem. E para ele tornar-se sujeito de sua aprendizagem ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da Escola, que faz parte também do seu projeto de vida. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico (BRASIL, 2010a, p.12-13).

O que se busca em termos de educação, hoje, é uma prática diferente, que parta dos interesses e anseios do aluno. Assim, busca-se também que a avaliação, por sua vez, acompanhe todo esse processo dinâmico e possa deixar de medir os conhecimentos, conforme a teoria tradicional, alcançando a grandeza de uma avaliação emancipatória.

Conhecer os pressupostos teóricos da prática educativa é de fundamental importância para que o professor possa identificar em qual linha teórica está inserido, pois toda prática tem como pano de fundo uma concepção de homem, educação e sociedade que foi construída ao longo da história e que, por isso, nunca será neutra. Dessa forma, há uma estreita relação entre o processo de avaliação e as teorias educacionais que acompanham as práticas educativas, pois ambas estão entrelaçadas e permeiam todo o fazer pedagógico. Igualmente, percebe-se que, na prática docente, não é seguida uma única teoria na íntegra, ou seja, são reproduzidos traços de várias linhas teóricas, o que é uma questão a ser pensada em um próximo estudo.

Repensar os métodos avaliativos e, quando necessário, modificá-los, a fim de que todos aprendam mais e melhor, é importante, pois “é na ação pedagógica da escola que se torna possível a efetivação de práticas

sociais emancipatórias, da formação de um sujeito social crítico, solidário, compromissado, criativo, participativo” (BRASIL, 2010a, p. 4). Portanto, o professor tem em suas mãos a escolha do que tipo de educador que quer ser, se é para transformar a realidade ou para reproduzi-la, pois é também pela concepção de avaliação que ele demonstra a linha teórica que adota em sua prática pedagógica.

De acordo com Melchior (1999), a avaliação não pode ser vista de forma fragmentada, mas inserida no processo do qual faz parte. Sendo assim, ela pertence a um todo muito maior e interage com outros elementos desse todo. Como o professor é um desses elementos, e com um papel muito importante, a sua concepção de avaliação é que vai direcionar o processo de ensino-aprendizagem.

É preciso ter claro que, enquanto o aluno continuar repetindo as ideias do professor e sendo avaliado só em seus aspectos cognitivos, não será possível uma educação de qualidade e muito menos uma transformação da sociedade, pois, na verdade, apenas se educa para a reprodução do modelo de sociedade vigente. No momento em que a avaliação for repensada por todos e mudada também na prática, não só na teoria, é que o processo educacional poderá alcançar o êxito esperado, formando sujeitos críticos, responsáveis e autônomos. Acredita-se que esse seja o principal desafio das escolas hoje. Conforme Medeiros e Martins (2009), a escola não pode apenas considerar os saberes escolares, necessitando levar em conta a sua função social e o fato de que cada sujeito é um ser social (tem sua própria cultura), com diferentes formas de pensar, de acordo com cada fase de sua vida, e que o conhecimento não é um produto acabado, mas que precisa ser repensado, pois está em permanente transformação. Quando a educação conseguir levar em conta todos os aspectos ressaltados, certamente terá melhores resultados.

Avalia-se para refletir a prática e, se necessário, retomar os pontos falhos, porque isso é imprescindível no processo de construção do conhecimento. É necessário avaliar para repensar as metodologias e redimensionar o que não estiver correto, pois a avaliação dos alunos é

o reflexo do trabalho do professor, ou seja, se está ou não atingindo os anseios dos alunos.

Conforme Vasconcellos (1998), a escola que queremos é aquela que ensina bem a todos, cuja avaliação possa ajudar no movimento de construção do conhecimento. O ideal é que isso ocorra sob uma visão democrática de educação. É necessário entender que a avaliação da aprendizagem não é uma medida, mas uma captação das necessidades para se comprometer com a sua superação.

A avaliação necessita ser ampla, para avaliar o aluno como um todo, numa visão holística: suas dimensões afetivas, cognitivas, motoras, etc., bem como a própria prática pedagógica, que certamente deverá partir de um diagnóstico inicial que permita retomar o que ainda não está claro. O professor necessita fazer uma avaliação de si mesmo para verificar se seus objetivos, bem como os de seus alunos, estão sendo alcançados, e se sua forma de trabalho está instigando os alunos à descoberta e à construção do conhecimento. Também é preciso retomar e ressignificar o que for preciso, pois só assim a educação escolar obterá sucesso.

Considerações finais

A escola iniciou, a partir deste trabalho, uma nova caminhada, com mais participação e envolvimento das famílias. Buscou-se, além de um planejamento conjunto das ações, a participação nas decisões, o acompanhamento e a aproximação, mas ainda são muitos os desafios para a efetivação de uma participação que atinja realmente a todos. Hoje, tem-se a certeza de que o melhor caminho a percorrer é o da gestão democrática, em que todas as instâncias participam e, juntas, buscam uma educação efetiva e de qualidade.

No decorrer deste trabalho sobre a avaliação na perspectiva da gestão democrática, foi possível perceber que o tema causa muita inquietação em todos os envolvidos no processo educativo. Analisando o contexto

escolar alvo desta pesquisa, pode-se constatar que, com o desenvolvimento do projeto, já ocorreram avanços nessa prática, pois os professores, aos poucos, foram revendo e redimensionando seu trabalho.

O PI veio ao encontro do problema enfrentando pela escola acerca das práticas avaliativas, pois, através dele, foram possíveis momentos de reflexão e de busca de mudanças que tornaram o trabalho educacional de maior qualidade. Houve avanços consideráveis, principalmente um novo olhar do professor para o aluno, entendendo suas subjetividades e percebendo que o melhor caminho a ser trilhado é aquele apontado pela gestão democrática. Hoje, um novo olhar está sendo delineado, mas certamente ainda há muito a ser melhorado.

Ao finalizar esta pesquisa-ação, é preciso ter claro que a mudança buscada, embora difícil, é possível. Talvez nem todos os propósitos tenham sido alcançados, mas resta a certeza de que, para haver êxito, será necessário reunir-se mais com os pais, inclusive buscando trazer para o âmbito escolar aqueles pais infrequentes, expondo-lhes qual a verdadeira função da escola, para lentamente reestruturar o que eram, até então, suas certezas.

Portanto, esta pesquisa foi um diferencial e também abriu caminhos para uma educação democrática, pois todos os segmentos tiveram a oportunidade de participar, expor suas ideias e, principalmente, todos puderam ser ouvidos e ter suas opiniões consideradas no processo pedagógico realizado na escola. Acredita-se que todos saíram ganhando, mas a avaliação, na perspectiva democrática, foco do trabalho, é que foi a maior vitória, pois pôde ser delineada e melhor interpretada a partir do Projeto Intervenção desenvolvido.

Referências

BAIRROS, Mariângela Silveira. SILVA, Maria Beatriz Gomes da. **Regimento escolar e projeto político pedagógico: espaços para a construção de uma escola pública democrática.** Texto organizado para uso didático da Interdisciplina: Organização da Escola de Ensino Fundamental do Curso de Graduação em

Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1.ed. – 2006-2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica: Unidade III: Projeto-político-pedagógico: dimensões conceituais.** Disponível em <http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/1/gestores/vivencial/unidade3.htm> > Acesso em 14 de abr. de 2011.a.

_____. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica: Unidade II: O trabalho do gestor na Escola: dimensões, relações, conflitos, formas de atuação.** Disponível em <http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/1/gestores/vivencial/unidade2.htm> > Acesso em 14 de mar. de 2011.b.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto Da Criança e do Adolescente. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 16 de jul. 1990.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 5 out. 1988.

CAMPOS, Roselane Fátima; SHEIBE, Leda. Projeto político-pedagógico: dimensões conceituais. In: **Escola de Gestores da Educação Básica**, 2.ed, 2009.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 3.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Coleção Prospectiva-5).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GANDIN, Danilo. **A Posição do Planejamento Participativo entre as ferramentas de Intervenção na Realidade.** Currículo sem Fronteiras, v.1, pp. 81-95, jan/jun 2001.

HAYDT, C. R. **Avaliação do processo ensino aprendizagem.** 6.^a ed., São Paulo: Ática, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KRAHE, E. D. **Avaliação Escolar**: pesquisa conscientizante. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; MARTINS, Ivan Martins de. **Cultura, Escola e Conhecimento Escolar**: Implicações para a Construção e Gestão do projeto político-pedagógico. Artigo elaborado para a 2.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar – UFRGS, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, do Ministério da Educação (modalidade de distância).

MELCHIOR, M. C. **Avaliação Pedagógica**: função e necessidade. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.

QUINZE DE NOVEMBRO. Departamento Municipal de Educação. **Projeto político-pedagógico Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Clara**. Quinze de Novembro, RS, 2009. 14f. [texto digitado].

SILVA, Marcelo S. P. da. O Gestor Escolar frente o desafio da participação no Planejamento do trabalho escolar: dimensões e significados. In: **Escola de Gestores da Educação Básica**, 2.ed. 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças. São Paulo: Libertad, 1998.



O repensar sobre a educação inclusiva a partir da gestão democrática da educação

Luciana Tomazoni de Oliveira
Luciani Paz Comerlato
Marcelo Marin

Este artigo visa socializar um exemplo, entre tantos outros, de mudança de olhar nas questões que envolvem a educação a partir da participação de gestores da rede pública de ensino no Curso de Especialização em Gestão Escolar oferecido pela parceria Ministério da Educação e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (MEC/UFRGS), o qual apresenta como base teórico-prática a gestão democrática da educação. Para este escrito, escolhemos como tema principal a educação inclusiva, por entendermos a sua importância no atual contexto histórico e a necessidade de um repensar da temática a partir dos estudos realizados nas diversas salas do Curso.¹

Nesse sentido, definimos a seguinte organização para a exposição da temática: (1) Reflexões teórico-práticas sobre a gestão democrática da educação, as quais nos possibilitaram um repensar sobre a inclusão escolar; (2) Apresentação da temática central deste artigo, a partir da perspectiva histórica; e (3) Reflexão da inclusão escolar na perspectiva da gestão escolar democrática. Cabe ressaltar que este artigo é o resultado do diálogo entre

¹ Todas as Salas que compõem o curso de especialização em Gestão Escolar (MEC/UFRGS) podem ser consultadas no Projeto do Curso, disponibilizado no *site* http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13515&Itemid=944. Acesso em outubro de 2013.

os seus autores e traz reflexões já realizadas nas monografias apresentadas na segunda e terceira edições do Curso, orientadas pela Professora Doutora Luciani Paz Comerlato.

Reflexões sobre a gestão democrática da educação

O termo gestão significa, etimologicamente, fazer brotar, germinar, fazer nascer. É proveniente do verbo latino *gero, gestum, gerere*, que significa carregar, chamar a si, exercer, executar. Considerando a origem etimológica do termo, Cury (2002, p. 165) afirma que do conceito de gestão decorre a necessidade de ela ser democrática. Pois gestão “[...] é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já, que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo”.

No campo educacional, o termo gestão democrática tem sido tema de inúmeros debates, reflexões e propostas, já há algumas décadas, principalmente a partir de 1980, quando é instituído, enquanto princípio de ensino, através da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), Artigo 206.º, Inciso VI,² e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Artigo 3.º, Inciso VIII,³ e pela Lei n.º 10.127, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação⁴ (PNE).

A partir desses documentos oficiais, que instituem e formalizam a democratização do ensino público, todo o quadro educacional brasileiro passa a enfrentar profundas alterações em seus conceitos, mudanças de paradigmas e, por consequência, busca uma gestão diferenciada, alicerçada

² Na Constituição Brasileira o Art 206.º trata que o Ensino será ministrado com base em princípios. O inciso VI é o que nos interessa neste caso: VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

³ Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) o Art. 3.º reforça que o Ensino será ministrado com base em princípios. O inciso VIII é o que nos interessa neste caso: VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

⁴ O PNE traz em seu capítulo 2: Objetivos e Prioridades o seguinte objetivo: democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

na cultura da participação, incluindo pais, professores, funcionários e estudantes, a comunidade educativa em geral nos seus processos decisórios. No entanto, para que essa participação saia do papel e se efetive verdadeiramente no espaço escolar, torna-se necessário que o gestor estabeleça parcerias com os órgãos colegiados,⁵ criando um ambiente propício para o trabalho coletivo.

[...] na gestão democrática na/da escola, refuta-se a imagem do dirigente tecnocrático, que apenas assume o lugar de comando de seus subordinados. Ao invés disso, tem-se a figura do dirigente que encontra no trabalho com o coletivo da escola os meios mais eficazes para a sua intervenção (BRASIL,⁶ 2012a, p. 2).

A escola passa a ser compreendida, nessa perspectiva, como um espaço de relações democráticas, no qual as tarefas e as decisões são compartilhadas, superando a histórica separação entre quem faz (o trabalhador) e quem decide (o gestor), em direção a uma gestão compartilhada, no fazer e no decidir. Pois quando falamos e pensamos em Gestão Democrática, percebemos a importância de estarmos dividindo angústias, questionamentos, mas também aprendendo coletivamente com os desafios que nos são apresentados.

[...] Gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição (BRASIL, 1988, art. 37): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a Gestão Democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática (BRASIL⁷, 2012b, p. 22).

⁵ O termo órgão colegiado refere-se ao Conselho Escolar e ao Círculo de Pais e Mestres.

⁶ Disponível em <<http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/1/gestores/vivencial/pdf/trabalhogestorescolar.pdf>>. Acesso em 31 de mai. de 2012.

⁷ Disponível em <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>>. Acesso em 27 de jun. de 2012.

Nesse sentido, a gestão democrática envolve muito mais do que apenas escolher diretores, como se acreditava historicamente. Ela é uma forma de se relacionar com a educação como um todo, exigindo compromisso com o coletivo, em uma luta que envolve relações mais amplas. A eleição, por si mesma, é apenas mais um dos exercícios democráticos que devem ser repensados dentro dos espaços escolares, pois, como afirma Paro (2001 p.67), „[...] não se trata em absoluto de culpar a eleição, mas de reconhecer que ela tem limites que só podem ser superados quando se conjuguem, ao processo eletivo, outras medidas que toquem na própria organização do trabalho e na distribuição da autoridade e do poder na escola“. A participação, quando se resume somente à tomada de decisões, torna-se um retrocesso para a gestão democrática. Segundo Paro, as eleições de diretores nas escolas públicas acabam não significando a escolha de um líder para coordenar os interesses da coletividade, mas, da parte de quem elege, uma transferência de obrigações, ou seja, “[...] uma oportunidade de jogar sobre os ombros do diretor toda a responsabilidade que envolve a prática escolar” (PARO, 2001, p. 67). Gestão democrática sem a participação efetiva da comunidade escolar cai no vazio formalismo da lei, autorizando as gestões centralizadoras e autoritárias.

Portanto, a participação tem de ser efetiva, pois é condição para a gestão democrática: uma não existe sem a outra. Participar significa todos contribuírem, com igualdade de oportunidades, para algo que pertence a todos: a escola. Participar não se restringe a eleger o diretor, mas significa uma forma de gerir a educação. Nesse sentido, Comerlato (2013) contribui dizendo:

[...] entendo que a gestão democrática é uma forma de gerir a educação pautada na participação da sociedade, na sua diferença, baseada no conceito de totalidade referido por Thompson (1981).⁸ Totalidade tanto no pensar pedagógico quanto na tomada de decisão frente aos mecanismos de gerir

⁸ “Essa totalidade não é uma ‘verdade’ teórica acabada (ou Teoria); mas também não é um ‘modelo’ fictício, é um conhecimento em desenvolvimento, muito embora provisório e aproximado, com muitos silêncios e impurezas” (THOMPSON, 1981, p. 61).

a escola pedagógica, administrativa, financeira e juridicamente (COMERLATTO, 2013, p. 102).

Envolver a comunidade em todas as instâncias do fazer diário da escola é o grande desafio da gestão da educação no atual momento histórico. A hegemonia da cultura capitalista individualista, os baixos salários dos trabalhadores da educação, a precarização dos espaços físicos da escola, a ausência e/ou a insuficiência das formações continuadas, a dificuldade de diálogo entre os segmentos que compõem a escola e a comunidade em geral exigem a superação da realidade da gestão atual, em vista da efetivação da gestão democrática da educação. Segundo Libâneo (2004),

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento de objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

A participação pressupõe e potencializa a autonomia na/da comunidade escolar. Compreende-se que os membros da comunidade escolar participarão mais efetivamente quando perceberem o seu efetivo valor como sujeitos históricos na gestão da escola. De acordo com Veiga (2002), a socialização do poder propicia a participação coletiva e a construção da autonomia que elimina a dependência da escola de órgãos externos que elaboram as políticas das quais a escola é mera executora. Na Gestão Democrática participativa, todos se tornam responsáveis pelas questões e pelos problemas vivenciados por ela.

Na LDBEN, n.º 9.394, a autonomia da escola está contemplada no artigo 15.º, que assim dispõe:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

De acordo com esse artigo da lei, a autonomia da escola possui três dimensões: pedagógica, administrativa e financeira. No que se refere à autonomia pedagógica, Paro (2001, p. 113) afirma que esta “[...] diz respeito a um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar”. Em relação ao aspecto administrativo, a conquista da autonomia da escola passa pela descentralização das decisões. Segundo o mesmo autor (2001, p. 57), “a descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita, cada vez mais, aos destinatários do serviço público, sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão”. Já a autonomia financeira da escola consiste em fazer uso dos seus recursos financeiros da forma mais adequada possível aos fins educacionais. E os recursos financeiros, para suprir as necessidades mais fundamentais da escola, devem ser providos pelo Estado (PARO, 2001).

A participação e a autonomia devem perpassar todo o espaço escolar. Mas adquire destaque na elaboração coletiva do projeto político-pedagógico (PPP). Esse momento possui significativa importância no processo, pois a sua estruturação, compreendida na perspectiva da gestão democrática, visa à superação da separação entre a teoria e a prática e entre os que produzem e os que executam. De acordo com Veiga (2008),

[...] a construção do Projeto Político-pedagógico é um ato deliberativo dos sujeitos envolvidos com o processo educativo da escola. Entendemos que ele é o resultado de um processo complexo de debate, cuja concepção demanda não só tempo, mas também estudo, reflexão e aprendizagem de trabalho coletivo (VEIGA, 2008, p. 30).

O PPP, enquanto construção coletiva, necessita de muita reflexão pelo grupo de professores, alunos e pais, que juntos terão a responsabilidade de realizar a leitura da realidade e estabelecer metas e diretrizes sobre as quais será direcionado o trabalho na escola (VEIGA, 2002). A adesão à participação no projeto não deve ser uma imposição, mas uma conquista de toda comunidade escolar.

Como percebemos, a implementação da gestão democrática implica uma conscientização política que pressupõe e leva ao comprometimento com a escola e conseqüentemente com a sociedade. A escola deve ser compreendida como um bem público, que exerce papel fundamental na vida de todas as pessoas que dela fazem parte. É o local primordial para a efetivação da educação formal e o encontro da comunidade. E, por isso, é importante que seja entendida como um espaço que pertence a todos que nela participam e que, por conseqüência, deve ser conduzida coletivamente.

É pela participação da família em reuniões, assembleias e encontros no espaço escolar que conseguiremos alterar nossa realidade e a do bairro em que a escola está inserida. É dessa forma que a escola pode contruir o seu próprio amanhã, compreendendo suas dificuldades e alimentando seus sonhos. Pode ser que isso seja o que a escola realmente precisa: mudar os seus caminhos e estratégias rumo a uma educação de qualidade social, na qual o ensino promova o estudante tanto para usufruir da herança cultural acumulada ao longo do tempo quanto para contribuir na construção de uma nova realidade social na qual está inserido (PARO, 1997).

De acordo com essa compreensão da gestão da comunidade escolar, que implica a participação de todos em vista das dificuldades compreendidas e dos sonhos coletivamente acalentados, apresenta-se um dos grandes desafios da educação contemporânea: a inclusão escolar ser gerida na perspectiva da Gestão Democrática da educação. Para refletirmos sobre esse problema, entendemos ser importante assumir a perspectiva histórico-crítica, por possibilitar a valorização das particularidades da comunidade escolar.

Percorrendo a história da educação inclusiva: afinal, que educação é essa?

A palavra inclusão, do latim *inclusiones*, significa encerramento, prisão; é o ato ou efeito de incluir. Do latim *includere*, incluir tem o significado de encerrar, pôr dentro de; juntar-se; inserir-se (HOUAISS, 2001). Dessa forma, incluir tem uma conotação negativa de forçar, encerrar, prender. No entanto, o conceito do qual nos apropriamos seria o de *juntar-se*, *inserir-se*. Mas, para que o sujeito esteja incluído, não lhe basta garantir o acesso. Muito além de estar no meio social, esse sujeito necessita poder participar das decisões, exercendo sua autonomia, sua cidadania.

De acordo com a nossa compreensão, na sociedade democrática, a inclusão escolar representa um amadurecimento na política educacional, pois implica valorização da diversidade nos espaços escolares, o que caracteriza a democratização deles. Dessa forma, oportuniza a convivência na diversidade e o direito de estarem juntos aprendendo, participando e se desenvolvendo, sem discriminação, efetivando o paradigma da educação, fundamentado nos direitos humanos, que conjuga a igualdade e a diferença como valores indissociáveis para a garantia plena da valorização do ser humano.

Esse conceito de educação não se deduz de forma *a priori*, mas resulta de um processo histórico. Conforme Varela (1996),

[...] é necessário levar em conta a configuração que, em cada período histórico, adotam as relações sociais e, mais concretamente, as relações de poder que incidem na organização e definição dos saberes legítimos, assim como na formação de subjetividades específicas (VARELA, 1996, p. 77).

Na Europa, entre os séculos XVI e XVIII, começa a se instalar a defesa da escola pública, universal e gratuita, como necessidade de atender à qualificação da mão de obra para a fábrica, em um contexto de expressivas mudanças sociais, provocadas pela Revolução Industrial, pela

implantação do capitalismo e pelas disputas religiosas. Assim, o processo de escolarização nasce implicado com as transformações nos meios de produção, nas relações de trabalho, nas formas de administração do Estado.

No século XVIII, principalmente na Alemanha, Inglaterra e França, o Estado assume a instrução, tradicionalmente administrada pela Igreja. A escola torna-se uma instituição estatal e laica, possibilitando a sua universalização, alterando os programas escolares, para atender às novas exigências da formação humana, necessárias à industrialização e à consolidação do próprio Estado. Com a Revolução Industrial, a relação entre instrução e trabalho ganha uma nova dimensão. É nesse contexto que a escola se naturaliza como local que todas as crianças devem frequentar para receber a instrução necessária e para se tornarem cidadãos *produtivos*.

Na contemporaneidade, novas questões sociais tencionam a escola e suas verdades, até porque uma nova população precisa constituir-se estudante: os sujeitos com necessidades educativas especiais.⁹ A partir da segunda metade do século XX, movimentos sociais internacionais e nacionais defendem a garantia da escolarização de todas as crianças e jovens, sem discriminações e preconceitos. Consequentemente, a escola precisa se adaptar, abandonando métodos de ensino marcados pela classificação, homogeneizando experiências educativas, excluindo os estudantes com necessidades educativas especiais. Nesse contexto, os alunos que apresentavam diferenças, ou seja, que se desviavam de um padrão estabelecido, deveriam receber uma educação diferenciada, chamada de Educação Especial.

As crianças com necessidades especiais eram atendidas em escolas especiais e as crianças ditas normais eram atendidas em escolas regulares. Quando, finalmente, as crianças com deficiências educacionais chegaram às instituições de ensino, eram segregadas dentro do próprio espaço, ocupando as chamadas classes especiais. De acordo com Serra (2008, p. 33), “a concepção de Educação Especial como serviço segregado e cria dois

⁹ Necessidades Educativas Especiais abrangem todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Cf. Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

sistemas separados de educação: o regular e o especial, eliminando todas as vantagens que a convivência com a diversidade pode nos oferecer”.

Analisando do ponto de vista histórico o processo de inclusão, podemos afirmar que muitas foram as lutas para estabelecer a educação inclusiva. No contexto internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)¹⁰ já dizia que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade de direitos”. Outros movimentos internacionais pela inclusão desencadearam o direito de todos estarem juntos, em escolas regulares, aprendendo e participando, provocando, assim, estudos e avanços na concepção de educação e apresentando uma nova configuração da educação.

Em movimentos internacionais, como os ocorridos em Jomtien, na Tailândia (Conferência Mundial de Educação para Todos/1990), em Salamanca, na Espanha (Conferência Mundial de Educação/1994), e, em 1999, na Convenção da Guatemala, é discutida a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Esses movimentos impulsionaram políticas públicas que visam à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas redes regulares de ensino e desencadearam avanços significativos na efetivação de políticas para a Educação Inclusiva, referendando um modelo de escola inclusiva pautado num projeto de escola para todos.

No Brasil, somente no século XIX, iniciaram-se alguns movimentos de atendimento a pessoas com deficiência. A Educação Especial no Brasil surgiu como uma modalidade assistencial aos deficientes. Segundo Mazzotta (1996),

Nesse sentido, cabe alertar que tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos é frequente a referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com

¹⁰ **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em <<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/por.htm>>. Acesso em outubro de 2013.

outros propósitos que não o educacional (MAZZOTTA, 1996, p. 15).

Mazzotta (1996) destaca dois períodos na evolução da Educação Especial no Brasil: de 1854 a 1956, período caracterizado por iniciativas oficiais e particulares; e de 1957 a 1993, período caracterizado por iniciativas oficiais de âmbito nacional. Portanto, apesar da iniciativa de alguns grupos para atender aos sujeitos diferentes, só no século XX a educação especial surgiu como política educacional do país. A partir da década de 60, os serviços de reabilitação cresceram e se desenvolveram devido a um maior incentivo e apoio oferecido pelo governo. Em 1961, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases 4024/61, a educação da pessoa com deficiência passou a ser integrada ao sistema regular de ensino. Na verdade, essa integração não ocorreu, pois o atendimento educacional ficava sob a responsabilidade de outras instituições particulares, subvencionadas pelo governo.

Somente a partir da década de 80, as pessoas com deficiência ou com necessidades educativas especiais passaram a ser sujeitos das ações de prevenção, reabilitação, inserção no mercado de trabalho e obtenção de direitos de cidadania. Analisando essa história, é possível constatar que as dificuldades de ser uma pessoa com necessidades educacionais especiais vão além das deficiências, pois engloba características de uma sociedade excludente. Com o surgimento do conceito de escola inclusiva, restou uma grande dúvida: o que significa pensar um trabalho pedagógico que oportunize a aprendizagem a todos os sujeitos, adequando-se às suas necessidades e sonhos? Com isso, surge o desafio a todos os educadores de repensarem suas práticas pedagógicas, buscando formação e atualização para atender a essa nova demanda. Beyer (2005, p. 13) afirma que “[...] uma escola com uma proposta de inclusão escolar tem se proposto (ao menos paradigmaticamente) a atender a todas as crianças, sem qualquer exceção”.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC vem desenvolvendo programas e projetos com o objetivo de ampliar e

qualificar a política de inclusão, como a formação continuada de professores na educação especial e a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais. No entanto, ainda percebemos certo comodismo tanto das instituições quanto dos educadores, pois o diferente desafia, requer investimentos e aprimoramento, estudo e pesquisa acerca da diferença em questão. As iniciativas do MEC são importantes e muito válidas, porém as escolas encontram desafios diários para garantir a inclusão. Nesse sentido, Beyer (2006) contribui ao dizer que

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender aos alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um (BEYER, 2006, p. 76).

Para alcançar essa educação diferenciada, faz-se necessária a gestão democrática, envolvendo toda a comunidade escolar, pais, alunos, professores, funcionários, oferecendo capacitação e compreensão para que esses atores sejam ativos e participativos no processo de inclusão, o qual ultrapassa os muros da escola. Ainda conforme Beyer (2006, p. 79), o conceito de inclusão “[...] se dilata do espaço escolar para o espaço social mais amplo, em que as dimensões do trabalho da vida comunitária, do lazer e da vida afetiva das pessoas com necessidades educativas especiais sejam igualmente envolvidas”.

Mesmo com avanços, o processo da inclusão não está acontecendo de forma tranquila. Entre os diversos aspectos, destacamos a forma como as propostas e leis chegam à escola, sem a participação coletiva dos educadores, marcadamente vertical. Conforme Carvalho (2008),

Esses documentos, geralmente, são elaborados em gabinetes, por professores distantes do dia a dia das escolas,

particularmente as do ensino fundamental. Embora não participem das discussões, serão os professores que estão em sala de aula os que deverão executar as diretrizes que recebem prontas. São essas diretrizes de abrangência nacional a serem implementadas em nosso país de dimensões continentais, no qual as múltiplas condições de trabalho dos professores nem sempre são consideradas (CARVALHO, 2008, p. 22).

Na gestão de implantação da inclusão da diversidade nas salas de aula das escolas regulares de ensino, percebemos uma grande falha do Estado, por não assegurar a inclusão com qualidade, desde a acessibilidade, passando pela formação de professores, pela preparação dos espaços e pelas propostas pedagógicas. Em outras palavras, criam-se leis, autoriza-se executá-las, mas as escolas não estão preparadas para garantir essa educação inclusiva. As políticas educacionais, além de serem tardias, são implementadas de forma equivocada. Se a gestão fosse democrática e participativa, evitaríamos a exclusão escolar e construiríamos melhores alternativas para a implementação das políticas de inclusão.

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares deve se pautar no respeito à diversidade, à singularidade e às particularidades de cada educando. Nesse sentido, concordamos com Carvalho (2010), ao afirmar que

A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não “expulse” alunos com “problemas”; uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda à diversidade de características de seu alunado (CARVALHO, 2010, p. 98).

O sistema educacional atual é homogeneizador, não sendo as diferenças e particularidades contempladas nos projetos políticos-pedagógicos e nas formas didáticas de ministrar as aulas. Faz-se necessário dar continuidade às discussões sobre a inclusão, democratizando os processos de construção e implementação das políticas públicas, garantindo a qualidade social do ensino-aprendizagem a todos os envolvidos.

A educação inclusiva na perspectiva da gestão democrática: vivências e concepções

A educação inclusiva se apresentou para nós como uma reflexão e um desafio a partir da oportunidade de frequentar o Curso de Especialização em Gestão Escolar oferecido pelo MEC, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com objetivo de qualificar os gestores escolares. No contexto da Sala-ambiente Projeto Vivencial, escolhemos uma das propostas do Curso, que foi a de implementar, repensar e reavaliar o PPP das escolas públicas, nas quais os estudantes são gestores. Assim, fomos reconduzidos ao estudo do PPP da nossa escola e constatamos que, apesar de sermos uma escola inclusiva, com casos graves de inclusão, desde a Educação Infantil às séries finais do Ensino Fundamental, havia insuficiências teórico-práticas relevantes.

Mesmo sabendo que a educação inclusiva é um tema em discussão e um processo em andamento em todo o país, buscaram-se desenvolver escolas que proporcionem uma aprendizagem de qualidade social a todos os indivíduos, sem discriminação, preconceitos ou privilégios, para que se contemple a igualdade não como homogeneização, mas como proposta única e igual para todos de acesso e de construção do saber, da autonomia e da cidadania, sem segregação ou exclusão.

A metodologia de estudo dessa temática foi, além da pesquisa bibliográfica acerca do tema, com o estudo, a análise e a discussão de textos nas reuniões pedagógicas semanais, entrevistas com pais, seminários, palestras, conselhos de classe participativos e depoimentos. Essas ações permitiram compreender as possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos com necessidades educativas especiais e como os espaços e os trabalhadores da educação podem facilitar ou dificultar as aquisições sócio-afetivas e cognitivas dos envolvidos no processo educacional.

Acreditando que, de acordo com a gestão escolar democrática, houve avanços na nossa comunidade escolar, na busca da qualidade social da nossa escola, o que refletiu no processo ensino- aprendizagem e na

própria construção cidadã dos sujeitos que participaram nesses espaços de decisões. A valorização pela partilha de ideias nas decisões sobre as ações de nossa escola contribuiu para que todas as medidas tomassem força, já que foram construídas democraticamente, com a participação efetiva de toda a comunidade escolar.

A Educação Inclusiva ganhou forças na nossa comunidade escolar, na medida em que os estudos e a pesquisa para a reconstrução do PPP se aprofundaram, apontando contradições, uma vez que o nosso PPP, que deve reger a instituição, não contemplava a inclusão, embora a prática inclusiva já estivesse acontecendo em nossas salas de aula. Dessa forma, se impôs a necessidade da reconstrução do PPP com participação ampla e democrática. Esse movimento fez com que a comunidade escolar se informasse sobre a base histórica e teórica da educação inclusiva no Brasil, para compreender a especificidade dessa educação.

Como já afirmamos, a proposta da educação inclusiva, mesmo sendo um movimento recente e com diversas barreiras na sua implementação real e eficiente, encontra na gestão democrática da educação um solo fértil. Com a participação de todos e o planejamento pedagógico que respeita as diferenças na aquisição do conhecimento, da autonomia, da cidadania, a educação inclusiva promove a qualidade social da educação como um todo.

A estrutura e a forma atual de gestão escolar e de *formação* dos seus sujeitos refletem a prática de um modelo empresarial capitalista, gerando exclusão e burocratização no acesso e na administração autoritária, centrada numa lógica de preparação para o mercado, para concursos e vestibulares, dentre outros fins, que contradizem a proposta na qual acreditamos. Como afirma Paro (2000, p. 25), sobre o paradigma do credencialismo, conforme o qual “[...] educadores e educandos preocupam-se mais com exames e aprovações do que com a apreensão do saber e com o gosto pelo conhecimento [...] alia-se a meta de preparar para o mercado de trabalho ou para o vestibular universitário”.

A educação ou a construção do processo educativo é algo muito mais abrangente e complexo do que a preparação para o mercado de trabalho. Educar é promover o desenvolvimento histórico- social dos sujeitos da educação, mediante a apropriação dos conhecimentos e de conceitos históricos, para proporcionar o “viver bem” na sua totalidade. Conforme Paro (2008), “o viver bem é o ser que se construiu cognitivamente com os valores históricos, sociais e culturais da humanidade, sendo o sujeito da sua vida na integralidade”. Para que isso aconteça, é necessário avançarmos em vários aspectos dentro da escola pública, para que a qualidade social chegue a todas as salas de aula, contemplando todos os alunos.

As questões aqui tratadas vêm ao encontro do foco desse estudo, contrapondo a atual situação em que nos encontramos em relação à exclusão e à defasagem na aprendizagem, do atraso e do fracasso educacional. Como sabemos, o discurso das autoridades responsáveis pela educação, no sentido macro, afirmam que a quantidade administrativa quase está atingida e que agora só falta buscarmos a qualidade na educação. Compreendemos que a qualidade social da educação ainda não foi pensada em vista de um processo educativo construtivo, para a conquista da autonomia dos alunos. As gestões educativas ainda são verticalizadas, deixando em segundo plano a formação para os professores e a preparação do espaço físico na escola. Neste caso, pensando nos educandos com necessidades educacionais especiais e na qualidade da escola, essa falta de organização e do pensar a educação como um todo gera exclusão pela falta de estrutura e de suporte tanto físico quanto pedagógico.

A gestão democrática da educação e a inclusão são tópicos que se entrelaçam na busca por uma escola pública de qualidade, pela democratização da gestão e do acesso e pela qualidade no processo de ensino-aprendizagem, na construção da autonomia e na participação de todos. De acordo com Comerlatto (2013),

Em sentido geral, compreende-se por autonomia o direito do ser humano de ser, ter e fazer parte da elaboração e tomada de decisões naquilo que altera a sua vida e/ou a vida da sociedade.

[...] no espaço da educação a autonomia escolar refere-se ao direito de a comunidade educativa pensar, debater, planejar, elaborar, decidir, executar e responsabilizar-se por tudo o que diz respeito ao movimento do real escolar, baseado nas aspirações coletivas (COMERLATTO, 2013, p. 110).

Dessa forma, os sujeitos que, independentemente da sua conscientização, são históricos poderão contribuir ativamente para a realização coletiva, construindo sua trajetória política e social com comprometimento, responsabilidade e qualidade social. De acordo, ainda, com Comerlatto (2013), qualidade social é

[...] a condição de respeito às diferenças étnicas, sexuais, sociais, políticas e econômicas com fins a uma formação para além da inserção no mercado de trabalho, para a constituição do sujeito histórico-social. Por sujeito histórico-social, entendo o ser humano na sua condição individual e coletiva, o qual, independentemente da sua consciência, é um ser que contribui no processo histórico, por ser dotado de capacidade de pensar, criar, criticar, decidir. Ou seja, é um agente de transformação social (COMERLATTO, 2013, p. 19).

Falar em qualidade social na e da educação não é algo simples, e no que diz respeito à educação inclusiva parece ainda mais complexo, por se tratar de uma discussão recente no campo da História da Educação. Contudo, entendemos que a qualidade referida somente será possível mediante a quebra dos estereótipos em torno dos limites da aprendizagem. Ou seja, é necessária a tomada de consciência de que todos os sujeitos históricos, em que pesem as suas diferenças, são capazes de aprender. Sobre isso é preciso levar em consideração que a aprendizagem ocorre de diferentes formas e que os seus conteúdos não podem ser padronizados. O conhecimento construído pelo ser humano é fruto das suas condições sócio-histórico-culturais. E, em se tratando de uma sociedade democrática, todos têm direito igual à participação. Segundo Comerlatto (2013),

Em geral, participar refere-se a simples consulta sobre ideias previamente pensadas por um determinado grupo,

configurando-se como mecanismo legitimador de decisões já tomadas. O que é contraditório à lógica democrática, pois, teoricamente, participar é fazer e tomar parte do coletivo, mediante afirmação da sua subjetividade, influenciando nos rumos dessa coletividade. [...] a participação é condição ímpar para que o homem possa desenhar seu potencial plenamente e ela se refere a toda e qualquer forma e meio em que os sujeitos de um determinado grupo, lugar, individual ou coletivamente, possam influenciar o rumo do movimento real (COMERLATTO, 2013, p. 99).

Eis uma das grandes dificuldades encontradas no processo da educação inclusiva e da própria gestão democrática da educação: a acessibilidade dos alunos, o participar efetivo do processo. Faltam, pois, vagas, estando as turmas abarrotadas. No caso dos alunos com necessidades educativas especiais, muitas vezes a família precisa buscar amparo legal para legitimar a vaga e o direito a frequentar uma turma regular de ensino.

As dificuldades de uma educação com qualidade social, principalmente no que diz respeito à educação inclusiva, encontram-se nos limites do diálogo entre as políticas de inclusão oferecidas pelo governo e as diversas dificuldades enfrentadas pela escola pública brasileira. Como afirmado na Declaração de Salamanca (1994),¹¹ a inclusão e a participação são “essenciais à dignidade humana e ao gozo e ao exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades”. Na busca de ampliar as oportunidades e promover a gestão democrática na educação, devem-se respeitar as diferenças e fortalecer a ampla participação de todos os sujeitos da educação nos processos e nas tomadas de decisões.

¹¹ **Declaração de Salamanca.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em outubro de 2013.

Considerações finais

Denominamos este artigo *O repensar sobre a educação inclusiva a partir da gestão democrática da educação*, pois entendemos que a nossa participação no Curso de Especialização em Gestão Escolar oferecido pela parceria MEC/UFRGS desencadeou a apropriação de conceitos e concepções antes já conhecidos, mas com significados diferentes ou ‘insuficientes’ no entendimento sobre a gestão da educação escolar em nível macro e em nível micro. Esses *novos* conceitos e concepções promoveram um despertar para a necessidade de mudanças e aprimoramentos, tanto no que diz respeito às questões internas da escola quanto em relação às suas múltiplas relações externas. Ou seja, a participação no Curso desencadeou um repensar para além do fenômeno da educação inclusiva, a qual elegemos como delimitação temática deste artigo. Ela se estendeu ao fortalecimento da compreensão da função político-social que exerce a educação na promoção da cidadania e, em particular, da função dos gestores da rede pública de ensino enquanto mediadores de um diálogo coletivo em busca de processos democráticos que desencadeiam a qualidade social, a gestão democrática escolar.

A grande questão da nossa formação no Curso foi o aprofundamento sobre a gestão democrática da educação. A partir dessa apropriação, traçamos um planejamento, tendo em vista repensar a nossa escola como um todo. Nesse sentido, os conceitos de democracia, autonomia, participação e qualidade social merecem destaque. Sabemos que esse repensar não pode ser entendido como produto final, acabado. Gestar a escola na perspectiva democrática exige a compreensão da necessidade de paciência, pois envolve mais do que a aquisição teórica desse princípio constitucional. É uma mudança histórica. E uma vez que a escola é ao mesmo tempo reprodutora e transformadora da ordem vigente, seus sujeitos necessitam de processos de vivências democráticos, de tempo para se constituírem seres participativos, independentes das suas diferenças.

A educação inclusiva e a gestão democrática da educação caminham ‘lentamente’, mas não tímidos, contra seus fortes opositores: o preconceito,

o autoritarismo, a falta da concretização de políticas públicas que atendam à real situação dos alunos com necessidades educativas especiais e a perspectiva do ensino atual, que privilegia pedagogias e sistemas que se preocupam em preparar os alunos para concursos ou para o mercado de trabalho, como exige a ideologia capitalista. É necessário implementar a construção de uma nova realidade de gestão educacional, que vá contra as ordens verticais, buscando a participação efetiva de todos por uma educação de qualidade. É necessário se construir uma escola pública que atenda dignamente todos os alunos, deixando para trás a segregação de alunos supostamente inclusos e outras problemáticas que ocorrem em nossas escolas e que acabam prejudicando a construção do conhecimento, da autonomia, fragmentando o processo de ensino-aprendizagem e não preparando integralmente os nossos educandos para a qualidade social, a cidadania e/ou o viver bem.

Referências

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 5 out. 1988.

_____. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 23 dez. 1996

_____. **Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil:** v.1. Brasília: [s.n.], 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. **O trabalho do gestor na escola: dimensões, relações, conflitos, formas de atuação**. Brasília: Escola de Gestores da Educação Básica, 2012a. Disponível em <http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/1/gestores/vivencial/pdf/trabalhogestorescolar.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2012.

_____. Ministério da Educação. **O Direito à Educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola**. Brasília: Escola de Gestores da Educação Básica, 2012b. Disponível em <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>>. Acesso em 27 de junho de 2012.

Carvalho, Rosita Edler. **Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva**. Revista @mbienteeducação, São Paulo: v. 1, n. 2, p. 21-30, ago./dez. 2008.

_____. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

COMERLATTO, Luciani Paz Comerlatto. **A Gestão da educação na sociedade capitalista**. Tese de doutorado. UFRGS, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática. 1997.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 5.ed. São Paulo: Ed. Xamã, 2000.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **A Educação como exercício do poder**. São Paulo: Cortez, 2010.

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. In. Mônica Pereira Santos; Marcos Moreira. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VARELA, Júlia. Categorias Espaço-temporais e Socialização Escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola Básica na Virada do Século:** cultura, política e currículo. Porto Alegre: Cortez, 1996. p.73-106.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** 13.ed. São Paulo: Papirus, 2008.



Gestão escolar e o Programa Mais Educação nas escolas de ensino fundamental do Município de São Borja/RS

Luciane Bidinoto Silva
Vanderlei Bruschi de Fraga

Introdução

O presente artigo aborda os significados dados pelos gestores das escolas públicas estaduais de ensino fundamental a implantação do Programa Mais Educação no Município de São Borja/RS no ano letivo de 2012. Para tanto, foram coletados dados através de um questionário de acompanhamento qualitativo sobre o Programa estudado, com questionamentos que dizem respeito à estrutura física, às refeições, ao acompanhamento e à intervenção pedagógica durante as refeições, às dificuldades apresentadas no ano de 2012, aos temas para 2013, à existência ou não de articulação com o Programa Pacto de Alfabetização na Idade Certa, à existência ou não de cooperação entre os diversos setores da escola e a supervisora do Programa. A pergunta principal questiona o interesse da comunidade escolar em ampliar o atendimento oferecido pelo Programa.

Os pesquisadores foram os gestores de três escolas públicas estaduais de ensino fundamental que aderiram ao Programa Mais Educação no município que constituiu o cenário da pesquisa. A literatura utilizada aborda a importância da gestão democrática, o papel do gestor e a importância da pesquisa para diagnosticar algumas condições relacionadas à oferta do Programa.

No referencial teórico, destacamos os conceitos de gestão democrática e de projeto político-pedagógico (PPP), a importância do conselho escolar e da participação da comunidade no processo de gestão escolar. Na metodologia, descrevemos o questionário aplicado pela 35.^a Coordenadoria Regional de Ensino (CRE), órgão integrante da estrutura da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), e as respostas obtidas em cada escola pública estadual de ensino fundamental envolvida na pesquisa, além da descrição da visão do gestor em relação à implantação e ao funcionamento do Programa Mais Educação, e realizamos uma comparação entre as respostas com o objetivo de identificar a visão predominante dos gestores sobre cada um dos itens relacionados ao Programa Mais Educação.

Referencial teórico

As referências teóricas apresentadas constituem a base legal e teórica para as análises realizadas, assim como nessa sessão servem para fundamentar a importância do tema de pesquisa.

O princípio da gestão democrática do ensino público foi incorporado à Constituição Federal de 1988 (CF/88), mais especificamente no inciso VI do artigo 206, reforçando o conceito de Constituição Cidadã atribuído a nossa Carta Magna. O princípio da gestão democrática, em seu processo de institucionalização, foi e ainda vem sendo operacionalizado pela instituição de variados mecanismos e instrumentos, como conselhos de educação, conselhos escolares, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (CACS/FUNDEB), Conselhos de Alimentação Escolar, dentre outros, todos visando garantir a participação de segmentos escolares em processos decisórios. Apesar de lacunas e debilidades, todos são de vital importância para o controle social das políticas públicas governamentais voltadas para a área da educação, servindo de canal à manifestação democrática dos cidadãos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei N.º 9.394/1996) regulamenta o princípio da gestão democrática e delega para os sistemas de ensino (nacional, estaduais e municipais) a definição das formas de executá-lo (LDB, art. 3.º, VIII, e art. 14). O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei N.º 8069/1990) estabelece o direito dos pais de terem o conhecimento do “processo pedagógico, bem como de participar da definição das propostas educacionais” (art. 53 – parágrafo único). Desde 1931, o Conselho Nacional de Educação é regulado pela Lei N.º 9131/95 e os conselhos estaduais e municipais foram implantados, respectivamente, pela LDB de 1960 e pela Lei de ensino de 1.º e 2.º Graus de 1971.

O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial n.º 17/2007, e com isso, aumentou a jornada educativa por meio de atividades a serem escolhidas pela escola, dentro dos macrocampos: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, comunicação, educação econômica, esporte e lazer, direitos humanos, cultura digital, prevenção e promoção da saúde e educação científica (BRASILb, 2013).

Moll (2010) diz que:

Escola de tempo integral. Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010, p. 37).

O Programa Mais Educação é visto como uma oportunidade de crescimento dos alunos nos aspectos cognitivo, físico, motor e outros, ou seja, de crescimento completo do aluno para seu desenvolvimento global. Vemos, nesse Programa, uma possibilidade concreta de efetivação dessa política.

Teixeira (2007) diz que

Até então, os educadores, com a indiferença das classes governantes, vinham mantendo uma escola pública de cinco anos, seguida de um curso complementar. Quando os políticos, entretanto, resolveram tomar conhecimento do problema, forçados pela conjuntura social do Brasil, a primeira revelação que não lhe era possível senti-lo em sua integridade, mas, apenas, sentir a necessidade de escamoteá-lo, patenteou-se na solução proposta: reduzir as séries, para atingir maior número de alunos. E foi exatamente aqui, em São Paulo, em 1920, que houve a tentativa da escola primária de dois anos (!) que, embora combatida e, felizmente, malograda, passou a ser padrão inspirador de outras simplificações da educação brasileira (TEIXEIRA, 2007 p. 94).

Podemos ver que, já de tempos áureos, os políticos preocupam-se com soluções rápidas e que contemplem os interesses de quem tem o dinheiro nas mãos. Não obstante, a educação brasileira já teve diversas lutas, como a dos “estudantes nas ruas”, dos “caras-pintadas” e as recentes “marchas por direitos”. Esses movimentos nascem da insatisfação do povo. Mas o que vemos é um governo voltado aos direitos do capitalismo, e não das necessidades do povo. Na educação não é diferente, temos diversos programas implantados nas escolas que servem como “máquinas de campanhas políticas” e que deixam muito a desejar no que dizem respeito ao atendimento aos direitos dos cidadãos à educação, a uma educação realmente de qualidade.

Saviani (1999) afirma que

[...] a relação entre educação e a democracia se caracteriza pela dependência e influência recíprocas. A democracia depende da educação para seu fortalecimento e consolidação e a educação depende da democracia para seu pleno desenvolvimento, pois a educação não é outra coisa senão uma relação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana (SAVIANI, 1999, p. 54).

Quando se vive a gestão democrática, o que deve prevalecer não é a autoridade do diretor, mas a sua capacidade de mediação para transformar críticas em corresponsabilidade. Quem participa de um processo se torna responsável pelos resultados.

O resultado principal da gestão escolar deve ter seu foco no aluno. Professores, funcionários, alunos, pais e comunidade devem conhecer e participar dos programas das escolas, e esse programas deverão estar contemplados no PPP das unidades de ensino.

Nesse sentido, Spósito (2005) afirma que

A gestão democrática deve ser um instrumento de transformação das práticas escolar e não a reinteração. Esse é o seu maior desafio, pois envolverá, necessariamente, a formulação de um novo projeto pedagógico. A abertura dos portões e muros escolares deve estar acompanhada de nova proposta que a exija. Se as escolas não estiverem predispostas a essa mudança, a gestão e a melhoria da qualidade serão expressões esvaziadas de qualquer conteúdo substantivo (SPÓSITO, 2005, p. 55).

Desse modo, essas aberturas para a discussão e o estudo foram o primeiro passo para formarmos uma comunidade crítica, darmos espaço, proporcionarmos encontros de discussão e sugestões, envolvermos pais, alunos, professores e funcionários na construção do PPP como estratégia para que todos os participantes se tornassem corresponsáveis pelo processo de educação. Os participantes assumiram juntos os erros e os acertos do processo de gestão democrática.

Hora (2010) diz que

As limitações que a teoria geral da administração impõe à administração da educação, submetida à condição de ciência aplicada exigem dos administradores educacionais urgência no sentido de promover a retomada crítica de suas bases para (re)descobrir a parcialidade de suas práticas, sentir-se historicamente situados e, de posse dessa consciência, inserir-se na totalidade e concreticidade do trabalho

educativo para poder, assim, desenvolver a função crítica de desvelamento do discurso ideológico e passar do nível de controle, alcançando a marca desejável da libertação (HORA, 2010, p. 37).

Assim, a gestão democrática traz para a vida de escola a discussão, o estudo e a diversidade de opiniões que devem convergir para uma construção de metas alicerçadas com a possibilidade de participação de todos os envolvidos no processo democrático da escola, que são os pais, os alunos, os professores e os funcionários. Quando o processo de indicação à direção é democrático, os envolvidos no processo têm o direito de escolher a proposta ou o Plano de Ação que será implantado na escola; o PPP, quando é discutido, construído, reformulado e reavaliado constantemente, possibilita a avaliação e a busca de uma qualidade na educação ou de uma qualificação dos métodos de ensino.

Lück (2011) diz que gestão escolar corresponde a

[...] dar vez e voz e envolver na construção e implementação de seu projeto político-pedagógico a comunidade escolar como um todo: professores, funcionários, alunos, pais e até mesmo a comunidade externa da escola, mediante uma estratégia aberta de diálogo e construção do entendimento de responsabilidade coletiva pela educação (LÜCK, 2011, p. 81).

A gestão democrática é um eterno construir, um processo constante, que é avaliado internamente pela própria escola e externamente por instrumentos específicos de avaliação e de novas políticas que chegam às escolas e que são implantadas para dar suporte às demandas da comunidade escolar. Nesse contexto, o Programa Mais Educação veio como tentativa de ampliar o tempo escolar, oferecendo oficinas que venham ao encontro do PPP construído coletivamente.

A Educação Integral, em sua essência e qualidade, é aquela que forma o ser humano em sua integralidade e para a sua emancipação. Construir uma educação que emancipe e forme em uma perspectiva humana, que

considere suas múltiplas dimensões e necessidades educativas, é a grande estratégia de melhoria da qualidade de ensino e a promoção do sucesso escolar, que é a Educação Integral.

Eis a grande diferença da educação integral de uma escola de tempo integral: nesta, o componente da ampliação da jornada escolar caracteriza sua centralidade, mantém-se a mesma organização fragmentada dos processos educativos e o distanciamento entre a escola e a comunidade, enquanto naquela outros elementos, como a ampliação do currículo com a valorização dos saberes populares, a gestão democrática, a participação de outros sujeitos e a extensão do território educativo, tudo isso é articulado com o projeto político-pedagógico da escola, visando garantir a vivência escolar de alunos, professores, família e comunidade em um exercício cotidiano e coletivo de cidadania.

Vivemos, com o Programa Mais Educação, uma tentativa muito distante de alcançar a Educação Integral efetiva. Enquanto estivermos presos ao tempo escolar fragmentado e em disciplinas ensinadas separadamente e com distanciamento da realidade, estaremos longe desse objetivo de Educação Integral como formadora do ser com o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, como cidadão completo.

Metodologia

Utilizamos uma análise documental dos relatórios de acompanhamento qualitativo Mais Educação/Escola de Tempo Integral, aplicado pela 35.^a Coordenadoria Regional de Educação aos gestores das escolas que aderiram ao Programa em 2011, com base no ano de 2012, composto de 15 questões abertas e semiabertas.

Os questionários para levantamento de dados foram aplicados pela coordenadora responsável pelo programa na 35.^a CRE, e as questões foram respondidas pelos gestores das escolas, sendo que, para este estudo, realizamos um recorte contemplando apenas as escolas estaduais de ensino

fundamental da zona urbana do município de São Borja que receberam, na adesão em 2012, valores que variam entre R\$ 22.842,10 e R\$ 35.449,00 e que têm um número de alunos atendidos em educação integral entre 62 e 110 alunos.

O primeiro passo foi a solicitação à coordenadora da 35.^a CRE para termos acesso aos relatórios de acompanhamento qualitativo do Mais Educação. Esses documentos estavam com a responsável pelo programa na CRE, que nos passou os relatórios para que fossem utilizados na pesquisa. Recebemos o material de todas as escolas estaduais que compõem a 35.^a CRE e optamos por utilizar somente o referente às escolas de ensino fundamental da zona urbana do município de São Borja/RS. A 35.^a integra sete municípios: São Borja, Santiago, Capão do Cipó, Maçambará, Garruchos, Unistalda e Itacurubi. O Programa Mais Educação foi implementado, inicialmente, em dois municípios: São Borja e Santiago.

As respostas foram agrupadas, respeitando a escrita e o posicionamento dos dados pelas escolas, de maneira a retratar o que responderam no relatório de acompanhamento qualitativo sobre o Mais Educação. Após essa análise, realizamos uma leitura do resultado geral e, com isso, elaboramos nossa concepção e conclusão em relação ao significado dos gestores, com base no que nos foi apresentado nos relatórios.

Ações analisadas

A escolha das escolas se deu pelo alinhamento do nível de ensino. As três escolas são de Ensino Fundamental e seus nomes foram preservados para não causar nenhum tipo de constrangimento. Cabe destacar que todas as escolas de Ensino fundamental possuem características parecidas, inclusive quanto ao número de alunos matriculados que, em média, são 400. As três escolas estão localizadas em vilas da zona periférica da cidade, sendo suas comunidades caracterizadas como vulneráveis socialmente, conforme ficha socioeconômica dos alunos preenchida na matrícula,

bem como pelos índices baixos de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Todas aderiram ao Programa Mais Educação no segundo semestre de 2011.

Durante o trabalho, percebeu-se a necessidade de serem realizadas adaptações para que se criem espaços no sentido de acolher os alunos, pois todas as escolas tiveram de desalojar ambientes utilizados por todos os alunos da escola e fazer agendamentos nos horários disponíveis, ou seja, antes da 9h e depois das 16h. Os espaços a que nos referimos são sala de vídeo, laboratório de ciências, biblioteca, laboratório de informática. Os gestores das escolas diziam: “Se tivéssemos mais espaço físico, realizaríamos mais e melhores atividade”.

Para o desenvolvimento do Programa Mais Educação, todas as escolas buscaram parcerias com a comunidade, universidades, clubes, entre outros. Citando alguns exemplos: Associação de Moradores, Serviço Social do Comércio – SESC, Instituto Federal de Educação – IFF, Câmara de Vereadores, Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA e Companhia Rio-grandense de Saneamento – CORSAN. Referente ao perfil profissional dos educadores envolvidos, todos foram identificados como adequados para a sua atividade, já que em todas as escolas o educador tem ligação com a área e realiza seu trabalho de forma voluntária.

No estudo também se abordaram os serviços de apoio dos setores administrativos e pedagógicos (Serviço de Orientação Educacional – SOE, Serviço de Supervisão Escolar – SSE e outros) e o de funcionários (merendeiras, secretários, serventes e outros) para identificar se estão contribuindo para o desenvolvimento do Programa. Nesse sentido, foi constatado que há uma evidente falta de participação dos professores e principalmente dos funcionários de escola, pois a demanda de serviço desses profissionais aumentou de forma significativa.

Questionados sobre o professor (a) coordenador (a) do Programa Mais Educação ter trabalhado em conjunto com a supervisão escolar para integrar as atividades com o ensino regular, os gestores informaram que

foi positivo, mas que veem a necessidade de o coordenador do Programa Mais Educação ter ampliada a sua carga horária para 40 horas, pois com 20 horas somente um dos turnos é bem atendido, gerando ineficiência, caso ocorra a falta de um oficinairo sem que haja alguém para atender à turma.

Na questão que tratou da necessidade e do interesse da comunidade escolar em ampliar o atendimento em educação integral aos alunos, verificou-se que este é um desejo real, porém o ponto mais relevante que se apresenta como impedimento nesse item é a necessidade de sanar a precariedade do espaço físico e o repasse da verba de alimentação. Disseram que “eles se sentem valorizados, instigados a construir e a melhorar”.

Um dos dados positivos coletados, segundo a diretora de uma das escolas (escola B), foi “A socialização e a interação entre eles melhorou muito”, ao referir-se aos alunos e membros da escola.

Em relação à alimentação, a escola A possui 370 alunos matriculados, e destes matriculados, 100 alunos participam do Programa Mais Educação; já a escola B tem 315 matriculados e 110 participam do Programa; e na escola C são 420 alunos matriculados, sendo que 62 participam do Programa Mais Educação. Os alunos das oficinas da manhã recebem lanche no próprio turno; o almoço é servido para todos os alunos do Programa; e o lanche da tarde é servido para os alunos das oficinas do turno da tarde. Duas escolas possuem necessidade de agente educacional (merendeira).

Quanto ao número de refeições/dia que são oferecidas aos alunos da educação integral, todas as escolas responderam que recebem três refeições e que o cardápio oferecido atende às indicações nutricionais e possibilita a aquisição de produtos da agricultura familiar da região. Em relação à aceitação do cardápio oferecido, todas as escolas responderam afirmativamente, uma vez que os alunos gostam muito e comem muito bem.

No sentido de acompanhamento e intervenção pedagógica durante o período das refeições, perguntou-se quais são os educadores que

acompanham? Todas as escolas responderam que se fazem presentes a coordenadora do projeto, a diretora da escola, a vice do turno da manhã e a monitora.

Quanto à avaliação do programa Mais Educação no ano de 2012, foram elencadas as respostas sobre as dificuldades apresentadas: “a dificuldade de manter os oficinas, pois o valor de ressarcimento é muito baixo, é muita responsabilidade”, “os espaços utilizados são improvisados, principalmente na hora do soninho (descanso depois do almoço)” e, finalmente, “a falta de apoio de professores e funcionários”.

Em relação aos temas transversais (projetos integrados), questionou-se com quais projetos as escolas pretendem trabalhar no decorrer de 2013. Obtivemos como respostas: Projeto Direitos Humanos e Cidadania, parceria com o IFF; trabalhando a informática; prevenção ao uso de drogas; não à violência e à discriminação; paz na escola; meio ambiente e *Bullying*; prevenção e saúde; gênero e sexualidade. Sobre este ponto, a escola informa que gostaria de continuar com o Projeto de Direitos Humanos e Meio Ambiente, ligados diretamente à sustentabilidade.

Na questão que trata da maneira como o supervisor da escola e o coordenador estão organizando o trabalho integrado pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, houve divergência, pois a escola A, até o momento, informa que nenhuma atividade foi orientada ou realizada. Já a escola C disse que a organização é feita em encontros quinzenais, nos quais são organizados os projetos a serem desenvolvidos, bem como são feitos estudos sobre o tema, pesquisa e debate.

Perguntado se são disponibilizados materiais e jogos para serem trabalhados com as crianças, as escolas A e B não responderam.

No sentido de dar sugestões para contribuir para a melhoria do atendimento da CRE e da SEDUC na assessoria do Mais Educação/ Escola de Tempo Integral, foram apontados: a necessidade de 40 horas para o professor coordenador nas escolas, de espaços físicos ampliados, de maior incentivo na ajuda de custo aos oficinas, de formação para

coordenadores, direção, SSE, SOE e oficinairos, para que haja troca de experiências.

Acreditar na implantação do Programa Mais Educação na escola é uma oportunidade de colocar em prática o conceito de gestão que, segundo Lück (2011) está associado ao fortalecimento da democratização.

[...] pela participação responsável de todos os membros da sociedade civil e da comunidade escolar nos vários níveis e âmbitos das decisões necessárias e da sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com os resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos (LÜCK, 2011, p. 37).

Não podemos nos esquecer de mencionar um documento que norteia o fazer escolar; trata-se do PPP, que deve retratar a escola, mostrando sua organização, o que está dando certo na instituição e o que precisa ser feito para melhorar. Sendo assim, o Programa Mais Educação deve estar contemplado no PPP da escola, e a comunidade necessita se perceber corresponsável pelos processos de aprendizagem e sociais.

Sobre isso, Hora (1999) diz que

[...] é imprescindível que o projeto educacional pertença ao contexto social imediato da escola, que se configure como produção coletiva, na qual a participação efetiva-se quando a comunidade da escola é chamada para contribuir desde a definição de suas necessidades e expectativas até o encontro de alternativas de solução (1999, p. 14).

Uma escola alinhada deve ter seus programas e projetos descritos no PPP e construídos com a comunidade, sendo este o caso do Programa Mais Educação, pois sua implantação na escola exige a cooperação de todos. Seu sucesso ou fracasso depende de muitos fatores, como estrutura física, cooperação, valorização dos monitores, maior tempo para o coordenador, entre outros.

Podemos dizer, a partir da análise dos questionários, que a disposição

do gestor e o empenho de implantar um Programa como o Mais Educação exigem muito jogo de cintura, pois se tem de conversar com a comunidade escolar, mostrar-lhe a proposta do Programa e ouvir dela se quer essa implantação.

O convencimento do gestor é o primeiro passo para o aceite da comunidade; a escola, por seu turno, deve se adaptar e até se reinventar em relação aos seus espaços físicos e aos sons produzidos por esse novo movimento. Pode-se observar que as três escolas pesquisadas fechavam rotineiramente das 12h às 13h15min; com a chegada do Programa, esse tempo escolar tornou-se vivo, pois todos passaram a almoçar na escola. Temos de ter espaço para que crianças e adolescente possam descansar por um tempo antes das aulas ou das oficinas, e essa preparação dos espaços da escola é função do gestor e de sua equipe.

Outra questão que gerou desafios foi em relação à contratação dos oficinairos, problema enfrentado pelo gestor e pelo coordenador do Programa. O corpo docente, por sua vez, via inicialmente o programa com desconfiança, mas aos poucos foi percebendo mais pontos positivos que motivos para reclamar. Esse trabalho é grandioso e deve contar com a colaboração de toda a comunidade escolar para percorrer o longo caminho de aprendizagem. Na pesquisa, entretanto, foi demonstrado que todas as comunidades querem a ampliação do Programa, com a estruturação física das escolas.

Considerações finais

Podemos concluir que o Programa Mais Educação foi muito bem recebido e aceito pelos gestores e tem uma avaliação positiva e uma possibilidade muito grande de crescimento, se forem solucionados os problemas de estrutura física e de recursos humanos e financeiros.

Vimos que na questão que tratou da necessidade e do interesse da comunidade escolar em ampliar o atendimento em educação integral aos

alunos, predominou a resposta positiva, mas o ponto forte é a necessidade de sanar a precariedade do espaço físico, o repasse da verba de alimentação.

O Programa Mais Educação é uma oportunidade de crescimento do aluno por meio das oficinas oferecidas, aumentando o tempo de vivência na escola por mais de sete horas. O que vimos no relatório qualitativo é a necessidade do aumento da remuneração dos monitores para que as escolas efetivem seus colaboradores, propiciando um retorno realmente condizente com a demanda da realidade. Precisamos de maior carga horária para o coordenador do Programa, para que faça a relação e a transposição das atividades escolares com as desenvolvidas no Projeto Mais Educação, de forma conjunta com a equipe pedagógica da instituição.

Vimos que temos muitos entraves para ultrapassarmos, mas que, na visão geral, todas as escolas querem continuar com o Programa, pois existe interesse de aumentar o número de alunos que necessitam de outras formas de atendimento.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (com redação atualizada) Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 12 de jan. de 2013.

BRASIL (b). **Manual de Dúvida de Educação Integral**. Retirado de http://www.se.df.gov.br/?page_id=207 Educação Integral – Desafios e Perspectivas. Acessado em 2013.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-Ação**. Retirado de http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acessado em

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Educacional Democrática**. 2.ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão)

LOPES, Noemia. **O que é o projeto político-pedagógico (PPP)**. Retirado de: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml>. Acessado em 2013.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Educação Integral e Comunitária: o remirar-se da cidade e da escola In: PADILHA, Paulo Roberto; CECCON, Sheila; RAMALHO, Priscila. **Município que Educa: múltiplos olhares**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010. p. 51-57.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96**. Retirado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362004000400002&script=sci_arttext. Acessado em 2013.

SPÓSITO, M.P. **A Atuação do Gestor Escolar: dimensões política e pedagógica**. Retirado de: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/pdf/atuacaogestorescolar.pdf. Acessado em 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007. (Coleção Anísio Teixeira).





Desafios para a efetivação de uma experiência de gestão democrática no cotidiano escolar

Alcina Jacil Alves Bitencourt
Maria Luiza Rodrigues Flores

Introdução

Este artigo apresenta reflexões a partir da experiência de realização do Curso de Especialização em Gestão Escolar oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FACED/UFRGS na modalidade a distância, voltado à formação continuada de gestores das redes municipais e estaduais de educação do Rio Grande do Sul. O Curso, integrante do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, materializa a parceria por intermédio de convênio entre o Ministério da Educação (MEC) e universidades federais. Nesse contexto, o presente artigo guarda relação com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado na sua segunda edição, realizada entre os anos de 2009 e 2011.

As reflexões aqui trazidas são fruto de um Projeto de Intervenção (PI) na realidade escolar, apoiado na perspectiva de uma gestão democrática em educação, que teve como principal desafio metodológico o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, vivenciada na própria realidade escolar proposta pelos cursistas (gestores em formação continuada). Tratava-se de implementar uma mudança no próprio contexto escolar, originada na necessidade de revisão de algum tema/problema vinculado ao projeto político-pedagógico (PPP) da escola onde cada um/a atuasse.

O PI que originou este artigo foi desenvolvido em uma escola pública municipal do interior do estado do Rio Grande do Sul, tendo como eixo o processo de formação da comunidade escolar com vistas à realização de eleições para os conselhos de escola. Contudo, o foco deste trabalho não se constitui propriamente na narrativa das ações realizadas para esse fim. Antes, nosso objetivo é tematizar sobre os avanços percebidos e os desafios encontrados na escola onde as ações foram desenvolvidas, uma vez que entre o estudo teórico e a vivência da gestão democrática em educação existe um caminho particular a ser trilhado em cada unidade escolar e/ou em cada sistema de ensino.

Neste caso, o artigo irá abordar os processos realizados para a mobilização da comunidade escolar, incluindo nesta os próprios profissionais da escola integrantes da equipe diretiva à época, convidando os envolvidos a traçarem um caminho desconhecido em busca de outro paradigma de gestão, diferente daquele até então vivenciado. Contribuíram, sobremaneira, para essa caminhada, os referenciais teóricos trabalhados ao longo do Curso, em suas diferentes salas-ambiente, pois foi apoiada nestes que a Sala-ambiente Projeto Vivencial se desenvolveu, sendo esta a sala que orientou o referido Projeto de Intervenção na prática dos cursistas-gestores.

Este artigo está assim organizado: na seção seguinte, desenvolveremos questões específicas da teoria sobre gestão escolar democrática, eixo teórico-metodológico do Curso, de forma a evidenciar o enquadramento político-pedagógico dado ao trabalho individual que cada cursista deveria realizar em sua escola ao longo de um ano. Na segunda seção, trazemos reflexões sobre a metodologia proposta pelo Curso, a pesquisa-ação, abordagem que exigiu de todos, cursistas ou integrantes da comunidade escolar, envolvimento e empenho, no sentido de identificar quais eram as necessidades prioritárias de cada escola para a realização de uma proposta de ação, bem como forte engajamento coletivo no sentido de que seríamos todos participantes, tanto como sujeitos de uma ação quanto como segmentos chamados à participação. Foi a partir dos resultados dessa

proposta de intervenção no cotidiano escolar, pautados nas vivências de gestão democrática, que cada cursista construiu seu TCC.

Ao longo do texto, enfatizaremos alguns desafios para esse coletivo de escola, na busca de vivenciar a gestão escolar democrática a partir do processo de eleição de integrantes para o Conselho Escolar. As dificuldades principais foram de três ordens: em primeiro lugar, mobilizar a comunidade à participação constitui-se em um constante desafio; em segundo, mostrou-se desafiadora a busca por sensibilizar o coletivo da escola (gestores, funcionários e professores) para a importância desse processo eleitoral; por fim, não menos problematizadora foi a experiência de tentar construir alternativas que garantissem aos alunos o conhecimento e a vivência do processo, propiciando-lhes condições efetivas de participação.

Na última parte do artigo, apresentamos algumas considerações no sentido de destacar o quanto o grupo envolvido cresceu ao participar deste processo, ganhando em termos de aprendizagem sobre o que é a participação e sobre como se pode vivenciar a cidadania desde a escola. Também destacamos algumas modificações no relacionamento entre a equipe gestora e a comunidade escolar, após a realização do referido Projeto.

Gestão democrática em educação: eixo teórico-metodológico do curso

O referencial do PI aqui analisado apoiou-se na teorização sobre a gestão democrática na educação, salientando a importância da mobilização da comunidade em prol de sua participação na vida da escola pública, cabendo à equipe diretiva liderar os diferentes grupos em torno de um PPP construído e executado coletivamente. Por isso, entendemos desde o início que mais do que base teórica, a gestão democrática precisaria tornar-se estratégia metodológica, pois só teria validade um PI desenvolvido para

e junto com a comunidade escolar, evidenciando o comprometimento de uma maioria com uma questão concreta, voltada ao bem comum. Auxiliaram nas reflexões direcionadas a essa busca de coerência teórico-metodológica Gadotti (2000), Veiga (2004), Cury (2005), Luce e Medeiros (2006), Paro (2008), dentre outros.

A gestão da educação requer trabalho coletivo e capacidade de dialogar, pois é somente por meio dessas ações que poderá ocorrer o fortalecimento dos órgãos colegiados, favorecendo as vivências das práticas democráticas. Para que os princípios da gestão democrática realmente consigam atender às necessidades da sociedade, torna-se necessário reunir esforços em prol de uma democracia participativa e popular. Luce e Medeiros (2006) salientam que

Entende-se, nesta perspectiva, a democracia como forma de aperfeiçoamento da convivência humana, construída histórica e culturalmente, que deve reconhecer e lidar com as diferenças, ser inclusiva das minorias e das múltiplas identidades; implica ruptura com as tradições e busca a instituição de novas determinações (LUCE; MEDEIROS, 2006, p.16).

A mobilização da comunidade para participar dos processos de planejamento da educação nos espaços da escola pública traz em si um *caráter educativo*. Esse caráter está implícito na capacidade do gestor de lidar com a multiplicidade de ideias, projetos, sonhos, desejos, opiniões contraditórias e também, em certos casos, com a apatia presente em alguns membros de sua comunidade. É exatamente nesse universo plural que se faz presente tal caráter educativo, como enfatiza Gohn: “[...] a participação na escola gera aprendizado político para a participação na sociedade em geral” (2011, p. 347). E, a partir da experiência vivida neste Curso, acreditamos que esse processo se dá, em alguma medida, para todos os envolvidos.

A organização da sociedade em torno de um projeto de escola e de educação que atenda às demandas sociais exige comprometimento da equipe gestora. Talvez, hoje, um dos maiores desafios da escola pública seja o de implantar a gestão democrática – prevista na forma da lei em vários

estados e municípios já a partir da década de 90 do século passado, mas ainda distante do ponto de vista de uma necessária aproximação entre o discurso e a prática. Souza (2009), inclusive, afirma que a família dos alunos, os alunos, os professores e os dirigentes desejam estreitar laços de parcerias, mas o grande desafio é saber como efetivá-la. Trata-se, sobretudo, de algo ainda novo para todos nós e, além do mais, afetado consideravelmente pelas mudanças de governo de quatro em quatro anos ou, ainda, pela própria renovação das equipes gestoras das escolas a cada pleito realizado em municípios onde já existe a eleição direta para diretores ou para conselheiros escolares. Essa renovação, indispensável em contextos democráticos, ao mesmo tempo torna relevantes as políticas voltadas à formação continuada de professores e/ou de gestores, como é o caso do Curso aqui trazido.

A forma de escolha dos diretores das unidades escolares gera debates na área e nas redes de ensino; contudo, vale lembrar que não é o ato da eleição em si que torna uma gestão democrática, mas, sim, o grau de participação e envolvimento da comunidade no PPP da escola. Essa nova cultura escolar coloca ao gestor a responsabilidade de promover e dinamizar espaços de discussão coletiva a respeito da função social da escola hoje, que, nesta perspectiva, é o *locus* que oferece situações e condições para a produção e a construção/reconstrução de conhecimentos, por meio de uma relação dialógica que permita, ainda, o exercício da criticidade e da criatividade. Nesse sentido, é importante refletir com Werle (2003):

[...] para discutir processos participativos, é preciso atentar para a necessidade de uma formação política que desenvolva valores e conhecimentos que favoreçam a participação. A escola deve propor objetivos relacionados à formação de indivíduos sujeitos-políticos capazes e dispostos a participar do processo político-democrático. Entretanto, mais do que formalizá-los em seus currículos, é necessário definir espaços de prática (WERLE, 2003, p. 23).

Gadotti (2004) salienta que a gestão democrática não deve ser entendida como a resolução de todos os problemas do ensino ou da

educação. Mas a mobilização da sociedade em torno de uma proposta de gestão democrática, assim como os demais processos de representação, não acontece sozinha, não surge de forma natural. É preciso que a parceria seja proposta. E essa parceria começa a ser desenhada no momento em que a escola discute e planeja coletivamente o seu PPP, sendo esse uma ferramenta poderosa de democratização das relações entre a comunidade escolar, superando práticas históricas de documentos elaborados no âmbito dos gabinetes, de forma centralizada e, inclusive, autoritária. A este respeito, Veiga (2004) nos esclarece que

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico-burocrático. A luta da escola é pela descentralização em busca de sua autonomia e qualidade (VEIGA, 2004, p. 17).

Como ferramentas próprias às práticas de gestão democrática na educação, podemos citar a eleição direta para diretores de escola, a criação de conselhos escolares, a participação da comunidade na construção dos projetos político-pedagógicos das escolas. A descentralização do ato de gerir a escola provoca discussão acerca do papel da equipe diretiva, das famílias, dos alunos, da própria função dos professores e da autonomia de cada segmento frente aos papéis que exercem. A gestão democrática na educação não pode ser a responsável única e exclusiva da solução de todos os problemas que uma escola apresenta, mas, como afirma Gadotti (2004), “[...] sua implementação é, hoje, uma exigência da própria sociedade quando a enxerga como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder na escola e na própria sociedade” (GADOTTI, 2004, p. 92).

A participação das famílias na escola torna-se importante, pois a vivência de uma experiência de gestão democrática contribui para consolidar a defesa da escola pública como um patrimônio da sociedade, podendo levar à proteção e a uma maior efetivação do direito de acesso à educação. E, também, essa mobilização pode contribuir para

a permanência e a aprendizagem com sucesso dos alunos, beneficiados com um processo educacional voltado para a emancipação do ser humano. Muitas vezes, é em uma escola em que se vivenciam práticas de gestão democrática que as famílias se percebem como sujeitos de direito, capazes de sonhar com uma nova realidade para seus filhos, tendo a possibilidade de terem parte de seus anseios atendidos pela apropriação do discurso referente a esse direito fundamental para que um indivíduo se faça cidadão, como reza a nossa Constituição Federal de 1988 (CF/88). É importante destacar que

As instituições escola e família são frutos da sociedade que, por meio delas, educa, socializa e civiliza os cidadãos em prol de seu desenvolvimento. Como produções sociais, tanto a escola como a família são instituições educativas e sofrem, constantemente, modificações de acordo com as finalidades e exigências do contexto socioeconômico, político e cultural que as produzem (RÉSCIA; GENTILINI, 2006, p. 5).

São diversas as formas a partir das quais a sociedade pode ser chamada a participar de contextos democráticos de gestão pública. Os investimentos governamentais em políticas públicas dentro desse paradigma de gestão passaram a requerer a criação de órgãos de controle por parte da sociedade civil. A participação da sociedade, através dos conselhos de controle social, é cada vez mais uma exigência tanto da sociedade como um todo quanto dos governos que procuram, assim, evidenciar que suas ações estão pautadas nas relações democráticas. No entanto, é necessário refletir quanto ao sentido da participação, pois Bordenave explica que: “[...] a palavra participação vem da palavra parte. Participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte” (1983, p. 22).

A participação da comunidade se concretiza realmente quando esta busca seus espaços por meio da mobilização, do engajamento político e social, visando ao atendimento de suas reais demandas. O alcance de seus objetivos, a partir da formulação de uma política pública pelos governantes

locais, pode se constituir fonte extra de engajamento político, incentivando à participação.

A CF/88 criou os espaços para que a sociedade se fizesse presente na gestão das políticas públicas por intermédio dos conselhos de controle social e, mais especificamente na esfera educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei N.º 9394/96, estabeleceu a descentralização do poder instituído nas escolas por uma gestão democrática, conforme o artigo 12, que destaca a importância dos estabelecimentos de ensino se articularem às famílias e à comunidade, favorecendo, assim, a integração família e escola. No artigo 14 da LDBEN estão definidos dois pressupostos básicos para que aconteça a gestão democrática, que são: (1) o chamamento aos profissionais da educação para que participem da construção do PPP das suas escolas e (2) a participação da comunidade em conselhos. Ao prever esses dois mecanismos, ela aproxima a escola da sua comunidade, que passa a ter espaços de efetiva participação. Convém, no entanto, destacar, como acima já referimos, que a existência da lei em si não garante a participação.

No Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, criado pela Lei N.º 10.172/01, o princípio da gestão democrática em educação se encontra presente nos objetivos e prioridades, quando reafirma o que a LDBEN já estabelece, ou seja, ratifica a necessidade da presença dos profissionais da educação na elaboração do PPP e a criação de conselhos escolares, favorecendo, assim, a participação da comunidade na construção coletiva da escola.

A escola carece de homens, mulheres, jovens e crianças comprometidos com o fazer político de sua ação pedagógica, que não se separa da atuação coletiva em prol das demandas presentes no cotidiano escolar, pautada por uma ação reflexiva, resultado do engajamento na luta pela melhoria dos processos educacionais que possam permitir o aprendizado da *participação-reflexão* como objeto de organização da sociedade. Freire (2010) já alertava:

Quanto mais for levado [o homem] a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal,

mais “emergerá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples expectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 2010, p. 61).

É dessa ação-reflexiva que a escola necessita, e também a ela cabe o desafio de aprender a mobilizar a comunidade para um desejável envolvimento com seu projeto educacional. No processo de estabelecer essa parceria família-comunidade, é salutar que a escola, enquanto instituição pública, conceba que as camadas populares possuem desejo e condições de participar. Precisamos, enquanto escola pública, perceber que a simples presença dos pais nas reuniões pode não se constituir participação. Para que a escola cumpra com a função social da educação, que é a de formar cidadãos críticos e participativos, uma atuação ativa das famílias é fundamental.

Outro aspecto importantíssimo do problema da participação da comunidade na escola, e que requer medidas corajosas, refere-se ao provimento de condições para que os membros das camadas exploradas participem da vida escolar. Não basta permitir formalmente que os pais dos alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação (PARO, 2008, p. 13).

Em nosso entendimento, e a partir da experiência vivida, precisa haver o encontro do desejo da escola e do desejo da família na construção desse sujeito-aluno que também não é neutro no processo, uma vez que, quando ativo, é capaz de levar escola e família a estabelecerem profícuas parcerias. Os objetivos de tal parceria formam a espinha dorsal da escola, sistematizados e consensuados no seu PPP. Paro (2008), ao analisar a questão da participação das famílias oriundas das camadas populares nas demandas da escola, destaca que muitas vezes estas não se percebem capazes de opinar “a respeito de questões pedagógicas”, o que as leva a não se sentirem confortáveis em emitir um juízo de valor acerca dos processos educacionais que a instituição oferece. A parceria entre a família e a escola

é um fator a ser considerado no processo de aprendizagem, inclusive ao longo do período em que o aluno está longe da escola.

[...] a escola que toma como objeto de preocupação levar o aluno a querer aprender, precisa ter presente a continuidade entre a educação familiar e a escolar, buscando formas de conseguir a adesão da família para sua tarefa de desenvolver nos educandos atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao estudar (PARO, 2001, p. 107).

A oportunidade de construir em coletivo uma experiência de gestão participativa na escola orientou a realização do PI que dá origem a essas reflexões. Essa experiência será mais detalhadamente apresentada na seção seguinte, considerando-se os desafios vividos por um coletivo de escola durante seu processo de aprendizagem sobre a importância da participação em um paradigma de gestão escolar democrática.

Uma experiência de intervenção democrática na realidade escolar a partir da eleição de conselhos escolares

O papel do Conselho Escolar é o de ser um elemento de sustentação e efetivação da gestão democrática, como afirma Batista (2013), ao definir participação:

Aqui, a participação é considerada de forma indissociável dos direitos e princípios da cidadania. [...]. O equilíbrio das funções do Estado só é alcançado quando a sociedade civil ocupa a sua “função estatal”, exercendo controle sobre os serviços públicos e participando ativamente na construção das políticas de Estado. Com esse enfoque, a participação é tomada a partir da capacidade política de organização dos cidadãos para atuar junto à gestão pública, produzindo e transformando direitos de cidadania em ações públicas (BATISTA, 2013, p. 40-41).

Dentre as questões que mereciam revisão e atualização em relação às práticas cotidianas escolares, o grupo gestor optou por trabalhar em

prol da eleição para conselheiros de escola, efetivando a implementação de uma das ferramentas de gestão democrática em educação. O diálogo entre a teoria e as ações realizado ao longo do PI proporcionou momentos de tensionamento à equipe gestora, provocando-a à reflexão e à própria revisão de posições. Os conselhos, como locais de participação da sociedade civil no projeto de escola e de educação, precisam ser instituídos com a participação da sociedade para que não se transformem em instrumentos de consulta, servindo apenas para dar suporte a ações governamentais concebidas sem a presença ativa da comunidade local.

Os conselhos escolares também não podem fugir a esses princípios, pois, ao serem instituídos, necessitam ser fruto da organização da comunidade que se mobiliza para coletivamente participar do processo de planejamento da escola, visando atender às suas reais necessidades. Uma das grandes responsabilidades dos conselhos é, em conjunto com os demais atores do processo educacional, construir uma escola cidadã, o que, em última instância, significa cumprir com a função social da escola.

Os segmentos da comunidade escolar, por meio do diálogo, da mobilização e discussão, podem garantir de forma efetiva sua participação no fazer político-pedagógico da escola, construindo coletivamente um PPP que defina a sua missão e os seus objetivos. É a partir desse processo que uma comunidade poderá se reconhecer no PPP da escola, tornando-se responsável pela sua operacionalização, acompanhando e avaliando sistematicamente o seu *fazer*. A construção do PPP, para Veiga (2003):

É um movimento de luta em prol da democratização da escola que não esconde as dificuldades e os pessimismos da realidade educacional, mas não se deixa levar por esta, procurando enfrentar o futuro com esperança em busca de novas possibilidades e novos compromissos. É um movimento constante para orientar a reflexão e a ação da escola (VEIGA, 2003, p. 276).

Os desafios que o gestor enfrenta para a mudança na concepção de escola são grandes, mas o maior desafio está em questionar a sua prática

e as articulações que é capaz de fazer face às responsabilidades do cargo que ocupa. As mudanças costumam gerar resistências, mas são necessárias frente à necessidade de consolidar a democracia como mecanismo de defesa dos direitos individuais do cidadão. Compartilhar as decisões, ouvir opiniões divergentes e saber usá-las em favor do grupo é um processo que exige constante negociação por parte da equipe diretiva das escolas. Quando as decisões são tomadas pela maioria dos envolvidos no processo, o grau de comprometimento da equipe com as definições aumenta, sem, contudo, deixar de considerar a diversidade com a qual a escola é composta. O diálogo é colocado por Cury (2005) como “[...] forma superior de encontro das pessoas e solução de conflitos” (CURY, 2005, p. 21).

A participação da comunidade pode ser entendida de diferentes formas, pois ela é processual e está impregnada pela dinâmica da ação humana. Estabelecer um diálogo consistente com a comunidade foi o grande desafio da etapa inicial de nosso PI. A relação da equipe diretiva com o corpo docente, as famílias e os funcionários também merece aqui uma reflexão, dada a sua importância nesse contexto. A proposta do Curso de Especialização se apresentou como uma importante ferramenta para auxiliar a equipe gestora da escola a realizar a articulação entre seus membros. A escola já havia dado início ao processo de implantação do conselho e encontrava sérias dificuldades para realizar a mobilização da comunidade com o objetivo de oferecer-lhe a possibilidade de experimentar o processo eleitoral dentro de uma perspectiva democrática e participativa. A proposta veio no exato momento em que a escola passava pelo processo de implantação do Conselho Escolar. Uma tarefa que vinha se prolongando sem que ela mesma fosse efetivada de forma a mobilizar a comunidade para a implantação desse importante instrumento de planejamento e acompanhamento das ações da escola.

Após um período de indefinição e de dificuldades em aceitar que a eleição do Conselho Escolar se apresentava como um problema a ser solucionado no âmbito da Escola, foi delineado, coletivamente, o PI. Buscando coerência com a abordagem da pesquisa social, uma vez que o PI foi realizado na própria escola em que a pesquisadora atuava, a metodologia

escolhida foi a da pesquisa-ação, de acordo com a qual o pesquisador e as pessoas implicadas na situação investigada estabelecem ampla relação em uma ação comum, sustentada no desejo solidário de mudar algum aspecto da situação vivenciada. Thiollent (2011) salienta que:

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática, merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLLENT, 2011. p. 21).

O processo inicial de realização das ações previstas no PI que deu origem a este TCC do Curso foi precedido de grande ansiedade. A metodologia da pesquisa-ação, segundo Franco (2005), baseia-se na

Construção de relações democráticas, a participação dos sujeitos, o reconhecimento dos direitos individuais, culturais e étnicos das minorias, a tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais (FRANCO, 2005. p. 485).

O primeiro contato com a metodologia da pesquisa-ação ocorreu durante a realização da Sala-ambiente Projeto Vivencial, que problematizou os modelos de gestão gerencialista, propondo a exigência do desenvolvimento de um processo de intervenção na realidade escolar articulado ao seu PPP, envolvendo o maior número de integrantes da comunidade escolar. Realizar a autoanálise da prática de nosso fazer diário, quando estamos na gestão, causa certo desconforto, mas refletir com o coletivo de uma escola sobre a sua prática diante dos desafios de uma gestão que necessita ser democrática é ainda mais difícil. Foi necessário mergulhar nos fundamentos teóricos conceituais em busca de respostas às dúvidas que diariamente se apresentavam. Sem a devida apropriação teórico-conceitual, o Projeto não teria sido realizado como previa a metodologia do Curso.

Os referenciais para a elaboração e o desenvolvimento do PI evidenciaram a importância da gestão democrática da/escola pública, Luce e Medeiros (2006), bem como os desafios e dificuldades para a sua implementação, considerada indispensável à qualidade do processo ensino-aprendizagem. Entende-se aqui essa qualidade não apenas como aquela expressa na melhoria dos índices oficiais de aproveitamento escolar, mas, principalmente, como afirma Navarro “[...] na possibilidade da construção de uma nova cultura escolar” (2004, p. 52). Essa nova cultura exige pessoas comprometidas com a melhoria dos processos de construção do conhecimento.

Analisando os objetivos descritos acima, surgiu a seguinte inquietação: Como dar conta de organizar e mobilizar o grupo e ao mesmo tempo conduzir o tema da pesquisa, lembrando que pesquisa e ação se desenvolvem simultaneamente? Depender do tempo de cada um, do envolvimento, da disponibilidade em realizar e discutir as ações foi outra grande preocupação, pois é importante, de acordo com Werle “[...] aceitar o ritmo lento da elaboração coletiva” (2003, p. 25). Sem dúvida, o uso desta abordagem metodológica propiciou grandes indagações, em especial quanto à forma de gestão desenvolvida, bem como certa ansiedade no sentido de que a equipe gestora precisava encontrar um ponto de equilíbrio entre as diversas forças que atuavam na escola.

Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação se caracteriza pela sua ação prática. Ao propor a instalação de um processo democrático para a formação e a eleição do Conselho Escolar, passamos a integrar o processo como pesquisadores capazes de, com sua ação, interferir na realidade da comunidade, criando possibilidades de discussão do processo de gestão da escola. E com a adesão do grupo à proposta apresentada, o problema deixou de ser um assunto da equipe gestora para se constituir objeto de uma construção coletiva.

A situação a ser modificada pelo grupo necessitou passar por uma ampla discussão e estudo para um maior conhecimento das reais necessidades da implantação do Conselho Escolar. Esse foi um momento

de ansiedade da própria cursista/pesquisadora, e mais uma vez foi necessária minuciosa apropriação teórica referente aos procedimentos metodológicos, pois somente quando eles foram delineados claramente foi possível traçar o mapa do caminho a ser percorrido durante o desenvolvimento do Projeto. O diálogo com os referenciais, especialmente com Thiollent, foi fundamental para a opção pelos seminários, pois “[...] o papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação” (THIOLLENT, 2011, p. 67). Nesse sentido, a escolha foi importante, devido ao fato de que, para a sua execução, este projeto necessitava envolver todos os segmentos, inclusive os alunos, cuja idade ainda não lhes dava o direito de votar. Além do que, os seminários permitem o acompanhamento de todas as etapas da pesquisa, constituindo-se a base para a pesquisa-ação.

O encontro dos grupos durante o desenvolvimento dos seminários ocasionou, em muitos momentos, o tensionamento entre os participantes, sendo necessária constante mediação para que fosse possível chegar a uma situação de estabilidade entre todos. É no seminário que são traçadas as estratégias para a realização da pesquisa-ação, assim como a organização dos grupos de estudos, a socialização das informações, a sistematização, a avaliação das ações e a divulgação dos resultados. Esse é um momento constante de ir e vir, bastante cansativo, mas extremamente positivo.

Acreditamos que nesses momentos podem ser solidificados os processos de participação. A condução dos encontros pode determinar o engajamento ou o afastamento dos demais membros do grupo por ser um período de consolidação de aspectos relacionados à aceitação dos diferentes modos de pensar dos participantes. O bom andamento depende, e muito, da capacidade mediadora de quem mobiliza os demais. Nesse aspecto é determinante, para o sucesso do trabalho, o envolvimento da equipe gestora como um todo, ou os objetivos de mobilização se perdem.

Na seção seguinte, trazemos algumas considerações finais sobre essa experiência, buscando amarrar de alguma forma os tantos aspectos até aqui abordados, mas sem a pretensão de avaliar por definitivo os resultados

da experiência, pois, cabe destacar, hoje entendemos ser indispensável à própria prática da gestão democrática, um constante processo de avaliação participativa.

Considerações finais: alguns avanços e desafios para a democratização da escola a partir dessa experiência

Retomando a experiência vivida a partir das ações necessárias à escrita desse artigo, podemos destacar alguns aspectos. Quando falamos em participação, esta não se limita ao chamamento dos familiares para uma atividade de caráter social da/na escola. O verdadeiro desafio, que configura uma postura democrática, é incluir a comunidade na discussão daquilo que é o cerne da ação da escola, ou seja, a execução de seu PPP, com todas as implicações político-pedagógicas daí resultantes.

A democracia é construída na vivência diária, na prática de um diálogo desarmado, no qual as pessoas não são obrigadas a pensar igual. Mas como seres humanos que vivem em sociedade, precisam se organizar e participar independentemente das divergências de opiniões. Cada um com sua fala, que o constitui como sujeito, com o seu pensar que o diferencia dos demais.

Ficou clara para nós, a partir dessa experiência, que uma forte ferramenta para efetivar a gestão democrática na escola é a participação da equipe gestora e da comunidade em igualdade de condições no processo de eleição dos conselheiros escolares. Isso porque é necessário definir com clareza e coletivamente o projeto de educação que se deseja construir. No entanto, convém lembrar que compete à equipe gestora o processo inicial de mobilização, o chamamento e a acolhida de todos, sem diferenciações de grupos. Da capacidade de colocar-se à disposição para ouvir e aceitar as múltiplas vozes que existem no universo da vida escolar é que surgem os mecanismos de efetivação da gestão participativa.

Hoje podemos afirmar que a vivência da gestão democrática acontece desde o processo inicial de planejamento de uma intervenção na realidade

escolar, e não de forma apenas vinculada a uma medição de resultados ao final, pois participar do processo já é, em si, uma experiência formativa e um exercício democrático, mesmo que não se tenha alcançado tudo àquilo que estava colocado inicialmente como meta. Esse é um grande aprendizado que tiramos deste processo de pesquisa-ação, pois a metodologia permitiu que o coletivo da Escola refletisse a sua gestão tanto da escola quanto da gestão da sala de aula.

Outro destaque que podemos trazer aqui se refere ao fato de que criar canais de participação como o Conselho Escolar não basta. É imprescindível oferecer condições reais de participação a todos, e não apenas a grupos isolados. A pesquisa evidenciou que os alunos ainda são o segmento mais fragilizado no processo, sendo necessário efetivar ações práticas de participação em todos os níveis. Talvez seja possível reverter tal situação com a retomada da prática dos Conselhos de Classe Participativos, em que não são discutidos apenas os fatores relacionados ao resultado das avaliações, como se elas fossem um fato isolado dentro do contexto escolar, e o aluno, um ser fragmentado que não sofre influências externas que podem afetar os resultados do processo avaliativo.

Os resultados preliminares obtidos com este trabalho de mobilização da Escola propiciaram a abertura necessária para a discussão e a reflexão sobre a participação da comunidade escolar no fazer pedagógico da escola. A efetivação da gestão democrática, de acordo com este estudo, pressupõe um processo de discussão nas instituições públicas do País sobre a importância das relações democráticas em Educação. Como um princípio constitucional, a gestão democrática não pode ser entendida como uma concessão e, sim, como conquista adquirida através da mobilização em prol de uma sociedade mais igualitária e justa. Dado um importante passo inicial, o desafio para esse coletivo é oferecer condições para a articulação de todos os segmentos, no sentido de uma participação gradualmente mais efetiva em prol dos objetivos da escola.

Referências

BATISTA, Neusa Chaves. Conselhos Escolares e o processo de democratização da gestão em Porto Alegre. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Leticia Pedroso de. (Orgs.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS. 2006.

_____. **Políticas públicas para a Gestão Democrática da Educação Básica**. São Paulo: Paco Editorial, 2013.

BORDENAVE, Juan E. Dias. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 20 de jun. 2013.

_____. **Lei 10.172**, de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em 20 de set. 2010.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. **Projeto de Lei 8.035/10**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2010. (Em tramitação.) Disponível em <<http://www.ivanvalente.com.br/pne/2011/03/29/projeto-de-lei-803510-pne-2011-2020>> Acesso em 20 de jun. 2013.

CURY, J.A. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola**. Disponível em <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>> Acesso em 20 de novembro de 2010.

FRANCO, Maria A. Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 483-502, set/dez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2010.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Autonomia da escola**. São Paulo: Cortez, Guia da Escola Cidadã; v. 1, 2004.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16 n. 47, maio/ago. 2011.

LUCE, M.B; MEDEIROS, L.P. de (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

NAVARRO, Ignez Pinto. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Vol. 03 e 05. 2004.

PARO. V.H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **A gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

RESCIA, Ana Paula e GENTILINI, João Augusto. **Interação escola família mediada pela gestão escolar: um estudo de caso**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. São Paulo V.1, n.1 (2006). Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/veiw/428/308>>. Acesso em 20 abr. 2011.

SOUZA. Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Material didático do Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Sala-ambiente Planejamento e Prática da Gestão, 2010. Disponível em <<http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/1/gestores/vivencial/pdf/trabalhogestorescolar.pdf>>, acesso em 13 nov. 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. 2011.

VEIGA, Ilma P.A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** CADERNOS DOS CEDES, vol. 23, n° 61, Campinas, Dez. 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos Escolares: implicações na gestão da escola básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.





Participação, um fundamento para a gestão democrática

Antônio Paim Falcetta
Aurea Caçapietra Zorzella
Elizangela Ferreira Alves
Maria Magari Inda da Rocha

O desenvolvimento de um Projeto de Intervenção (PI) na escola de atuação é o eixo metodológico do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica do Ministério da Educação – MEC, oferecido para gestores de escolas públicas. Na oferta da 3.^a edição deste Curso, fruto da parceria entre o MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, uma série de experiências realizadas em escolas gaúchas teve como ponto central a participação dos atores sociais nas questões relacionadas à gestão das atividades escolares. Diversos PIs foram realizados, com diferentes resultados, com o objetivo de qualificar a práxis pedagógica, mobilizando diretores e comunidades de escolas públicas na busca de um outro olhar sobre as complexidades inerentes à organização e ao funcionamento de um estabelecimento educacional.

Por se tratar da democratização de boa parte das responsabilidades e dos temas escolares, percebemos a necessidade de um processo de formação de uma cultura de colaboração, de corresponsabilização para que a participação, aqui observada enquanto fundamento da gestão democrática, não fosse superestimada e, por consequência, gerasse

frustrações. Reclamamos, com frequência, do pouco envolvimento dos pais nas reuniões ou nos conselhos de classe, quando esses são participativos, e associamos a isso uma série de dificuldades no trabalho educativo e um sentimento de descrédito na instituição escolar.

Não podemos perder de vista a formação social e econômica na América Latina, com suas lacunas e vícios estruturais históricos, o arranjo de uma sociedade desigual, de exorbitantes níveis de pobreza e de débeis esquemas de participação comunitária. A partir do fim do século XX, no entanto, diante da eclosão de processos de redemocratização, os governos da América Latina são premidos a incorporar em suas agendas o tema da participação, um substrato importante para a formação cidadã. Falamos em inclusão, e a atual carta constitucional brasileira reorienta os segmentos sociais a que, na proporção do seu poder de mobilização, assegurem ganhos – de modo formal ou informal – em termos do reconhecimento de seus direitos. Participar, então, significa o envolvimento da população em ações de fomento e controle, para que se busque uma ‘cultura de participação’, em especial no âmbito institucional, e se vençam os vícios consuetudinários da nossa organização social.

A sociedade brasileira formou-se sobre uma base econômica agrícola, que por muito tempo demandou mão de obra pouco especializada e se estruturou sobre descomunal desnível socioeconômico. O direito à cidadania, relativizado conforme a posição na estrutura econômica, resultou na oportunidade de formação para alguns e na extensiva falta de oportunidade para muitos. Produz-se uma economia com base na desigualdade, o que hoje se reflete em uma defasagem de escolarização de grande parte da população.

Com a falta de representação implicada nesse quadro de desenvolvimento desigual, as camadas mais afastadas das oportunidades e do controle dos meios de produção constituem-se dependentes, mas pouco vinculadas ao controle das instituições sociais, o que fragiliza o sistema político-institucional, cuja base é, em tese, a democracia participativa. Conforme Baquero (2013),

Embora boa parte dos problemas sociais e políticos da região latino-americana possa ser atribuída a uma carência de recursos materiais, econômicos e humanos, não se pode esquecer a ineficiência das instituições em gerenciar os escassos recursos existentes, resultando na institucionalização de uma cultura política desconfiada, cética e individualista, que produz um constante antagonismo entre Estado e sociedade, onde os cidadãos conscientemente se afastam da arena política, tornando-se individualistas em detrimento da ação coletiva. Esse tipo de cultura política cria obstáculos para a governabilidade e, geralmente, compromete a legitimidade dos governos popularmente eleitos e a construção democrática [...] (2013, p. 17).

Solórzano observa que a democracia eleitoral vigente necessita ser problematizada com “[...] dispositivos que viabilizem a incorporação de atores sociais que não se sentem representados nem considerados nas decisões dos seus representantes” (2004, p. 14). E até por uma questão de economia, sabemos que a democracia requer uma cidadania ativa e participante, e uma condição para o seu funcionamento é que os cidadãos a aceitem como um instrumento legítimo para a resolução de conflitos.

É preciso, portanto, haver um largo processo de formação social para que se estabeleça um grau de participação dos cidadãos na comunidade, desenvolvendo a sua capacidade de situar os interesses coletivos acima dos interesses individuais.

Assim, a gestão democrática tem papel fundamental para a concretização de uma escola participativa, envolvida na construção da cidadania e preocupada com a formação de um sujeito que contribua, a partir da sua formação, para o desenvolvimento da sua coletividade. Não é mais possível pensarmos a escola sem uma concepção democrática, sem a prerrogativa da participação de todos os indivíduos relacionados direta ou indiretamente à instituição escolar.

Muito embora tenhamos avançado na materialização de direitos no tocante à legislação, temos dificuldades de implementar esses direitos, em parte pela contrarresposta neoliberal, que objetiva transformar a

formação humana em capital financeiro, mas também porque nossa cultura democrática é muito embrionária. É nesse cenário que a escola vem buscando se tornar um espaço para o debate, para a tomada de consciência da realidade social, para a estruturação de políticas educacionais que atendam às demandas da população: igualdade social, direito à educação, valorização do processo de aprendizagem e do conhecimento do indivíduo.

Há muitas escolas que promovem mudanças, acompanhando as necessidades e conquistas sociais. Para democratizar a escola, entretanto, é necessário efetivarmos a corresponsabilidade subentendida nesse democratizar e desenvolvermos a participação do coletivo – de educadores, educandos, funcionários, comunidade, direção – na definição e na condução da proposta pedagógica, essencial à vida escolar. Não basta democratizarmos a gestão das escolas se não se democratizarem todas as suas práticas cotidianas. Sobre isso comenta Bastos (2005) que,

Certamente o democrático não pode ficar restrito aos espaços da gestão. As aulas, o projeto pedagógico da escola, as atividades culturais, as relações entre si e com seus professores/as e funcionários/as, as relações da escola com outras escolas e com a Secretaria de Educação, com o bairro e com a cidade, as comunicações pedagógicas, enfim tudo que diz respeito à construção da experiência de novos saberes são mediados por práticas que podem sofrer profundas modificações na medida em que os sujeitos saiam de seu isolamento e construam grupos, redes ou núcleos. Em toda e qualquer atividade prática os sujeitos podem se organizar democraticamente, desde que essa atividade prática se proponha a interferir na escola e na sociedade (2005, p. 35).

Assim, pensar uma escola a partir de um processo de gestão democrática implica não somente a atividade administrativa e pedagógica participativa, mas, sim, a abertura de um espaço para as ações colegiadas, articuladas com todos os segmentos que a compõem, entendendo-se que desse modo se abre espaço para o contraditório, o problematizador e o divergente – fundamentais para a prática da democracia.

Assim, uma educação escolar cidadã, embasada num dos princípios fundantes da gestão democrática, a participação reflete-se diretamente na vida dos indivíduos e da sociedade, oportunizando o conhecimento de aspectos que fundamentam as práticas sociais e o respeito às normas democráticas. Além disso, reafirma valores culturais e artísticos e possibilita o resgate da dignidade humana. Sobre isso, observa Demo que “[...] aprender é a profunda competência de desenhar o destino próprio, de inventar um sujeito crítico e criativo, dentro das circunstâncias dadas e sempre com sentido solidário” (DEMO, 2000).

E para desenvolver esse sentido solidário, a escola precisa ser democrática, ou seja, constituir-se a partir de uma gestão que se organize pela participação da comunidade na tomada de decisões, com o aproveitamento daquilo que lhe é nato, sua riqueza de conhecimentos, sua cultura, seus saberes. A escola retribui com uma formação mais igualitária, humana e não discriminatória.

Esse processo participativo exige planejamento seguro de todas as ações, associando-as, incondicionalmente, ao projeto político-pedagógico. Nesse sentido, a participação da família na construção e no desenvolvimento de ações é sumamente importante para a superação dos problemas que surgirem. Por meio da discussão, reflexão, as famílias entenderão seu papel de pressão social, exigindo aquilo que lhes é de direito: educação pública, gratuita e de qualidade. O grande desafio, segundo Libâneo, “é o de incluir nos padrões de vida digna os milhões de indivíduos excluídos e sem condições básicas para se constituírem cidadãos participantes de uma sociedade em permanente mutação” (LIBÂNEO, 2005, p. 116).

Segundo Veiga, a inovação regulatória e a emancipatória provocam mudanças na escola; há, entretanto, particularidades em cada uma delas. Se as inovações do tipo emancipatório decorrem das necessidades do coletivo da escola, as inovações regulatórias, prescritivas, são recomendações externas à escola, no geral, burocratizadas. “Predominam, nas inovações regulatórias, aspectos técnicos, ao passo que na primeira prevalecem preocupações de cunho político-cultural” (VEIGA, 2003).

Nossa abordagem traz à pauta alguns elementos da participação na gestão democrática escolar, buscando aproximar essa ação social da formação de instrumentos de participação solidária e comprometida com inovação emancipatória. Para tanto, é necessária a ressignificação de atributos – de cidadania, empoderamento, responsabilidade social –, a fim de que se abandonem práticas individualistas, céticas, fragmentadas, regulatórias e, por isso, descontínuas ou inconsistentes. Nesse sentido, estamos falando na constituição de uma cidadania participativa, estruturada em ações do coletivo.

Neste artigo, cujo tema da participação configura seu eixo, passamos, num segundo momento, a apresentar três experiências de PIs em três escolas públicas. O ponto central dessas intervenções é a gestão escolar, protagonizada, no geral, por professores em cargo de direção. As experiências aqui são relatadas em parcialidade, apenas no que pudemos ilustrar enquanto ganho para o longo processo de formação da colaboração em nossas comunidades, substituindo-se o modelo gerencialista pelo paradigma da gestão democrática.

Uma das experiências aborda o processo avaliativo no Ensino Médio Politécnico, que vem sendo implantado no Rio Grande do Sul e demanda um novo posicionamento a respeito do avaliar, em cuja sistemática está pensada a participação da família, do aluno, ampliando o espectro da avaliação tradicional centralizada no docente e estruturada de modo classificatório. Outro relato apresenta e tematiza a mobilização dos estudantes para a reconstituição de um grêmio estudantil. Aqui a participação de um dos principais atores do processo educacional resulta em mais que a consolidação de um espaço institucional, significando a instauração de um processo de formação e fortalecimento da consciência do coletivo. Por fim, o planejamento é apresentado, no terceiro relato, pela necessidade de analisar, de identificar e de propor encaminhamentos e projetos aos fazeres escolares pelo conjunto dos setores que se veem relacionados com o educar na educação infantil.

Relato 1: em busca de melhores resultados

As modalidades de avaliação escolar têm sido pauta de discussões, superando o paradigma da seleção para o de uma avaliação qualitativa e inclusiva. Conforme a avaliação emancipatória, proposta para o Ensino Médio Politécnico, toda a comunidade necessita estar comprometida com os juízos a respeito do crescimento do educando (HOFFMANN, 2001, p.42). Essa modalidade de avaliação tem, por conseguinte, como fundamento, a participação do conjunto de atores sociais e o estabelecimento de um novo conjunto de indicadores para a ação avaliativa. As políticas públicas da educação têm demandado, assim, uma nova postura conceitual dos educadores, com um reenquadramento epistemológico, apesar da resistência que o processo de mudança produz – à reorientação curricular, à não segmentação das disciplinas, ao novo sistema de avaliação, ao abandono dos sistemas de retenção, etc.

A avaliação emancipatória visa romper com a avaliação classificatória e excludente, pois é um processo contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo. O parâmetro de si é o próprio educando. Seu processo formativo deve ser permanentemente avaliado, buscando-se analisar como chegou à escola, como está em seu processo de desenvolvimento e quais foram os seus avanços. A avaliação qualitativa permite respeitar a pluralidade dos ritmos e características dos alunos, oferecendo oportunidades que assegurem efetivamente condições necessárias à superação das dificuldades encontradas pelos alunos em seu percurso escolar.

Desse modo, a avaliação é um acompanhamento e não um julgamento, redimensionando as metas da ação educativa para que se busquem meios com a finalidade de melhorar e definir os encaminhamentos adequados para o ensino e a aprendizagem, em vez de classificar. Compromisso esse que sugere e abre caminhos para a reconstrução de uma escola na qual os alunos tenham conhecimento de seus direitos e dos mecanismos de discussão e deliberação sobre o exercício pleno desses direitos.

É necessário, para tanto, que haja um processo de formação de práticas de participação e comprometimento para que se consolide um espaço institucional de colaboração, que independa da transitoriedade das gestões, mas como mecanismo, inclusive, de regulação das gestões. Com a participação, o grupo adquire novos conhecimentos sobre si e sobre a realidade tanto imediata quanto conjuntural. Somente com as respostas aos questionamentos apontados pelo conjunto de segmentos é possível se apontarem soluções mais sólidas, pois responderão às necessidades do grupo e corresponsabilizarão o coletivo. Desse modo, a discussão em grupo também serve como base para o processo de aprendizagem e aperfeiçoamento da ação cooperativa, e, a partir daí, a avaliação emancipatória ganha consistência para romper com a avaliação classificatória e excludente e colaborar para a formação de um clima de confiança entre os atores da comunidade escolar.

Todas as ações implementadas no PI, realizado na escola cujo foco foi a avaliação emancipatória, foram elaboradas e desenvolvidas com a comunidade e balizadas pelo projeto político-pedagógico, com foco na aprendizagem e no ensino de qualidade. Procuramos, assim, desencadear uma caminhada coletiva rumo ao aumento dos índices de aprovação nos primeiros anos do ensino médio, que em 2011 apresentara resultado abaixo do esperado.

A partir daí, o coletivo da escola, após discussão e análise, definiu ações com o intuito de intervir na realidade para a mudança dos resultados apresentados. Para tanto, realizamos uma série de ações: a avaliação diagnóstica dos alunos dos primeiros anos, para saber até que ponto nossa prática estava contribuindo com a melhoria da aprendizagem; reuniões pedagógicas para levantar as causas do grande número dos alunos retidos; estudos sobre critérios e estratégias de avaliação; o incentivo à formação continuada dos professores; a convocação dos pais para comprometê-los com a aprendizagem dos seus filhos; a recuperação ao longo do processo; projetos interdisciplinares para o resgate da autoconfiança.

Um fator relevante para a eficácia da escola é a preocupação com os critérios de avaliação dos alunos. Realizamos estudos diversificados e continuados para diagnosticar dificuldades, promover intervenções e ajustar ações pedagógicas. A avaliação diagnóstica dos alunos dos primeiros anos do ensino médio consistiu em pedir que respondessem por escrito às perguntas: quais os seus interesses?, quais os problemas que apresentam na aprendizagem?, como são as famílias em relação ao interesse pela escola?. Primeiro, em participação individual; depois, em pequenos grupos, para que pudessem debater, complementar, aprimorar aquilo que cada um anotara individualmente. As ideias foram compiladas e entregues à coordenação pedagógica, que ficou responsável pela redação final do texto.

Constatamos que os alunos, em sua maioria, têm interesse em terminar os estudos, trabalhar e melhorar de vida. Quanto aos problemas de aprendizagem, elencaram os seguintes: aulas monótonas, desinteresse e falta de comprometimento com os estudos. Quanto à participação, concluíram que seus pais acompanham pouco suas atividades escolares. Feito o diagnóstico, passamos, então, à formação de grupos de estudo.

Inicialmente, um grupo de estudos foi formado, pequeno, mas com os quatro segmentos representados: pais, alunos, professores e funcionários, com o fim de discutir e aprofundar os temas, por meio da leitura de textos relativos à avaliação, à participação e a demais assuntos de interesse da comunidade escolar. Importante salientar que reunir toda a equipe foi um desafio, pois grande parte dos professores trabalha em duas ou mais escolas. Houve, também, a falta de motivação de alguns funcionários pelo trabalho coletivo.

Nas reuniões, discutimos a problemática enfrentada pela escola. A partir daí, os alunos demonstraram maior empenho em suas tarefas, mérito do trabalho realizado pelos integrantes do grêmio estudantil, que se reuniram com os representantes de turma para dialogar. O trabalho do grupo foi interessante, havendo cooperação e troca de conhecimentos, sendo as experiências e vivências valorizadas para a tomada de decisões, bem como houve espaço para as discordâncias. Os que compareceram

demonstraram interesse pela proposta de intervenção, contribuindo com sugestões de estratégias para o sucesso do aluno na sua aprendizagem, tais como projetos interdisciplinares e de leitura, atividades culturais nas quais os alunos pudessem expressar seus anseios e os diversos aspectos da cultura local.

Os professores reuniram-se quinzenalmente com a coordenação pedagógica e a direção por duas horas para o planejamento e a avaliação do trabalho, além de discutirem também sobre as práticas pedagógicas: projetos interdisciplinares, a fim de desenvolver a cultura de compartilhamento; projeto pluralidade cultural, visando à superação de preconceitos, discriminação e racismo; projeto de leitura, para melhorar a expressão oral e escrita em todas as áreas do conhecimento. Com a proposta pedagógica executada, houve melhora gradativa nos resultados de aprendizagem. Tais resultados foram constatados no conselho de classe.

Diante do aproveitamento dos alunos dos primeiros anos do ensino médio, sentimos a necessidade de avaliar e redimensionar a prática dos professores em sala de aula. Em um primeiro momento, com os professores, foi mostrado o desempenho dos alunos. Em seguida, elaboramos, coletivamente, o planejamento por área do conhecimento, definindo-se claramente alguns propósitos: utilizar a tecnologia existente na escola: computadores, *datashow*, DVDs e programas educativos; usar os recursos disponíveis da biblioteca para pesquisa e leitura de livros paradidáticos; e fazer uso do laboratório de informática de forma interdisciplinar.

Em nova reunião com os professores, foram sugeridos os seguintes questionamentos: como você tem procedido no seu fazer pedagógico?, como você avalia sua atuação e planejamento?, você está em busca de se aperfeiçoar na sua área de atuação?. A partir dessas questões, os professores constataram que, apesar do progresso e das conquistas, ainda há muito por fazer na Formação Inicial, na Formação Continuada e na Política Educacional. Há muito para avançar com relação à valorização da classe, ao estabelecimento de políticas públicas, à remuneração e à autonomia profissional.

Houve dificuldades em todas as etapas, o que consideramos normal, uma vez que sempre que iniciamos um movimento que busca a construção e o desenvolvimento de uma cultura de participação comunitária – o que inclui as escolas, visando à troca de experiências, à cooperação das suas partes, fundamental para o estabelecimento de pactos sociais –, temos de empreender um trabalho convicto e continuado de formação, de construção de uma cultura do coletivo. A participação, para tanto, é fundamental.

Relato 2: sobre a participação discente

Em tempos de reflexão sobre a crise social e ética em nosso país, pensamos em uma sociedade mais crítica, participativa, atuante e justa, no que se refere às relações sociais, aos relacionamentos interpessoais e ao exercício pleno da democracia.

Nessa direção, a gestão escolar deve buscar modos do exercício comunitário para o bem comum. Para tanto, é necessária a ressignificação da instituição escolar pública. Por ser papel da escola a formação integral da pessoa, do ser humano, devem ser exercidas atividades que objetivem desenvolver o sentimento do coletivo. E isso se dá em atividades comunitárias, que demandem a efetiva participação – dentro e fora do ambiente escolar. Essa aproximação entre a comunidade e as instituições pode resultar em ganhos em termos da adequação dos serviços como na economia de recursos pela sua regulação.

Consideramos, então, de grande importância a articulação de ações que fomentem a constituição da formação humana e social, o que futuramente terá implicações no desenvolvimento econômico; logo, busca-se um encaminhamento para a inclusão social, a participação cívica e o empoderamento da população, com o objetivo de se criar um círculo virtuoso de cidadania plena.

Na perspectiva de uma gestão democrática, ao repensar e reavaliar a missão e o papel de cada segmento na escola, pensamos na construção de espaços democráticos, como o CPM (Círculo de Pais e Mestres), o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil. Esses órgãos colegiados são formados dentro da escola pelos segmentos que compõem a comunidade escolar e podem alcançar força representativa nos processos deliberativos do ambiente escolar.

Conforme Freire (2000), é de suma importância a experiência, a leitura e a releitura do mundo. Estando a comunidade escolar ciente dos mecanismos de constituição da sua realidade, cada um cumprirá seu papel, construirá sua identidade, desenvolvendo, assim, a cultura da participação e a própria autonomia. Dessa forma, é preocupação o envolvimento, o comprometimento e a participação efetiva e responsável por parte do alunado. Reabilitam-se, então, os movimentos associativos, entre eles, os grêmios estudantis.

Ao discorrer sobre democracia, formação integral da pessoa e cidadania, é imprescindível a existência de projetos, planejamentos e avaliações que propiciem a participação no âmbito escolar. Dessa forma, em nossa escola, constante da Rede Municipal de Ensino e situada na zona rural, já há algum tempo vimos avançando em uma caminhada que iniciou com a construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP), o qual traz como princípios norteadores do processo educacional a gestão democrática, o desenvolvimento social e o desenvolvimento ambiental e sustentável.

Desde então, vimos discutindo e debatendo com a comunidade escolar as problemáticas observadas, dentre elas a da “participação” de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Assim, pensamos e viabilizamos um projeto de intervenção que priorizasse a participação de um dos segmentos que compõem a comunidade escolar, o aluno.

Dentre observações, debates e discussões, durante a elaboração do PI que foi sendo construído, chegamos ao consenso de que faltava à escola

construir um espaço democrático para efetivar e legalizar a participação dos discentes, pois outros segmentos já tinham o seu espaço, como o CPM e o Conselho Escolar.

Assim, no PI intitulado “A participação dos alunos na visão de uma Gestão Escolar Democrática”, focamos na criação de um grêmio estudantil na escola. Baseando-nos nos princípios da gestão democrática, pensamos as organizações estudantis também como um estímulo ao trabalho coletivo, à partilha de ideias, ao respeito mútuo, ao diálogo, contribuindo para o exercício da cidadania e a prática democrática. Tudo isso possibilita o cultivo, o fortalecimento e o aprofundamento da ação coletiva, da confiança recíproca e do desenvolvimento de laços sociais, enfatizando-se a necessidade da produção de uma política cidadã.

No que se refere ao exercício do PI na escola, podemos dizer que, apesar do curto período de tempo, desenvolveram-se as ações planejadas, como reuniões na escola com a presença e a participação dos vários segmentos da comunidade escolar com o intuito de debater, discutir, estudar e formar ideias e conceitos referentes à gestão democrática, à atuação de colegiados na gestão e à participação, retomando também aspectos importantes do PPP, como os princípios norteadores, a missão e os valores.

Em seguida, ao partirmos para a criação de um grêmio estudantil, buscamos o embasamento legal e teórico que garantisse a existência desse órgão colegiado. Outra etapa planejada no PI foi a aplicação de um questionário, respondido diretamente pelos alunos do 5.º ano à 8.ª série. Neste, constavam quatro questões, sendo a primeira sobre o perfil da atual gestão escolar – se autoritária ou democrática; a segunda, sobre como era percebida a participação dos alunos na gestão; a terceira indagava sobre a existência de líderes de turmas na escola; e, por fim, sobre a participação dos líderes na gestão. De posse dos dados, pudemos saber sobre a gestão e a participação dos alunos pela opinião de seus próprios pares.

Ao passo que as ações planejadas iam sendo implementadas, surgiram também novas ações, não planejadas, mas que se foram inserindo e se somando ao trabalho. Um exemplo é o subprojeto da professora das disciplinas de história e geografia, intitulado “Jovem Cidadão: conhecendo o exercício da cidadania”, a ser desenvolvido com os alunos de 6.^a a 8.^a séries. Foram desde estudos e pesquisas bibliográficas acerca dos temas cidadania e democracia, aproveitando o período de eleições municipais em meados de 2012, até visitas a órgãos públicos, como a Câmara de Vereadores e a Prefeitura Municipal, com entrevista com o então prefeito. A culminância desse subprojeto foi a realização de uma viagem de estudos a Porto Alegre, visitando e conhecendo as dependências da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul e do Palácio Piratini.

Recebemos, também, na escola a visita de uma ex-aluna, que prontamente disponibilizou-se a ajudar na fundação do grêmio estudantil. A jovem, que se encontrava cursando o 3.^o ano do ensino médio em outra escola da cidade, participou de uma roda de conversa com alunos do 5.^o ano à 8.^a série. A adolescente discorreu sobre o que vem a ser um grêmio estudantil, dispondo de informações, formulando conceitos e ideias, e principalmente compartilhando experiências como integrante do grêmio em sua atual escola. Falou acerca da estrutura organizacional, com cargos e suas respectivas funções na constituição de uma diretoria do grêmio estudantil, e o mais importante, sobre a função e representatividade desse colegiado enquanto espaço democrático dentro de uma instituição escolar e de sua comunidade.

Enquanto essas ações não planejadas aconteciam, partimos, então, para a concretização do foco da intervenção, que seria a formação do grêmio estudantil propriamente dita. Iniciamos a divulgação e o período de inscrições para as chapas que quisessem concorrer à diretoria do grêmio estudantil. Foi uma circunstância bem polêmica, um período marcado por competição, concorrência acirrada e, por- que não dizer, “conflitos” entre os dois grupos que se formaram, todos muito interessados e motivados a participar da eleição da diretoria do novo colegiado.

As duas chapas inscritas realizaram pesquisas com seus pares para conhecer as demandas do segmento. Ocorreram também fatos isolados e um tanto inusitados, como a desistência de uma aluna, integrante de uma das chapas. Segundo ela, sua mãe não havia permitido a sua participação, alegando que a menina não saberia lidar com o compromisso, principalmente se envolvesse dinheiro. Sabendo que o grêmio estudantil teria autonomia para ter, a partir de seu próprio trabalho, do desenvolvimento de atividades e eventos, renda própria, o assunto assustou a mãe, que resolveu, então, que seria melhor para sua filha não participar. Temia a possibilidade de ocorrerem problemas referentes à posse, ao controle e à aplicação do capital gerado pelo grêmio estudantil.

Este último fato relatado mostra o quanto é necessário que a escola ofereça espaços democráticos, promovendo ações coletivas que desenvolvam a confiança e o respeito mútuo, incentivando uma cultura de participação, fazendo com que cada um se reconheça um cidadão partícipe da sua comunidade, sem medo de ser sujeito da sua história, das suas ações e da construção de uma sociedade, exercendo plenamente seus direitos como seus deveres. Criar-se-á, assim, uma participação efetiva, responsável e de qualidade, o que, num médio prazo, possibilitará o desenvolvimento colaborativo da comunidade.

Relato 3: participação e planejamento escolar

Quando falamos em processo ensino-aprendizagem – e entendemos que planejar é o início deste –, em uma proposta pedagógica democrática, o planejamento desejado necessita ser participativo. O planejar a escola precisa ser um ato de cooperação e interação de todos os segmentos que a constituem, para a construção de planos que desenvolvam uma organização social e pedagógica mais igualitária e eficiente.

Almeja-se, assim, um planejamento com consciência e intencionalidade, participação e responsabilidade, fruto do conhecimento e da prática, da experiência e da ação. Planejar exige, especialmente, um

olhar atento do professor sobre os alunos, que lhes favoreça a formação e o crescimento. Não há, pois, espaço para modelos pedagógicos autoritários e prontos. O planejamento, enquanto construção para a transformação de sociedades, é uma mediação teórico-metodológica que organiza e fundamenta a ação, daí a importância do envolvimento consciente e intencional nesse processo de todos os segmentos escolares.

O planejamento escolar deve ser pensado para que o desenvolvimento social e humano se complemente. O homem se constitui naturalmente um ser social e cultural; a escola, com seus objetivos de formação, pode constituirlo um ser cooperativo, questionador, com vistas a intervir na realidade, delinear a sua identidade, transformar paradigmas e discriminações sociais.

Localizada na periferia de uma cidade e atendendo a uma média de 80 crianças entre zero e seis anos, o grupo inicial reuniu-se para discutir e escolher o foco do PI. Escolhemos o tema planejamento escolar. No projeto político-pedagógico da escola, elaborado com a colaboração significativa dos seus segmentos, o planejamento ficou falho e inquietador, pois não contemplava o almejado no PPP: a participação.

A forma de planejar desenvolvida na escola, algo mecânica, cumprida trimestralmente para atender à demanda burocrática, nos colocava diante de uma dicotomia: por um lado, pragmaticamente, atender às necessidades das crianças; por outro, institucionalmente, respeitar os objetivos pedagógicos.

Inicialmente pensado para promover a formação dos professores e o entendimento destes sobre a importância da participação de todos na construção de um planejamento efetivo, partimos de reuniões de estudo e de discussões sobre planejamento, para, então, articularmos o trabalho e buscarmos a participação dos pais, da comunidade e dos alunos nesse processo.

A partir das primeiras ações do PI, nas quais reunimos a comunidade escolar – os pais, os professores e os funcionários da escola –, percebemos a possibilidade de irmos além do conhecimento pelo conhecimento e

aproveitamos o que estava surgindo espontaneamente na construção coletiva, em termos de cooperação e socialização, para levarmos à formação das crianças.

Estabelecemos, assim, alguns objetivos nos primeiros encontros, entre eles buscar subsídios teóricos que fortalecessem a ideia almejada de planejamento escolar, promover encontros por segmentos, fomentar a troca de ideias e de experiências a respeito do tema. A modalidade do encontro entre os segmentos e os resultados das discussões foram registrados e organizados para serem adotados na escola como guia para as próximas ações de planejamento.

Colocando em prática alguns desses objetivos, reunimos os segmentos escolares para discutir os gostos e as preferências das crianças sobre como gostam de “trabalhar” na escola. Interessante esse ouvir a comunidade, que inicialmente achava não ter de participar do “planejamento escolar”. Pelo senso comum, essa é uma função do professor, sendo apenas alterada essa leitura pela percepção da importância da participação para que a escola proporcione um processo educativo e formativo adequado e coerente com seu público.

Essa percepção só foi concretizada com o entendimento de que a participação não iria determinar o que cada professor desenvolveria em seu trabalho docente, mas, sim, dar-lhe-ia suporte para que estabelecesse a sua prática pedagógica a partir do melhor entendimento das expectativas educacionais e formativas de seus alunos e da comunidade.

Ao mesmo tempo em que se conseguiu desencadear a formação de uma cultura de participação em relação ao planejamento escolar, não podemos deixar de relatar algumas intervenções nas quais ainda não percebemos o entendimento de participação como colaboração e que, mesmo com toda a discussão acerca da escola que se almeja, existe uma base legal e regulamentadora a ser obedecida.

Alguns pais sugeriram, por exemplo, que a escola atendesse às crianças por um espaço maior de tempo diário, inclusive aos sábados e domingos, “e

se possível também à noite”. Tais questões, contudo, nem sempre podem ser atendidas, por estarem além das possibilidades legais da instituição. Isso gera, inclusive, um desconforto em relação ao processo de conquista dessa participação, ao acontecer um confronto entre o que queremos e o que podemos fazer. Mas uma discussão saudável e argumentada em bases legais deixou claro que ainda a escola infantil não atende a todas as demandas da comunidade na qual está inserida, mas busca mecanismos para chegar ao melhor e mais completo atendimento.

Na continuidade das ações desenvolvidas, também realizamos um trabalho específico com os alunos das turmas de pré-escola A e B, que puderam, em conversa orientada por seus professores, contar sobre as atividades que mais gostavam de fazer, as mais interessantes e significativas, indicando as favoritas – e que vieram ao encontro do levantado pelos professores no dia a dia do trabalho.

Aqui percebemos que as famílias conhecem os gostos de seus filhos e entendem aquilo que lhes é mais significativo na escola, pois suas sugestões e ideias foram muito semelhantes. Percebemos, sem esconder admiração, que a participação dos pais na vida escolar de seus filhos tem sido efetiva e que, com certeza, a partir de agora essa participação se fará na escola também.

Foi um trabalho de conscientização sobre a importância da participação de todos e de cada um na elaboração de um planejamento mais efetivo para a formação que almejamos. Conquistar o envolvimento e a participação de todos os segmentos será um processo em contínua construção. E quanto à forma de planejar hoje o trabalho a ser desenvolvido trimestralmente na escola, podemos dizer que conseguimos aproximar os objetivos específicos de cada área do saber daqueles conceituais, procedimentais e atitudinais esperados.

Considerações finais

Duas são as questões que julgamos de extrema relevância e que devem ser consideradas, a partir das experiências e da vivência dos projetos de intervenção em algumas escolas públicas do nosso Estado, e que devem ser perseguidas no processo de reconfiguração das gestões escolares: a participação em si e o processo formativo que essa participação demanda. É necessário praticamente todo um trabalho de desconstrução de práticas – mesmo inconscientes, mesmo bem-intencionadas – autoritárias e centralizadoras, para que possamos, num processo de amadurecimento e ação, constituir instâncias deliberativas.

Numa realidade de recursos escassos e instituições frágeis, a economia de ações e a necessidade de regulação só podem decorrer de uma sociedade em que seus cidadãos se sintam a ela pertencentes e se façam responsáveis pelos processos e pelas instituições sociais. Para tanto, urge formarmos uma cultura de participação, o que demandará um longo período de construção.

Há, ainda, a necessidade de pormos em marcha a reestruturação e, talvez antes, a ressignificação das instituições, sendo imprescindível e implicado revermos a distribuição e a prática do poder em nossa sociedade, muito especialmente para a viabilização da atenção a áreas às quais o Estado não as consegue assistir adequadamente. O quadro de falta de investimento só pode ser alterado com uma formação humana para a autogestão, de modo o mais sustentável possível, das demandas comunitárias – afastando gradualmente a cultura da tutela, as relações verticais de gerenciamento e o problema da inacessibilidade aos recursos.

Nesse sentido, para que os sujeitos mantidos sob o manto da invisibilidade social possam também determinar a sua trajetória, é necessário o desenvolvimento da ação coletiva, o que se alcança com a formação humana e social, e não há lugar mais próprio para a deflagração do seu processo, ou antes, para a sua discussão, que a escola.

Referências

BASTOS, João Baptista. Gestão Democrática da educação e da escola pública em práticas quotidianas: Questões Teóricas e Metodológicas da Pesquisa. In: GARCIA, R. L. & SERRALHEIRO, J. P. (Orgs.) **Afinal onde está a escola?** Porto: Profedições, 2005.

CURY, Carlos R. J. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org.) **Gestão democrática da educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

CURY, Carlos Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 2007, v.23, n.3, pp. 483-495, set./dez. (Fora do lugar)

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação)

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L., PEGORARO, L. (orgs.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1983.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 10.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. **Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Caderno Cedes, v. 23, n.º 61, Campinas, Dez, 2003.





Análise das tecnologias educacionais na perspectiva da gestão escolar democrática

Eduardo Carissimi
Maria Rita Vidal Peroni

Introdução

Esta investigação relata o trabalho desenvolvido com vistas a analisar criticamente o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) enquanto recursos educacionais aplicados aos processos pedagógicos e administrativos na perspectiva da gestão democrática da escola pública no município de Vera Cruz.

A escola na qual este trabalho se desenvolveu está localizada na área rural, tendo como mantenedora a sua Secretaria Municipal de Educação (SMED), e possui 243 alunos (Censo Escolar INEP, 2012), atendidos por 25 docentes com atuação em sala de aula e mais cinco professores em funções pedagógicas paralelas e/ou interdisciplinares, como educação especial, informática, desportos, horta escolar e educação ambiental.

O atendimento escolar ocorre nos turnos da manhã para as Séries Finais; e da tarde para a – Pré-escola e Séries Iniciais. A escola se mantém com recursos financeiros de três fontes distintas: autonomia financeira, proveniente da Prefeitura Municipal; Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), oriundo do Governo Federal; e as receitas do Círculo de Pais e Mestres (CPM), obtidas por meio de promoções, contribuições e eventos organizados pelo educandário.

A organização administrativo-pedagógica da escola se estrutura com um diretor e um vice-diretor, uma coordenação pedagógica específica para as Séries Finais e Iniciais, uma biblioteca, assistida por professores da área de letras para Séries Finais e do Magistério para Séries Iniciais, e seu Círculo de Pais e Mestres (CPM), bastante atuante.

As práticas pedagógicas na escola possuem como norteador o Projeto Político-pedagógico (VERA CRUZ, 2011), o Regimento Escolar (VERA CRUZ, 2006), os Planos de Estudos e as deliberações estabelecidas por meio das reuniões pedagógicas e das reuniões do CPM.

O educandário caracteriza-se por oferecer diversos projetos pedagógicos curriculares e extracurriculares, articulados em parceria com sua mantenedora, a SMED, quando são desenvolvidos trabalhos na área do teatro e no ensino de música. Outras ações são desenvolvidas com diferentes órgãos, como a Associação dos Fumicultores Brasileiros (AFUBRA), por meio da participação dos estudantes e professores nas atividades do Projeto Verde é Vida; com a Brigada Militar, pelo Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD); com o Corpo de Bombeiros; com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER); com o Conselho Tutelar; e ainda com as secretarias municipais da Cultura, Agricultura, Saúde e Assistência Social.

As direções das escolas municipais de Vera Cruz são indicadas pela SMED e pela Prefeitura Municipal. Várias discussões já foram realizadas no sentido de modificar essa forma de escolha, inclusive com a revogação de legislação com essa finalidade, mas o método permanece, fruto do entendimento democrático de que esta forma de escolha dos gestores é mais eficaz e adequada à realidade. Não obstante, a comunidade escolar é bastante participativa, especialmente por meio do Círculo de Pais e Mestres (CPM), assim como o são os demais segmentos (pais, amigos da escola, lideranças locais, SMED, professores, funcionários e alunos).

A Escola em questão passou por renovação significativa em diversos segmentos nos últimos anos. O redimensionamento da aplicação dos

recursos financeiros, humanos e pedagógicos, a incorporação de novos projetos e ideias, associados à constante busca por uma gestão mais democrática, são alguns, entre outros fatores, que geraram essas mudanças.

O projeto político-pedagógico (PPP) foi (re)elaborado em 2011, contando com a efetiva e democrática participação da comunidade escolar. Os pais dos alunos foram consultados em assembleia e convidados a fornecer sugestões para aperfeiçoar as ações pedagógicas da escola. Os professores debateram diversos temas pertinentes ao PPP durante o ano letivo, visando definir conceitos e esclarecer o que esta escola é, o que ela quer, pode e o que ela deveria ser. Os alunos tiveram e têm a liberdade de propor, ponderar sobre seus anseios, sugerir e construir as regras de conduta e convivência no ambiente escolar, em conjunto com os docentes.

Especificidades da escola rural e o desafio da inclusão digital na perspectiva da gestão escolar democrática

A localização da escola na zona rural, por si só, já caracteriza uma dificuldade significativa de qualificação da prática pedagógica. A distância em relação à sede e a precariedade da qualidade dos meios de comunicação disponíveis prejudicam o contato com a mantenedora, o acesso às novas metodologias e ferramentas de ensino e de apoio à aprendizagem. Nesse sentido, nos últimos anos, por meio da interação entre gestão, coordenação pedagógica, professores e comunidade, buscamos atender à demanda – social e mundial imposta pela sociedade moderna –, no sentido de qualificar a proposta pedagógica quanto à sua dimensão tecnológica. Foram realizadas aquisições de equipamentos, a revitalização do Laboratório de Informática e a busca de parcerias no sentido de aperfeiçoar os equipamentos existentes. Com muito esforço por parte da comunidade escolar, em fevereiro de 2012 foi instalada a Internet via rádio. A partir dessas transformações estruturais, passaram a ser realizadas formações internas, visando a apropriação pelos docentes e funcionários dos conhecimentos necessários para o eficaz e didático uso dos equipamentos e das TIC então disponíveis na Escola.

Nesse contexto de transformações no ambiente escolar, ainda que incipientes, buscamos promover um processo de reflexão e ação sobre a gestão democrática das TIC na escola, sua utilização e seus resultados na aprendizagem. Buscamos, também, verificar a importância dessas tecnologias junto à comunidade escolar, observando as suas repercussões na aprendizagem para o alcance de uma educação de qualidade, incentivando a utilização dos recursos tecnológicos educacionais disponíveis na escola por meio de formações em serviço e acompanhando o índice de utilização das TIC por parte dos docentes.

O Projeto de Intervenção na realidade escolar proposto pelo Curso de Especialização em Gestão Escolar do Curso Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (MEC/UFRGS) vinculou-se, assim, a uma proposta de revisão do PPP da Escola. A metodologia empregada para atender a essa exigência metodológica foi a realização de uma pesquisa-ação, conforme Franco (2005), o que implica a participação coletiva dos sujeitos envolvidos no processo, em uma perspectiva de análise crítica e dialética. A partir das contribuições de Jordão (2012), Sette (s/d), Lagarto (2013), Almeida (2009), Amante (2013), Miranda (2007), Freire e Papert (1996), entre outros, foi construída teoricamente a investigação.

As análises aqui trazidas estão fundamentadas na concepção da Gestão Escolar Democrática, em sintonia com a base teórica do Curso. Historicamente, o trabalho do gestor escolar público no Brasil tem uma função burocrática, destinada à comunicação com as instâncias e gestores superiores sobre o andamento das ações e atividades realizadas na escola, e vice-versa, o que seria, no nosso entender, uma espécie de assessor político do governo, em conformidade com seus interesses.

Para romper com essa prática calcada na administração empresarial e no método da gestão flexível – gerencialismo (CAMPOS; SCHEIBE, 2005) –, conjecturamos duas opções: o redimensionamento da forma de acesso ao cargo, por intermédio de eleições de gestores escolares institucionalizadas e com a participação da Comunidade Escolar, ou a transformação paradigmática do processo de Gestão Escolar, incorporando a perspectiva

democrática à sua consecução. Na concepção de Gestão Democrática, compete ao gestor escolar articular e incentivar a prática de ações colegiadas no ambiente escolar (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2012).

O trabalho do gestor escolar, na perspectiva democrática, pressupõe a mediação entre o PPP construído coletivamente na escola e as ações dos sujeitos sociais, ou daqueles que preferimos denominar de agentes sociais da escola. Entendemos também que o trabalho do gestor escolar é um processo, ou seja, não possui fim em si mesmo e é permanente. Nesse sentido, a luta política cotidiana pela Gestão Escolar Democrática propõe a promoção de mecanismos de superação dos obstáculos, a articulação e a garantia da participação dos segmentos escolares nos processos de decisão, de forma a partilhar o poder e contribuir para a organização da Comunidade Escolar para uma atuação qualificada.

Quando falamos em Gestão Democrática, estamos falando de participação dos órgãos colegiados na organização e gestão dos rumos da escola, da aprendizagem e de seus resultados, dos objetivos e metas traçados, perseguidos e alcançados coletivamente. Azevedo e Mendonça (2012) colocam que construir uma escola mais democrática implica a participação dos seus agentes sociais, a saber: professoras, crianças e jovens, famílias, equipe gestora e comunidade.

Entendemos por gestão democrática, por conseguinte, a construção permanente de um espaço coletivo de partilha do poder baseada na corresponsabilização de todos os agentes sociais da escola. Portanto, a gestão democrática da escola é uma atividade de mediação, engendrada no caráter dialético da relação entre o individual e o coletivo, entre o projeto de escola e os agentes que o constroem (CAMPOS; SCHEIBE, 2005).

Entretanto, na perspectiva atual marcada pela égide da lógica capitalista, impõe-se como desafio, no cotidiano escolar, pensá-lo como possibilidade de participação, uma vez que “[...] se faz necessário o reconhecimento da diferença e dos outros sujeitos enquanto legítimos outros” (AZEVEDO; MENDONÇA, 2012, p. 2).

As tecnologias da informação e comunicação enquanto recursos educacionais

Entendemos por TIC a conexão entre a informática e a tecnologia das comunicações, tendo na Internet – ou na *world wide web* (www) – sua forma de expressão mais destacada. Quando aplicadas à educação e/ou com uma finalidade educativa, as TIC podem ser consideradas um subdomínio das tecnologias educativas. Tecnologias Educativas consistem na aplicação de tecnologia – qualquer que seja – aos processos voltados à educação, à concepção, ao desenvolvimento e à avaliação da aprendizagem (MIRANDA, 2007).

A Escola objeto desta análise sobre a aplicação das TIC, dada sua localização em zona rural, dado o desamparo histórico das escolas do campo por parte dos governos e das políticas públicas, apresenta dificuldades em avançar em termos de tecnologias na educação. Inserida nas questões relacionadas às desigualdades sociais, evidenciadas por Amante (2013), ao citar autores como Dutton e Helsper (2009), Jones e Fox (2009), Jones et al. (2009), reitera-se que “[...] o uso das tecnologias digitais é diferenciado consoante o estatuto socioeconômico e a classe social, bem como a etnia, o gênero, a localização geográfica, a idade e o nível educativo dos utilizadores” (AMANTE, 2013, p. 167-168).

A autora prossegue nessa perspectiva ao citar um recente estudo organizado pela INTEL e pela Organização das Nações Unidas – ONU (INTEL, 2013), que confirma as disparidades no tocante ao acesso à Internet por parte de mulheres, de pobres, em regiões em desenvolvimento e nos meios rurais, geralmente em níveis quantitativos e qualitativos reduzidos em relação aos países desenvolvidos e preponderantemente urbanos.

A falta de recursos ou de ideias para a aplicação em tecnologias educacionais, a ausência de incentivo, os laboratórios de informática fechados ou com equipamentos obsoletos e/ou em desuso, a falta de acesso à Internet, a existência de equipamentos de DVD estragados, entre outros tantos problemas que afetam a escola brasileira em geral, são

motivos particulares que levam ao abandono e ao descrédito por parte dos professores e dos demais profissionais da educação quanto à utilização qualificada das TIC no processo de ensino-aprendizagem.

Até pouco tempo havia uma resistência grande da comunidade escolar quanto às perspectivas de melhorar o ensino e as demais atividades escolares por meio das tecnologias, pois estas sempre estiveram muito distantes da realidade da escola. Entretanto, a comunidade escolar, liderada pela iniciativa e pelo olhar diferenciado da gestão escolar para as TIC, tem fomentado a aprendizagem dos alunos por meio da revitalização do uso das TIC no ensino. Embora complexo e trabalhoso, esse processo tem se viabilizado gradativamente por meio de parcerias entre a escola, a comunidade escolar, a Secretaria Municipal de Educação (SMED), a Prefeitura Municipal e a iniciativa privada, buscando garantir aos professores ferramentas didáticas e recursos de ensino e, aos estudantes, a inclusão digital e novas formas de aprendizagem.

Nesse contexto, concordamos com Paulo Freire (1996):

[...] a minha questão não é acabar com a escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer com que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia. Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo. E pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la (FREIRE e PAPERT, 1996).

Lagarto (2013) relaciona com propriedade as TIC à inovação e à educação. Segundo o autor, as TIC, “[...] ao serem incontornáveis na sociedade em geral, também entram de forma abusiva no espaço escolar” (2013, p. 133), gerando um novo paradigma nos processos metodológicos e didáticos do professor, que não mais se centrará no modo de ensinar, mas sim nas formas de aprender por parte dos seus alunos, o que ressignifica essa valiosa ferramenta à disposição dos docentes.

Com relação específica à organização das TIC na escola, o papel do gestor consiste, além da compreensão dos conceitos de gestão e de

tecnologia, na socialização das tecnologias e da sua utilização, visando à produção de saberes, apoiando a emergência dos movimentos de mudança na escola e percebendo, no uso das tecnologias, algumas possibilidades para a escola se desenvolver. Portanto,

[...] a incorporação de tecnologias nas atividades da escola envolve distintos aspectos da gestão decorrentes do efeito de gerir, administrar, proteger, manter, colocar em ordem, ou seja, de tornar utilizáveis os recursos tecnológicos. Isto significa registrar, organizar, recuperar e atualizar as informações; produzir estratégias de comunicação e participação; abrigar e administrar as atividades, conteúdos e recursos; gerir ambientes e processos de avaliação; estabelecer novas relações com a história, consigo mesmo, com o mundo e com o saber (ALMEIDA, 2009, p. 2).

A incorporação de tecnologias aos ambientes educacionais – públicos e privados – constitui uma prática que vem evoluindo significativamente nos últimos anos, ao mesmo tempo que desafia os gestores escolares e os docentes quanto à sua efetiva utilização.

É importante ressaltar que o emprego das TIC no ensino-aprendizagem não se refere a uma experiência revolucionária no campo educacional, pois as tecnologias não são capazes de chegar a tal ponto (MIRANDA, 2007). De acordo com Sette (s/d), as TIC também não representam uma panaceia, ou seja, não constituem por si só a solução definitiva para a cura de todos os males, o que culminaria com a promoção definitiva da educação de qualidade. Ou seja, apenas a simples posse de recursos tecnológicos não é garantia de qualidade na e da educação.

Lagarto também corrobora essa posição ao exemplificar o Plano Tecnológico de Educação de Portugal, implementado entre 2008 e 2011, o qual garantiu recursos tecnológicos à maioria das escolas do país. Segundo o autor, “[...] terminaria assim um dos principais argumentos dos professores para não utilizar as TIC na sala de aula – a ausência de equipamentos” (LAGARTO, 2013, p. 141). A tecnologia sozinha, entretanto, não é tudo, devendo ser acompanhada da devida formação dos usuários.

A adoção das TIC nas escolas consiste em um processo complexo, contínuo e que considere fundamental e especialmente os seus destinatários principais: alunos e professores. A complexidade desse processo está relacionada ao rompimento e à mudança metodológica por parte dos docentes. Mas exige também, especialmente da equipe gestora, conhecimento, coragem e convicção quanto aos benefícios que essa ação pode proporcionar à comunidade escolar.

Desse modo, nos parece mais profícuo, em termos de gestão escolar, e mais benéfico à formação dos nossos alunos acompanharmos o desenvolvimento tecnológico e alcançarmos certo domínio desses recursos do que nos tornarmos reféns obsoletos quanto ao seu uso na prática pedagógica escolar. Entendemos que o momento de propormos e programarmos a inovação é este, buscando, por esse desafio, sair de nossa zona de conforto e transformar a realidade escolar. Portanto,

[...] as escolas para serem inovadoras têm de ter professores inovadores, capazes de questionarem de forma permanente as suas práticas e introduzirem sistematicamente, nos seus modelos de gestão do espaço pedagógico, os germes da mudança (LAGARTO, 2013, p. 139).

A transformação da prática escolar

Transformar a prática: essa é a ação que buscamos na escola ao estimularmos a utilização e a aplicação das TIC enquanto recursos pedagógicos orientados à aprendizagem. Nessa perspectiva, adotamos, no processo de investigação aqui analisado, a metodologia da pesquisa-ação crítica, abordada por Franco e embasada nas contribuições Kincheloe (1997), que define a pesquisa-ação crítica como o método que “[...] não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo” (FRANCO, 2005, p. 486).

A pesquisa-ação crítica tem caráter emancipatório, pois se dá pela reflexão e participação coletiva consciente dos sujeitos envolvidos no processo, uma vez que propõe o rompimento com mitos e posturas positivistas. É importante ressaltar, também, que essa modalidade de pesquisa é essencialmente dialética, agindo e reagindo, tomando e retomando, aliando teoria e prática ao longo do processo de investigação e transformação da realidade.

Ao transformarmos o mundo da prática, nós, enquanto agentes da gestão democrática e a escola enquanto instituição pública de ensino, promovemos processos de mudança, de ruptura com o habitual, buscando garantir o direito do acesso à educação pública de qualidade.

Ao buscarmos, gradativamente, desde 2009, diminuir a distância que separa o contexto pedagógico do educandário das próprias tecnologias educacionais, por meio de diversas ações da gestão escolar especificamente ou da integração com as entidades que a escola interage no cotidiano, desenvolvemos ações representativas da gestão escolar.

Análise das ações desenvolvidas durante o projeto de intervenção

Nesta seção, buscamos refletir acerca da prática. Pensamos, articulamos e implementamos ações com base na participação dos agentes sociais da escola, visando qualificar o processo de ensino-aprendizagem por meio da ênfase à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação.

No ano de 2009, quando assumimos a gestão da escola, buscamos uma tomada de conhecimento da sua realidade. Realizamos uma reunião geral com docentes, CPM, alunos e comunidade, gerando um diagnóstico da situação da escola quanto à sua estrutura e equipamentos. Nesse contexto, a Gestão Democrática pressupõe que o trabalho do Gestor Escolar é o de “[...] ser um mediador entre o projeto coletivo de escola e os sujeitos sociais que se constituem em seus principais destinatários” (CAMPOS & SHEIBE, 2012, p. 12). Portanto, buscamos no contato com

a Comunidade Escolar as informações imprescindíveis à construção de um fidedigno diagnóstico da realidade da escola.

De posse desse diagnóstico, estabelecemos prioridades a serem atendidas para um bom funcionamento das atividades pedagógicas. Desde esse momento, a comunidade escolar mostrou preocupação com um suposto déficit de conhecimento dos nossos educandos com relação aos estudantes da zona urbana e/ou das escolas privadas, na perspectiva do acesso às tecnologias educativas, especialmente a Informática. Observamos, assim, a necessidade de inovação.

A partir das participações da Comunidade Escolar, definimos prioridades de compras e reformas, além de contatos iniciais com a mantenedora (SMED) para viabilizar a melhoria das estruturas da escola.

Em meados de 2009, por conta dessas preocupações, o Laboratório de Informática da Escola foi “reaberto”, possibilitando cursos de Informática básica aos estudantes das Séries Finais no turno oposto, ministrados por um profissional cedido pela SMED de Vera Cruz. Também no ano de 2009, a escola adquiriu um projetor multimídia, que passou a ser utilizado, mesmo que timidamente, em eventos, sendo pouco aproveitado em sala de aula.

No ano de 2010, o profissional de Informática foi substituído pela SMED por um estagiário – estudante de Curso Técnico em Informática – que, por razão administrativa, não pôde permanecer atuando na escola durante todo o ano letivo, gerando uma lacuna até o final de 2011.

No entanto, nesse período entre 2009 a 2012, embora sem profissional habilitado para trabalhar as TIC com os estudantes, sempre buscamos a construção de estratégias para a obtenção de recursos e/ou parcerias visando desenvolver e aperfeiçoar o acesso e o uso das TIC na escola por meio de reformas, consertos e aquisições de equipamentos, viabilizando assim uma dinamização dos trabalhos administrativos e também do planejamento de aulas por parte dos professores. No ano de 2011, percebemos uma maior utilização dos recursos tecnológicos da escola pelos professores, assim como uma maior demanda por melhorias.

A partir do trabalho coletivo de planejamento do ano letivo de 2012, percebemos que seria necessário inovar mais. Nesse período entre 2011 e 2012, depois de anos de trabalho árduo, administração financeira e ação integrada com a prefeitura, o Laboratório de Informática, construído em parceria com uma empresa do setor fumageiro da região, recebeu os equipamentos que permitiram a instalação da rede entre os computadores. A conclusão da obra de ampliação da estrutura física que abriga a Sala de Recursos e o Laboratório de Informática permitiu uma melhor organização deste último. O acesso à Internet, ação conquistada por meio de parceria entre a escola, com recursos do CPM, e a SMED, propiciou uma comunicação mais eficaz entre o educandário e as pessoas e/ou instituições com as quais interage, uma nova ferramenta de planejamento pedagógico para os professores e uma ampliação das opções de pesquisa para os alunos.

Viabilizamos a atuação de uma professora habilitada em Computação para o Laboratório de Informática e apostamos no incentivo à utilização dos recursos tecnológicos como metodologia para incentivar a curiosidade pela pesquisa e o gosto pelos estudos por parte dos alunos.

O início do ano letivo de 2012 representou um divisor de águas na realidade da escola. Após a aquisição de equipamentos e muita dedicação das equipes gestora e pedagógica, foi instalado o Laboratório de Informática, com os computadores em rede e conectados à Internet. Nesse contexto, procedeu-se à reunião pedagógica de planejamento e organização do plano de trabalho, incluindo de forma mais efetiva as tecnologias da educação nas atividades. Percebemos a necessidade de formações e capacitações que contribuíssem para um melhor aproveitamento dos recursos disponíveis.

No mês de maio de 2012 ocorreu nova reunião pedagógica na qual foram discutidas, de forma mais específica, as demandas em termos de formação docente. Nessa ocasião, foi decidido que as formações ocorreriam no transcorrer do ano letivo, contemplando ações de instalação dos equipamentos de áudio e vídeo, de seleção, gravação e conversão de mídias, de reflexão teórico-metodológica acerca dos impactos das TIC na

Educação, de conteúdos didáticos, sequências, projetos, textos, vídeos, materiais e planos de ensino disponíveis na Internet.

Ainda no mês de maio, realizou-se a primeira formação pedagógica sobre o manuseio, instalação e funcionamento dos aparelhos e equipamentos de áudio (caixas de som, microfones, aparelhos de som) e vídeo (TV, DVD e projetor multimídia).

Em junho, realizou-se o segundo momento de formação docente, que contemplou ações de seleção, gravação e conversão de vídeos disponíveis na Internet para serem utilizados em sala de aula. Considerando-se os conhecimentos obtidos na Sala-ambiente Oficinas Tecnológicas, do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores – MEC/UFRGS, procedeu-se a criação, elaboração e socialização do sítio da escola na Internet, disponível pelo endereço eletrônico <http://emefjosebonifacio.weebly.com>. Criou-se, também, a *fan page* da escola na rede social *Facebook*, viabilizando um canal de comunicação e entretenimento entre todos os segmentos da comunidade escolar.

No mês de julho, foi realizada uma reunião de estudos entre a direção, a coordenação pedagógica e os professores com uma leitura crítica e um debate sobre tecnologias educativas, seguida de formação docente sobre sítios da Internet com conteúdos didáticos, sequências, textos, hipertextos, vídeos, animações, materiais didáticos e planos de ensino das diferentes áreas do conhecimento, conforme abordado por Jordão (2012), com referência aos repositórios de recursos digitais de aprendizagem.

O mês de agosto foi destinado ao processo de enriquecimento de dados na página institucional da escola na Internet, além de intervenções pontuais nas reuniões pedagógicas, quando foram tratados assuntos atinentes à organização e à utilização das ferramentas tecnológicas educacionais.

Nos meses de setembro e outubro de 2012, foram aplicados questionários a professores e alunos, com o objetivo de analisar suas opiniões, seus anseios e suas perspectivas relacionadas ao uso pedagógico das TIC, fornecendo subsídios para avaliar as ações desenvolvidas.

No transcorrer do ano, realizamos outras ações, como o fomento a parcerias com instituições do município e da região, buscando soluções para as dificuldades encontradas, especialmente no que se refere à obsolescência dos computadores de nosso Laboratório de Informática. Entramos em contato com programas de responsabilidade social de instituições financeiras e empresas de tecnologia da região para propor projetos de parceria.

Muitas dessas parcerias estão alinhavadas, enquanto outras já renderam benefícios à comunidade escolar, como a parceria engendrada com a já referida empresa do setor fumageiro da região, que viabilizou a construção da estrutura física que abriga atualmente a Sala de Recursos para Atendimento Educacional Especializado (AEE) a alunos com necessidades especiais e/ou deficiências de aprendizagem, dois banheiros, sendo um deles adaptado a pessoas com deficiência, e a sala de informática já mencionada.

Percebemos que, de uma forma geral, a comunidade escolar aprova e demanda a utilização, o manuseio e a aprendizagem das tecnologias educacionais pelos estudantes, no intuito de desenvolver uma aprendizagem mais significativa, adequada e convergente às necessidades da sociedade e do mundo do trabalho na atualidade.

A primeira questão que apreendemos com essa intervenção é que passamos a refletir, registrar e pensar sobre os recursos existentes e/ou inexistentes em nosso educandário como ferramentas voltadas à aprendizagem. Saímos do senso comum de, por exemplo, atribuir à Sala de Informática apenas uma possibilidade de atividade extracurricular em turno oposto. Percebemos que dinamizar as metodologias empregadas em sala de aula contribui para a aprendizagem dos alunos. Apreendemos que instalar, operar e utilizar as TIC existentes na escola não é tão difícil quanto parece e que pode trazer benefícios para a nossa prática.

Ao analisarmos os dados oriundos tanto da participação dos docentes quanto dos educandos, organizamos a seguinte sistematização:

Quadro 1 - Análise da percepção de professores e educandos com relação às TIC na Escola.

Análise das respostas aos questionários – TIC no contexto da Escola por:	
Docentes	Educandos
Quase 94% acreditam nas TIC enquanto recursos didáticos úteis à aprendizagem dos alunos da Escola.	Todos os questionados julgaram importante conhecer, manusear, ter acesso e aprender com as TIC em escola pública.
Dois terços dos professores informaram utilizar os recursos tecnológicos existentes na escola no planejamento e/ou na execução de seus planos de trabalho.	Aproximadamente, 97% dos educandos afirmaram que as aulas em que o professor utiliza as TIC costumam ser mais interessantes que as “aulas tradicionais”.
A diferença constatada entre os que acreditam no potencial das tecnologias e os que as utilizam pedagogicamente reflete a necessidade de maior incentivo à formação e capacitação docente.	Quanto ao índice de utilização dos recursos tecnológicos em aula por parte dos professores da escola, 45% dos alunos responderam que a maioria dos professores utiliza, enquanto mais de 54% dos alunos afirmaram que são poucos os professores que utilizam essas ferramentas.
Mais de 90% dos professores perceberam que a Escola melhorou quanto à aquisição, socialização, disponibilização e utilização dos recursos tecnológicos educacionais nos últimos quatro anos.	
Cerca de 85% dos professores questionados aprovaram as formações pedagógicas internas elaboradas e ministradas pela equipe gestora da Escola, visando dotar os docentes de conhecimentos sobre a utilização das TIC nas atividades pedagógicas.	Quase 85% dos alunos perceberam que a Escola, nos últimos quatro anos, melhorou a sua infraestrutura de equipamentos e ferramentas tecnológicas educacionais.
É consenso entre professores, alunos e gestão escolar a necessidade de adquirirmos computadores novos e atualizados, em qualidade e quantidade adequadas à demanda da Escola.	Os alunos mostraram ter um conhecimento satisfatório quanto às ferramentas existentes e inexistentes na escola, o que demonstra que parte significativa dos seus professores faz uso das mesmas.

Orgs.: CARISSIMI; PERONI, 2013.

Portanto, percebemos que o desafio da gestão dos recursos tecnológicos educacionais no âmbito escolar é grande e constante.

Embora nossa escola esteja localizada na zona rural, o trabalho voltado à organização, disponibilização e utilização da TIC aplicadas à educação tem se mostrado relevante no contexto escolar possível. Nesse sentido, concordamos com Jordão (2012), quando propõe que, para alcançar uma aprendizagem significativa,

[...] é preciso romper limites, aprender com os próprios erros, assumir riscos, inovar, gerenciar a própria aprendizagem, tornar-se confiante admitindo que a ética é possível, ousar com responsabilidade, estudar para aprender e ensinar, abrir-se ao conhecimento novo, ser capaz de enxergar que a mudança é possível e ultrapassa o limiar de simples metas procedimentais (JORDÃO, 2012, p. 9).

Entendemos, contudo, que é através da nossa reflexão sobre a prática e da própria prática da gestão escolar, democrática e inovadora, responsável e ousada, comprometida e interessada em uma sociedade mais justa, digna, crítica e cidadã que conseguiremos proporcionar a essa mesma sociedade uma escola mais atrativa e significativa.

Por meio dessa intervenção na realidade escolar, entendemos que o trabalho realizado, voltado à organização, disponibilização e utilização da TIC aplicadas à educação foi relevante e contribuiu significativamente para o aperfeiçoamento profissional dos docentes e, conseqüentemente, para uma aprendizagem mais rica e significativa aos estudantes. Contudo, os avanços obtidos na transformação da realidade da escola em função desta reflexão não causaram acomodação ou o sentimento de tarefa cumprida. Muito pelo contrário, entendemos que os desafios ainda são grandes, especialmente no tocante à importância da conscientização do poder público com relação à necessidade urgente de mais investimentos em educação, especialmente para uma educação de qualidade.

Promover e dotar as escolas públicas, especialmente aquelas localizadas nas áreas rurais, de infraestrutura e equipamentos contextualizados com as necessidades tecnológicas demandadas na sociedade capitalista do século XXI, torna-se, assim, imprescindível para que nós, educadores, tenhamos

condições de formar cidadãos preparados, conscientes e críticos. Lagarto entende que “[...] a implementação de políticas de uso das TIC nos espaços escolares depende fundamentalmente da visão política dos líderes e de sua capacidade de apoiar projetos inovadores” (2012, p. 106).

Além do investimento tecnológico útil, emergencial e necessário, é indispensável que os agentes sociais da escola, especialmente aqueles com as responsabilidades pedagógicas e administrativas, tenham formação continuada para operar com qualidade técnica e didática os equipamentos acima citados, oportunizada pela implementação de políticas de formação continuada em serviço por parte dos gestores educacionais.

Considerações finais

O trabalho de pesquisa que propiciou o presente relato representa, acima de tudo, uma reflexão de cunho pedagógico sobre a educação na atualidade. E a contemporaneidade, expressa na sociedade sob a ótica da Modernidade, impõe a todos nós, continuamente, novos paradigmas. Inovar, propor, movimentar a comunidade escolar; parar e pensar o papel da escola de hoje e como preparamos a escola do amanhã, parafraseando Antunes (2013), referendaram-se como desafios e rico exercício pedagógico.

A transformação da realidade escolar deve ser um processo constante. Ao refletirmos sobre as TIC no contexto e na realidade da escola, percebemos que existe a possibilidade dessa transformação. Compreendemos que tecnologia educacional não é somente aquilo que não está ao nosso alcance, lá na escola do campo. Entendemos que o papel do gestor é fomentar, incentivar, estimular os educadores a adotarem novas maneiras de promover a aprendizagem. Ao oportunizarmos a formação em serviço sobre o uso, o manuseio, a aplicação e a contextualização das tecnologias educacionais disponíveis na escola de maneira articulada ao currículo e ao PPP, viabilizamos pequenas, mas importantes, transformações pedagógicas.

Este exercício representa apenas um primeiro passo. Os trâmites políticos e burocráticos aos quais a escola pública está submetida, os escassos investimentos em políticas públicas voltadas à educação, especialmente no tocante ao aperfeiçoamento da infraestrutura física e tecnológica das escolas públicas, representam desafios a serem cotidianamente enfrentados, quando desejamos assumir o comprometimento com uma educação pública de qualidade. Como a simples crítica acerca dessa questão não basta, torna-se necessária a reflexão, a criatividade e a proposição de ações por parte de gestores e educadores, viabilizando, assim, aos estudantes as possibilidades de acesso, contato, aprendizagem e domínio das tecnologias que deles serão exigidas nas demais etapas de suas vidas.

A complexidade do tema, associada às diversas realidades escolares existentes, urbana e rural, nas esferas municipal, estadual e federal, inviabilizam o encerramento da discussão, o que coloca o presente relato como objeto de reflexão e ação sobre um tema que carece de maior debate nas escolas, no meio acadêmico e científico, buscando novas proposições, ideias e abordagens.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Gestão de tecnologias na escola: possibilidades de uma prática democrática**. 2009. Disponível em <<http://midiasnaeducacao-joanirse.blogspot.com.br/2009/02/tecnologias-para-gestao-democratica.html>>. Acesso em 17 jul. 2012.

AMANTE, Lúcia. Tecnologias e educação: novas possibilidades ou novas desigualdades. In: CAVALHEIRI, Alceu; ENGEROFF, Sérgio Nicolau e SILVA, Jolair da Costa. **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. 1. Ed. Santa Maria: Biblos, 2013. (p. 159-180).

ANTUNES, Celso. **A educação e a tecnologia para uma sociedade sustentável**. III Ciclo de Conferências da UNISC. Santa Cruz do Sul. Universidade de Santa Cruz do Sul. 21 mai. 2013. (Comunicação Oral).

AZEVEDO, Elder dos Santos e MENDONÇA, Marcela Paula de. **Democracia e cotidiano escolar: a escola como possibilidade de participação**. Simpósio Nacional sobre democracia e desigualdades. Brasília, 2012. Disponível em <http://www.simposiodemodmode.unb.br/mesas/8_mesa/Azevedo%20e%20Mendon%C3%A7a%20-%20Democracia%20e%20cotidiano%20escolar.pdf>. Acesso em 08 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 11 nov. 2013.

CAMPOS, Roselaine Fátima; SCHEIBE, Leda. **A atuação do gestor escolar – dimensões política e pedagógica**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Escola de Gestores da Educação Básica. 2005. Disponível em <http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/35/moddata/data/1572/1875/2450/A_atuacao_do_gestor_escolar_-_dimensoes_politica_e_pedagogica.pdf>. Acesso em 23 jul. 2012.

CAVALHEIRI, Alceu; ENGEROFF, Sérgio Nicolau e SILVA, Jolair da Costa. **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. 1.ed. Santa Maria: Biblos, 2013.

FACED – UFRGS. **Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos: dissertações, teses, TCG de Pedagogia, TCE de Especialização**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Faculdade de Educação – FACED. Biblioteca Setorial da Educação – BSE. Porto Alegre: UFRGS/FACED/BSE, 2011. Disponível em <http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/35/Projeto_Vivencial/Normas_Biblio._FACED_-_jun_2011.pdf>. Acesso em 11 jul. 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2012.

FREIRE, Paulo e PAPERT, Seymour. **Diálogos impertinentes: o futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=BejbAwuEBGs>>. Acesso em 05 ago. 2012.

JORDÃO, Teresa Cristina. **Recursos digitais de aprendizagem**. Ministério da Educação. Escola de Gestores da Educação Básica. 2012. Disponível em <http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/1/TCC/Biblioteca_do_Curso.zip>. Acesso em 22 abr. 2013.

LAGARTO, Jose Reis. Inovação, TIC e Sala de Aula. In: CAVALHEIRI, Alceu; ENGEROFF, Sérgio Nicolau e SILVA, Jolair da Costa. **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. 1.ed. Santa Maria: Biblos, 2013. (p. 133-158).

MIRANDA, Guilhermina Lobato. **Limites e possibilidades das TIC na educação**. Ministério da Educação. Escola de Gestores da Educação Básica. 2007. Disponível em <http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/35/Oficinas_Tecnologicas/TICsna_educacao.pdf>. Acesso em 13 jul. 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **O papel político-pedagógico do diretor**. 2012. Disponível em <http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/35/moddata/data/1572/1875/2441/1_O_papel_politico-pedagogico_do_diretor.pdf>. Acesso em 22 dez. 2012.

SETTE, Sonia Schechtman. **Por uma nova cultura de participação e democracia das relações na escola: A tecnologia contribuindo para uma escola cidadã**. s/d. Ministério da Educação. Escola de Gestores da Educação Básica. Disponível em <http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/35/Oficinas_Tecnologicas/A_tecnologia_e_escola_cidada_Sonia_Sette.html>. Acesso em 12 jul. 2012.

VERA CRUZ. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento escolar da E.M.E.F. José Bonifácio**. Vera Cruz. 2006. (não publicado)

VERA CRUZ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político-pedagógico da E.M.E.F. José Bonifácio**. Vera Cruz. 2011. (não publicado)



O ensino médio no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul: relato de um embate entre a mudança e a resistência

Alder de Azambuja Castagno
Mariângela Silveira Bairros

Introdução

O ensino médio ao longo da história no Brasil tem se caracterizado por um conjunto de contradições e pela dualidade pedagógico *versus* profissional. Por ser um nível intermediário, sempre sofreu e sofre a pressão de preparar para o ‘mundo do trabalho’ – expressão muito utilizada pelos professores nas escolas. O ensino médio é o nível educacional em que se concentra a preocupação de dar um retorno a alunos e famílias, e essa dualidade perpassou sua gênese ao longo da história educacional brasileira. Esse mundo do trabalho produziu constantes modificações no currículo e na organização do ensino médio, refletindo as diferentes concepções que foram ocorrendo a partir da organização formal e econômica de nosso país.

O ensino médio segue com o desafio de equalizar a questão da aquisição de conhecimentos, do preparo para o ensino superior e de uma preparação profissional. Não se trata de organizar somente uma forma de ensino médio no qual, de um lado, se desenvolve o preparo para os novos

conhecimentos tecnológicos e, de outro, o ensino profissionalizante. O debate deve centrar-se no preparo geral dos alunos, com aprofundamento de seus conhecimentos, e não somente definir uma única forma de preparo para a etapa seguinte.

Nesse debate, deve-se destacar que esse nível de ensino concentra ainda hoje os problemas mais graves da Educação Básica brasileira e pode-se definir 1930 como o ano em que se inicia essa dualidade – quando o ensino secundário foi dividido entre ensino propedêutico e formação técnica. O propedêutico, voltado para uma formação geral para todos que desejassem seguir seus estudos; a formação técnica, para aqueles que não encerrariam seus estudos no ensino médio. Ficava muito clara uma divisão entre alunos que poderiam estudar e os que não teriam condições de continuar seus estudos. Clara também era a divisão social desses alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 5.692 de 1971) tentou quebrar essa dualidade, regulamentando o ensino profissionalizante para todos. Foi uma imposição peremptória, que não contribuiu com o avanço desse nível de ensino.

Por seu turno, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9394/96) modificou esse conceito, incluindo o de Educação Básica, sendo o ensino médio a última etapa. O artigo 35 dessa lei apresenta o ensino médio como a etapa final da Educação Básica, com duração de três anos. O ensino médio ainda deve observar um ensino tecnológico básico: compreensão de ciências, letras, língua estrangeira, filosofia, sociologia e domínio mínimo do processo histórico da sociedade e da cultura contemporânea.

Em 2011, a SEDUC – Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul – apresentou aos professores das escolas estaduais uma proposta de reformulação do ensino médio. A proposta de Ensino Médio Politécnico causou grande repercussão, basicamente em função da reestruturação a partir das modificações dos pressupostos teóricos. A justificativa para a nova proposta de reestruturação afirmava que o currículo do ensino

médio mostrava-se fragmentado, negligenciava alguns conhecimentos fundamentais à formação dos alunos e repetia outros, baseado em um modelo de construção de conhecimento com um padrão homogêneo, secular, ausente de inovações quanto à forma de construir conhecimentos.

Essa reformulação propôs uma articulação entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura, articulando esses conceitos com pesquisa, desafiando docentes e discentes na busca por conhecimentos conectados com o mundo do trabalho. A base curricular do Ensino Médio Politécnico propõe uma forma interdisciplinar entre as grandes áreas de conhecimento, sendo que o ponto nevrálgico diz respeito ao Seminário Integrado. Este seminário é o momento em que docentes e discentes articulam suas ações em torno de um ponto de partida escolhido pelo grupo. Na nova proposta, o Seminário Integrado foi apresentado como um momento de construção de conhecimento conectado com o mundo do trabalho, recurso que permitiria ao aluno a condição de sujeito-pesquisador que poderia pensar sobre o processo de criação de novos conhecimentos. A proposta, entretanto, causou muita polêmica entre os docentes.

A seguir, apresentaremos algumas questões vistas pelo lado de alguém que atua como docente no contexto de uma escola pública estadual de ensino médio.

Para começar, mudanças

Estar vinculado a uma escola exclusivamente de ensino médio da rede pública estadual tem se mostrado uma experiência bastante singular. Administrá-la, neste período, torna-se ainda mais especial, embora não necessariamente recompensador.

O conflito emerge do choque entre a consciência da necessidade de reformulação da prática exaurida de ensino médio e a dificuldade em implantar as mudanças necessárias. Essa crise com a qual o ensino médio está envolvido não é de todo ruim, visto que somente agora, dentro

da história da educação brasileira, esse nível de ensino desponta como efetivo objeto de atenção e é reconhecido como direito dos jovens e obrigatoriedade do estado em oferecê-lo e universalizá-lo. Cabe destacar que em 2009 a Emenda Constitucional n.º 59 torna o ensino dos 4 aos 17 anos obrigatório. Todavia, uma vez garantida a sua universalização, gratuidade e oferta, resta buscar a qualidade e os índices que incluam o ensino médio no Brasil e especialmente no Rio Grande do Sul em níveis desejados.

A partir da crise e da necessidade de suplantá-la, talvez se encontrem as respostas por caminhos nunca antes desbravados e possamos ter uma educação universalizada, democrática e de qualidade.

Qual Ensino Médio?

Ao tratar de crises e respostas às práticas de planejamento nas escolas, dos problemas existentes, Gandin (2011) diz que:

[...] um momento em que os valores estabelecidos já não resolvem os problemas nem trazem a necessária segurança à caminhada, ao mesmo tempo em que os valores novos não se firmaram ainda suficientemente, não produziram ainda resultados claros e, por isto, não podem trazer uma nova segurança no caminho (GANDIN, 2011, p. 21).

Considerando o sentimento reinante entre os educadores da rede estadual de ensino e entre as equipes diretivas das escolas públicas estaduais, somos obrigados a convir que a escola estadual e a educação, particularmente a de ensino médio, estão em crise.

Há bastante tempo que o ensino médio no Brasil tem sido questionado quanto à sua identidade, ao seu perfil.

[...] ao médio pede-se que forme cidadãos cultos e conscientes, pede-se que prepare os graduados para exercer ofícios ou para trabalhar sem qualquer formação adicional. E, finalmente,

pede-se que prepare para o ingresso no ensino superior. A existência inelutável desses quatro objetivos conflitantes é universal (CASTRO, 2008, p. 117).

Castro (2008) ainda nos mostra que a crise identitária do ensino médio não se restringe a um único local, como no Estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, mas alastra-se pelo mundo, acrescentando que essa disparidade de perfil tem caracterizado esse nível de ensino, não sendo verificada no ensino fundamental nem no ensino superior.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio de 2000 já trazem uma tentativa de mudança e anunciam a preocupação em romper com o ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Propõem, ainda, buscar dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização, evitando a compartimentalização mediante a interdisciplinaridade e incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

A nova proposta pretende, além de reverter os altos índices de evasão e reprovação, “[...] apresentar um ensino médio que oportunize e se empenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania” (BRASIL, SEMTEC/MEC. PCN, 200, p. 4.). Para isso, toma como princípio a politecnia e pretende o aprofundamento da articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social para a cidadania. Para pôr isso em prática, as escolas precisam procurar um maior reconhecimento do saber, do trabalho e da vivência do aluno para lhe permitir construir o seu saber; descompartimentalizar os saberes, procurando ações interdisciplinares; desconstruir a crença no saber puramente teórico para valorizar o conhecimento adquirido pela prática e pelo saber-fazer.

A verdade é que entre a proposta do governo gaúcho e as escolas existe um interregno. De um lado, a necessidade de mudança no ensino

médio é reconhecida por pensadores das políticas adotadas pelo MEC e governo estadual. Por outro, entretanto, ainda não se presencia essa mudança no dia a dia da escola nem há um consenso entre o corpo docente sobre quais mudanças são necessárias. Interdisciplinaridade, construção de conhecimento, contextualização, promoção social, projetos, valorização da vivência e das experiências de vida, acesso e utilização das TIC e de recursos multimídias, redução de índices de evasão e reprovação são ideias que ainda passam ao largo de muitos professores. Outros adotam o discurso, mas mantêm, de fato, a prática tradicional da compartimentalização e separação dos saberes. Poucos se atrevem a procurar revisar seus paradigmas educacionais.

Por outro lado, mesmo aquele professor totalmente seguro de seu fazer pedagógico, irredutível em rever sua prática, que considera a mais adequada e eficiente, uma vez que assim sempre foi feito, convencido de que as novas gerações chegam cada vez mais desmotivadas e despreparadas e de que as famílias, agora mais do que nunca, abrem mão de suas responsabilidades de educar e acompanhar a educação de seus filhos, mesmo esse professor, reconhece a fragilidade do atual ensino médio e, não sem pesar, percebe que os valores estabelecidos já não resolvem os problemas nem trazem a necessária segurança à caminhada.

É justamente nesse ponto que a crise do ensino médio aflora de modo marcante e ressalta a modernidade da qual faz parte, unindo a todos numa unidade paradoxal, mas que “nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia” (BERMAN, 1985, p. 15). Nossas concepções mostram-se insuficientes, nossas certezas se relativizam, precisamos de novos paradigmas... Enfim, há uma fluidez nas ações dos docentes, muitas dúvidas e poucas certezas.

Nessa perspectiva, a fim de enfrentar o imobilismo e buscar ações consequentes, evitando reduzir tudo a choro, lástima e insatisfação, é preciso pensar em criar condições de promover as mudanças que a contemporaneidade clama.

Essas mudanças, na esfera da escola, todavia, precisam estar alicerçadas e ser planejadas. Gandin (2011) defende a ideia de que o planejamento é uma resposta para essa crise. Ele apresenta três linhas de planejamento: o gerenciamento de qualidade total, o planejamento estratégico e o planejamento participativo, sem contar o planejamento operacional consagrado – este sem perspectivas, burocratizado e ainda bastante utilizado. Para Gandin, o Planejamento Participativo é aquele que se mostraria mais adequado porque “[...] abre espaços para a questão política” (2011, p. 29) e porque “[...] ele foi desenvolvido para instituições, grupos e movimentos que não têm, como primeira tarefa ou missão, aumentar o lucro, competir e sobreviver, mas contribuir para a construção da realidade social” (2001, p. 82).

Em se tratando da crise instalada na escola e no ensino médio, parece fundamental começar a resolvê-la repensando o ensino médio que temos e o que queremos, traçando sua identidade na escola e o objetivo a que essa reestruturação servirá.

Um caminho que se apresenta é o da Gestão Democrática, conforme preceito contido no artigo 3.º, VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), que remete à participação da comunidade escolar, à valorização dos conselhos, ao resgate da comunidade nas esferas de decisão, ao projeto de escola, à revisão do papel histórico que tem sido atribuído ao diretor da escola e a sua equipe. Na perspectiva democrática, o diretor assume o papel de articulador da democracia da/na escola, contribuindo para a construção e efetivação de uma escola pública de fato democrática.

O projeto político-pedagógico (PPP), ferramenta estratégica para pensar a vida da escola, tem ficado ausente, assim como o planejamento de uma forma geral, esquecidos nas escolas das redes públicas. “A função de diretor escolar no Brasil tem se constituído, historicamente, como função burocrática”, cabendo ao diretor “o papel de articulador e incentivador da participação e de ações colegiadas na escola” (OLIVEIRA, 2012, p. 1).

A implantação dessa concepção de escola e de gestão de escola pode encontrar barreiras que impedem a execução imediata dessa proposta. Como poderemos verificar na sequência deste trabalho, vários empecilhos

podem barrar as mudanças na estrutura e na divisão de poder da escola, mesmo em ações que, à primeira vista, parecem relativamente simples, como a reorganização do PPP da escola ou a proposta de intervenção do Curso Escola de Gestores.

Analisar os acontecimentos e sua complexidade no dia a dia da gestão da escola, a tendência reducionista da função de diretor de escola pública a mero burocrata do Estado, as contradições dos educadores cada vez mais proletarizados e distanciados de suas atribuições intelectuais, a dificuldade da sociedade de reconhecer os ganhos sociais da universalização do acesso à escola sob a ótica da gestão democrática foram, metas do trabalho que originou este artigo, assim como a reflexão proposta pelo Curso Escola de Gestores.

O trabalho baseou-se essencialmente em um estudo de caso, uma abordagem qualitativa que estudou e analisou um problema específico vivenciado na escola, permitindo conhecê-lo e compreendê-lo dentro da sua singularidade. Utilizou-se de observações no dia a dia da escola, dos resultados das reuniões, dos relatos da comunidade e, especialmente, da pesquisa bibliográfica e documental, com destaque às comunicações da SEDUC e da 5.^a Coordenadoria Regional de Ensino com as direções das escolas estaduais e com o magistério.

A pesquisa-ação, metodologia que o curso Escola de Gestores propunha para o desenvolvimento do trabalho desde o início com o projeto de intervenção (PI) tornou-se inviável no momento em que o grupo envolvido não se mostrou disponível a levar adiante as ações de intervenção que a metodologia requeria.

Passaremos, portanto, a descrever as ações desencadeadas e as dificuldades enfrentadas no processo, o que ajudará a demonstrar a complexidade do processo de administração da escola pública, que envolve uma série de fatores que vão muito além da vontade e da determinação do gestor. Cabe registrar que esse conjunto de questões é determinante para uma reestruturação do ensino médio.

Conforme o cronograma, estava previsto para o mês de julho a mobilização do segmento *professores* para discutir o PPP da escola. Para os meses de agosto e setembro, previa-se a mobilização dos demais segmentos para discutir o PPP e a realização de reuniões com o segmento *professores* para discutir a ideia de PPP em uma perspectiva da Gestão Democrática.

A primeira ação planejada para o PI foi, portanto, uma reunião com o segmento professores realizada em julho de 2012, período proposto pela SEDUC/RS para a formação dos professores, dentro da proposta de formação continuada destinada à formação pedagógica dos professores do Ensino Médio Politécnico e de Séries Iniciais.

Para esse período, num primeiro momento, 31 escolas da 5.^a CRE haviam programado conjuntamente um seminário. Este estava praticamente organizado, entretanto, faltando menos de uma semana para o seu início, a Coordenadoria comunicou às escolas envolvidas no evento que ele não poderia ser realizado nos moldes em que estava sendo proposto e que as escolas deveriam, mesmo assim, desenvolver atividades de formação para seu corpo docente nos dias previamente destinados ao evento.

Foi neste ambiente de decepção e contrariedade que surgiu a oportunidade de, tendo-se que desenvolver uma reunião pedagógica, realizar uma discussão do PPP da escola. Para essa reunião, a direção e a supervisão pedagógica organizaram-se da seguinte maneira: a supervisora trataria do cancelamento da formação pedagógica nos moldes em que os professores já haviam sido informados, e o diretor trataria da apresentação da proposta de revisão do PPP da escola.

A reunião contou com a presença de mais da metade dos professores e como recurso foram apresentados *slides* em *PowerPoint*, cujas lâminas foram montadas com informações obtidas no Curso de Especialização em Gestão Escolar.

A intenção era, nesse momento, sensibilizar o grupo para reformular o PPP, discutindo o processo, mobilizando a comunidade e dispondo-se a participar de reuniões periódicas. A recepção do grupo foi extremamente fria, muito provavelmente, em grande parte, devido ao descontentamento

com as mudanças relativas ao seminário que se pretendia realizar, mas que fora frustrado por determinação da Coordenadoria local.

A opção por mobilizar, primeiramente, o segmento de professores foi tomada, também, por ser, aparentemente, o segmento de mais fácil mobilização, pois, afinal, é com esse segmento que a direção costuma tratar diariamente de aspectos pedagógicos. Por sua vez, os professores, enquanto trabalhadores da educação, supostamente estariam interessados em discutir assuntos relativos à educação, aos problemas de seu local de trabalho e ao seu fazer pedagógico.

A escola que foi objeto do PI é formada por 40 professores distribuídos em regência de classe, setores e direção, sendo este considerado um número relativamente adequado para se desenvolverem boas reuniões de reflexão e a prática, unindo teoria e prática. Os professores foram distribuídos de forma a não exceder a capacidade das salas onde as reuniões seriam realizadas, tendo como pauta o debate sobre o PPP da escola, em função das mudanças oriundas do novo Ensino Médio Politécnico. Todavia, ao ser lançada a ideia de discussão e reestruturação do PPP, não houve uma única manifestação de apoio por parte do grupo.

Na reunião realizada no mês de julho, também foi proposto que se utilizassem os horários das reuniões semanais destinadas ao cumprimento da hora-atividade para discutir o PPP. Talvez essa ligação de PPP e cumprimento de hora atividade tenha sido mais um dos pontos responsáveis pelo insucesso da proposta.

Para entender a rejeição do cumprimento da hora atividade, é preciso abrir um parêntese e analisar esse aspecto. Tradicionalmente, durante anos, a escola campo do PI não vinha realizando reuniões regulares com os professores. Estas ocorriam quando havia um assunto urgente a ser discutido e apreciado e que exigia o conhecimento do grupo ou a necessidade de uma posição. A resistência a reuniões mostra-se, aliás, uma característica que tem acompanhado os docentes dessa escola, e raras são as manifestações de interesse em participar delas ou as desencadear. Essa falta de planejamento, da cultura de formação continuada, de realização de

reuniões não é o caso de uma única escola da rede estadual. Devemos levar em conta as décadas em que os professores, inclusive, foram proibidos de fazer reuniões de formação em seu horário de trabalho; logo, é uma cultura que foi desmotivada por muitos governos.

Destacamos esse ponto para esclarecer que entre a política pensada e a sua efetivação há um longo caminho, com muitos pontos a serem levados em consideração. Entre quem pensa a política e quem a executa há um grande distanciamento.

Neste ano de 2012, a SEDUC/RS repassou às escolas, pelo correio eletrônico, através de suas Coordenadorias Regionais, as Orientações Gerais para a Organização do Ano Letivo de 2012, que tratavam essencialmente do Gerenciamento dos Recursos Humanos, trazendo como novidade o Ato Administrativo do Secretário de Estado da Educação¹ que regula o que determina o Art. 2.º, § 4.º, da Lei Federal 11.738 – que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e que estabelece 1/3 de hora atividade. Esse Ato Administrativo também foi divulgado na seção de notícias do sítio da SEDUC do dia 09/12/2011.

Através desse Ato Administrativo, os servidores são informados que

Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos:

O regime de trabalho de 20h semanais deve ser cumprido da seguinte forma:

a) 13 horas em atividade de docência ou de suporte de docência, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica (Lei federal n.º 11.738/2008, art. 2.º, §§ 2.º e 4.º), independente da duração da hora aula definida pelo projeto pedagógico da escola (Parecer CEED n.º 705/97);

b) 7 horas atividade, assim distribuídas:

I – 4 horas na escola (planejamento e avaliação do trabalho com os alunos, reuniões pedagógicas ou nas jornadas de formação organizadas pelas escolas, CREs e SEDUC);

¹ PORTARIA 123/2013 – Dispõe sobre o processo de registro das horas-atividades no ponto dos professores, conforme a Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008 e o Decreto n.º 49.448, de 8 de agosto de 2012, e dá outras providências (DOE 12.06.2013).

II – 3 horas a critério do professor com vistas a sua formação, podendo ser convocado para atividades de interesse da escola ou necessidade de serviço. (RIO GRANDE DO SUL, GAB/SEDUC, PORTARIA 123/2013)

Existem diferentes pontos de vista sobre essa legislação. A regulamentação da Lei Federal 11.738 na esfera estadual foi celebrada pelo governo do Estado como uma conquista dos profissionais de educação, pois, assim, estaria sendo garantida a hora atividade aos profissionais da educação.

Entretanto, na prática, a hora atividade já estava incluída na jornada de trabalho do professor, ou seja, quando era organizado o seu horário na escola já se descontava a hora atividade (ou 1/3 de seu regime de trabalho). Assim, quando a direção da escola organizava o horário de um professor com 20h semanais, por exemplo, destinava-lhe 13 horas em sala de aula; às 7 horas restantes seriam as horas atividade.

Governos sucessivos, mesmo sem regulamentar a hora atividade conforme os preceitos da Lei Federal N.º 11.738/2008, aceitavam essa prática. Percebe-se que a situação começa a mudar na medida em que os recursos humanos do Estado começam a rarear em função da falta de concurso público para suprir as aposentadorias da categoria e a enorme quantidade de licenças a que recorrem os professores.

Também as mudanças trazidas pela implantação do E. M. Politécnico no Estado, como o aumento de 800 horas para 1000 horas da carga horária de cada uma das séries, exigem maior disponibilidade dos professores na escola e, dessa forma, a destinação do cumprimento de 4 das 7 horas atividade na própria escola supre parte da carência de recursos humanos gerada pela nova proposta de ensino.

Para o professor, que agora passa a ter que cumprir 4 horas da hora atividade na escola, a regulamentação da Lei Federal N.º 11.738/2008 pelo governo do Estado se apresenta como castigo ou como mais uma atividade na sua já sobrecarregada jornada de trabalho, e não um prêmio conquistado.

Além disso, a partir desse Ato Administrativo, as horas tratadas passam a ser a hora relógio (60 min) e não mais a hora aula (normalmente 50 min ou, às vezes, 40 min). Portanto, é óbvia a insatisfação do professor que antes, para cada 20 horas de contrato, cumpria 13 horas aula (de 50 min) na sala de aula e que agora passa a cumprir 13 horas relógio (de 60 min) na sala de aula e mais 4 horas relógio (relativas a planejamento, reuniões, formação, avaliação) também na escola.

Cabe destacar, também, que a questão das horas está ligada a uma cultura institucionalizada nas escolas difícil de mudar, fundamentalmente, por um equívoco de interpretação.

Por isso, frente a um grupo que já não tem o hábito de se reunir, que se acha sobrecarregado pela rotina do trabalho e que se considerado ultrajado e enganado por uma proposta que é apresentada como um ganho da categoria, qualquer proposta que se vincule à hora atividade tende a ser rejeitada e boicotada.

Aliás, a resistência ao cumprimento da hora atividade na escola já vinha do início do ano, quando, em função das Orientações Gerais para a Organização do Ano Letivo de 2012, a direção procurou implantar reuniões semanais por área sem ter êxito nisso, pois a maioria das reuniões mostrou-se infrutífera, com pouca participação e fonte de resistência e oposição às ações da direção.

Nesse momento, por mais justa que fosse a proposta de rediscutir o PPP da escola, ela se apresentou como ação a ser repudiada e negada pelo grupo.

**A mão pesada do poder submete uma proposta autogestionária:
logo, isso gera consequências**

Com relação à formação pedagógica dos professores do ensino médio E. M. Politécnico e das Séries Iniciais, prevista para ocorrer no final do mês de julho, em atendimento ao Programa de Formação e Capacitação de Professores do Ensino Médio Politécnico e de Alfabetização e Letramento, é preciso que se façam alguns esclarecimentos.

O impacto sobre os diretores e supervisores pedagógicos das escolas foi imenso e exigiu uma série de reuniões e discussões para que se pudesse avaliar a situação com a clareza necessária. A tendência do grupo foi de desistir da realização da formação em função das dificuldades impostas.

Entretanto, passado o primeiro momento de revolta, foi possível avaliar com mais frieza a situação e se decidiu tentar mais uma vez a realização da formação, em conformidade com as interpretações da Coordenadoria, pois, uma vez que se luta por verbas e por formação docente, seria uma lástima ver a burocracia impedir a sua realização.

Ainda que a formação tenha ocorrido, a decepção de diretores e professores com as interferências oriundas da 5.^a Coordenadoria de Educação foi enorme, pois se avaliou que, se a formação tivesse ocorrido nos moldes da primeira proposta, ela teria tido mais qualidade e evitado o grande dispêndio de energias e de tempo que a nova organização exigiu. Entendeu-se, ainda, que naquele momento travou-se uma disputa de forças entre a Coordenadoria e o Grupo de Diretores que tentou se organizar de forma independente e de acordo com os interesses das escolas e de seus professores, o que não foi bem assimilado pelas esferas de poder que, em vez de visualizar a tentativa de auto-organização das escolas, percebeu o ato como desafio e enfrentamento, fazendo, por isso, valer sua força. Outra orientação vinda da Coordenadoria que acabou tomando bastante tempo na administração da escola foi o preenchimento do PDE Interativo,² que deveria ser preenchido diretamente no sítio do MEC, conforme segue abaixo:

² O PDE Interativo é a ferramenta de planejamento da gestão escolar disponível no SIMEC para todas as escolas públicas. Ele foi desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com as secretarias estaduais e municipais, e sua principal característica é a natureza autoinstrucional e interativa de cada tela. Ou seja, além das escolas e secretarias não precisarem mais realizar formações presenciais para conhecer a metodologia e utilizar o sistema, este interage permanentemente com o usuário, estimulando a reflexão sobre os temas abordados. As mudanças tiveram como principal objetivo facilitar o acesso e a navegação da equipe escolar e de todas as pessoas interessadas em conhecer a ferramenta. Em 2011, o PDE Interativo foi disponibilizado somente para algumas escolas priorizadas pelo PDE Escola. Em 2012, o sistema está disponível para todas as escolas que desejem utilizar a ferramenta, mesmo aquelas que não receberão recursos financeiros do Ministério da Educação, que somam mais de 145 mil escolas públicas. O PDE Interativo está organizado em etapas que ajudam a equipe escolar a identificar seus principais problemas e a definir ações para alcançar os seus objetivos, aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e melhorar os seus resultados (<http://pdeescola.mec.gov.br>).

Em final de junho, as escolas foram orientadas, portanto, a proceder ao preenchimento do PDE Interativo, mas para isso foi preciso seguir uma série de procedimentos, como marcar reunião com o Conselho Escolar, definir um grupo de trabalho e proceder ao preenchimento que se mostrou mais demorado e complicado do que se imaginava.

Quando a direção trouxe ao Conselho Escolar a orientação de proceder à realização dessa tarefa e procurou informações sobre essa ferramenta de gestão disponibilizada pelo MEC, o Conselho estabeleceu como meta importante da escola proceder ao seu imediato preenchimento.

Iniciou-se, então, à criação de um grupo de trabalho que contemplasse membros de todos os segmentos da escola – conforme orientação contida na própria ferramenta. Esse grupo de trabalho passou a se reunir, desde então, uma vez por semana, no turno da tarde para, em grupo, providenciar o correto preenchimento e a adequada utilização da ferramenta. A tarefa mostrou-se bem mais complexa do que se imaginava e, ainda no final de novembro, não estava concluída, apesar de estar bem adiantada.

Conforme se pôde observar junto aos diretores de outras escolas, poucas foram aquelas que se dedicaram a essa ferramenta ou seguiram suas orientações, como a formação de um grupo de trabalho ou a participação dos segmentos da comunidade escolar. Todavia, conforme se destacou acima, essa passou a ser uma prioridade de nossa escola.

Ainda no mês de novembro de 2012, ocorreu o processo eleitoral para a escolha da direção das escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Esse processo já estava previsto e foi regido pela Lei n.º 13.990, de 15 de maio de 2012, que introduz modificações na Lei n.º 10.576, de 14 de novembro de 1995, e que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público.

A comunidade escolar esteve, desde setembro, mobilizada no processo de eleição, pois, segundo o cronograma apresentado às escolas, nesse mês deveria ocorrer a instalação da comissão eleitoral – processo desencadeado internamente pelo Conselho Escolar, que chamou reuniões de segmentos, que escolheram seus representantes.

Note-se que toda a necessidade de participação na vida escolar que fuja à rotina se mostra como momento de conflito, pois é muito difícil alunos, pais, funcionários e professores se disponibilizarem para qualquer tipo de tarefa extra. Ainda que tenha sido formada a comissão eleitoral, isso não se deu sem acusações a colegas de seu próprio segmento e de outros segmentos de não contribuírem com o processo. Invariavelmente, os representantes dos segmentos escolhidos para a comissão admitiram só aceitar participar por não haver mais ninguém, acrescentando que os demais membros dos segmentos “não contribuem com a escola” e que esta seria “a sua última participação”.

No ocaso da gestão: projeto político-pedagógico participativo *versus* regimento outorgado

Dessa forma, com os relatos feitos das diversas ações desencadeadas na escola ao longo desse ano letivo, mais particularmente no âmbito do 2.º semestre, pôde-se perceber a dificuldade de implementar as ações que haviam sido planejadas no cronograma desde o PI.

Avalia-se que não havia disponibilidade de cumprimento do cronograma por parte do diretor por não encontrar na comunidade o apoio necessário para tal: nem os vice-diretores, nem a coordenação pedagógica, nem o grupo de docentes, nem o Conselho Escolar entendeu como prioritária, neste momento, a discussão do PPP da escola e sua revisão.

Sozinho, o diretor não visualizou condições de inverter as agendas de prioridade e de urgência e todas suas perspectivas foram sepultadas com a determinação recebida pelas escolas de elaborarem seu regimento do Ensino Médio Politécnico em meados de agosto.

Pelas orientações recebidas e pelo roteiro elaborado pelo Departamento Pedagógico da SEDUC/RS, não havia muita margem para uma construção coletiva do Regimento Escolar, pois o indicativo apresentado no roteiro era, em grande parte, simplesmente seguir o Regimento Referência, sem muita margem de manobra – como se verificou

ao ver o Regimento elaborado pela escola retornar da Coordenadoria por seguidas vezes para se adequar ao Regimento Referência.

A partir desse momento, tornou-se inconcebível promover a discussão do PPP se o Regimento Escolar já estava pronto e fora praticamente outorgado pela SEDUC. Já não havia nem clima nem razões para, naquele momento, tratar de PPP numa perspectiva de Gestão Democrática.

Essa ideia – a revisão do PPP e sua implementação na perspectiva da Gestão Democrática – com certeza deverá ser retomada mais adiante, talvez quando se perceba uma retomada dessa perspectiva por parte do governo estadual e de nossa mantenedora, mas naquele momento que incluiu mudança na direção da escola isso se mostrou impossível.

Em nossa análise, entendemos que uma das razões das dificuldades de operacionalizar o PPP puderam ser, naquele momento, as ações determinadas pela mantenedora e que vieram, no seu conjunto, muito provavelmente, impedir a criação das condições necessárias para a sensibilização do grupo à discussão do PPP da escola. Essas comunicações e determinações foram comuns a toda a rede ou, pelo menos, às escolas sob a jurisdição da 5.^a CRE, mas servem para mostrar a complexidade da relação a que as escolas estão submetidas e a dificuldade que ela e os diretores encontram em levar adiante ações que tenham sido programadas fora desse contexto.

Considerações finais

A frustração costuma acompanhar as pessoas quando não conseguem atingir os objetivos traçados. Ao não conseguir que a comunidade se mobilizasse e apoiasse a revisão do atual PPP e a construção participativa de um novo PPP, o primeiro sentimento foi de frustração. Todavia, ao analisar o porquê da dificuldade de mobilizar a comunidade em prol de algo positivo para a escola e para a educação, uma nova e interessante perspectiva nasceu ao se questionarem as razões que levam o ensino médio

a enfrentar a crise em que se vê envolvido, a comunidade a não ter interesse em se envolver com tarefas ligadas à escola (a não ser as mais básicas como, por exemplo, dar aula, considerando-se o segmento de professores) e os modos para se buscarem soluções a essa espécie de imobilismo com que nos defrontamos. De certa forma, parece que os preceitos de Gandin (2011) relativamente ao planejamento participativo podem ser uma alternativa não apenas aos problemas que dizem respeito à gestão da escola, mas aos sistemas educacionais como um todo e, de modo especial, ao sistema estadual de ensino.

A função de diretor escolar no Brasil tem se constituído função burocrática, cabendo ao diretor gerenciar no interior da escola as políticas públicas, responder à mantenedora e seguir suas orientações. Entendemos, contudo, que gestão democrática é muito mais que isso, e o papel do diretor deve ser o de articular e incentivar a participação e a construção de ações colegiadas na escola.

A experiência relatada neste trabalho corrobora a ideia do papel comumente atribuído ao diretor e lança luzes sobre como ultrapassar esse limite. Mas romper com a burocracia e resgatar os princípios democráticos torna-se tarefa difícil, visto que, mesmo em governos supostamente mais progressistas, observa-se um crescente aumento das atribuições da direção e da cobrança das diretrizes da mantenedora, seguidamente sem a consideração dos interesses da comunidade escolar, resguardados por propaganda e discurso de ações supostamente democráticas.

Em relação à reestruturação do ensino médio, cabe destacar que o desafio de construir um trabalho interdisciplinar leva tempo e não é colocado em prática por meio de uma determinação. É necessária uma mudança de paradigma. A relação interdisciplinar, por exemplo, exige dos professores uma prática de construção coletiva, ou seja, uma área de conhecimento vai interagir com a outra área de conhecimento, e isso necessita de prática, de vivência e exercício cotidiano, não sendo feita de uma hora para outra. Não podemos negar, entretanto, que houve pouco tempo para o debate!

Para além da relação interdisciplinar, a introdução da pesquisa foi um desafio muito grande para a maioria dos professores, que passaram décadas sem formação continuada, sem essa oferta pelo poder público e, em alguns momentos, inclusive, tendo coibida a sua possibilidade de formação. De um mês para o outro, os professores foram obrigados a pesquisar e a estabelecer uma relação interdisciplinar. Não se mudam paradigmas por força de determinação.

A gestão democrática, que é uma caminhada que já tem 25 anos, considerando a Constituição Federal de 1988, e 17 anos, considerando a LDB 9.394/96, ainda tem muito por avançar; pouco se tem de concreto, de exemplos para relatar. O planejamento e o PPP ainda dependem de uma cultura a ser reinventada nas escolas da rede pública.

O incremento de atribuições à direção sem o necessário suprimento de treinamento, de recursos humanos, financeiros e de estrutura implica um “tarefismo” incessante por parte do grupo gestor, que acaba por se perder nas contínuas ações para “apagar os incêndios diários”. “Apagar incêndios” é como se costuma chamar a rotina de resoluções de emergência: a cada dia surgem tantas novas necessidades de pronta resolução que prejudicam até mesmo o planejamento de curto e médio prazos. A estrutura precária frequentemente transforma a equipe diretiva em meros “resolvedores” de problemas urgentes, consumindo todo tempo e esforço que poderiam e deveriam ser dedicados à reformulação da estrutura de decisão e de poder da escola. A direção vê-se obrigada a optar entre resolver problemas e fazer reuniões, “apagar incêndios” ou fazer planejamento. Ou seja, as atividades meio acabam por se sobrepor à atividade fim, conforme menciona PARO (2002).

Esse dilema vivido pelas direções das escolas também é destacado por Paro (1998), quando ressalta que a escola continua a ser cobrada pela sua produtividade, mas uma produtividade quantitativa, exigindo, nos moldes capitalistas, cada vez mais produtividade sem aumento de recursos (humanos, financeiros) e estrutura. Repete-se a lógica do fazer mais com menos, produzir mais sem aumentar o investimento, esticando a exploração da força de trabalho.

Referências

A Gestão Democrática do projeto político-pedagógico. **MEC/SEED/TV ESCOLA** – Salto para o Futuro. Série: Gestão da Escola – Parte I. Vol. II. 1 DVD.

BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 31 de janeiro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 20.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

MOURA E CASTRO, Cláudio de. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**; volume 16, número 58, páginas 113-124. Março 2008.

COUTINHO, Nelson. O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio C. F. & NEVES, Lúcia M. W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

CURY, Carlos Alberto Jamil. Gestão Democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. São Bernardo do Campo: ANPAE v.18, n.2, p. 163 – 174, jul. – dez. 2002.

_____. **O direito à educação**: Um campo de atuação do gestor educacional na escola. Porto Alegre: Escola de Gestores de Educação Básica, UFRGS, 2012.

Fazendo Escola – O projeto político-pedagógico: conceitos e significados. Disponível em <http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=4894>. Acesso em 05 ago. 2012.

Fazendo Escola – O projeto político-pedagógico: passo a passo. Disponível em <http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=4895>. Acesso em 05 ago. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 3.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio C. F. & NEVES, Lúcia M. W. (Org.). **Fundamentos da**

educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

_____. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMES, Carlos Minayo. **Trabalho e conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1989. P. 13-26.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação** – um estudo introdutório. 2.ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados 1983.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo.** 18.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção da realidade. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 1, n. 1, PP. 81-95, jan/jun 2001. Disponível em http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v1_n1.htm. Acesso em 20 maio 2013.

GRABOWSKI, G. **Outra educação profissional é (im)possível?** Projetos e políticas em disputa. Porto Alegre, UFRGS, 2004 (dissertação de mestrado).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere:** volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 6.ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2011.

KUENZER, Acacia. **Ensino de 2.º Grau. O trabalho como princípio educativo.** São Paulo: Cortez, 1988.

MARÇAL, Juliane Corrêa; SOUSA, José Vieira de; MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros (coord). **Progestão:** como promover a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola?, módulo III. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2011.

MARCHAND, Patrícia Souza. **A afirmação do direito ao ensino médio no ordenamento constitucional-legal brasileiro:** uma construção histórica. 2006. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre. 2006.

OLIVEIRA, João Ferreira; MORAES, Karine Nunes; DOURADO, Luiz Fernandes. **O papel político-pedagógico do diretor.** Porto Alegre: Escola de Gestores, UFRGS, 2012.

PARO, Vitor. **A gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

QUARESMA, Adilene Gonçalves. **Projeto político-pedagógico**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Vol. 18, n. 104, p. 12-17, mar./abr. 2012.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?** São Paulo, Cortez, 2001.

RAMOS, M. N. **Do ensino técnico à educação tecnológica: (a)-historicidade das políticas públicas dos anos 90**. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 1995.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação (CEED). **Parecer CEED n.º 156, de 27 de jan 2012**. Disponível em < <http://www.ceed.rs.gov.br> > . Acesso em 05 ago. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. **Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com Ênfase no Ensino Médio – 2010**. Disponível em <<http://www.educacao.rs.gov.br>>. Acesso em 20 maio 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011 – 2014)**. Porto Alegre, out./nov. 2011. 36 p. Disponível em <www.educacao.rs.gov.br>. Acesso em 20 maio 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. **Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico – Parecer CEED n.º 310/2012, 1.ª e 2.ª parte**. Disponível em < <http://www.educacao.rs.gov.br> > . Acesso em 05 ago. 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.



Projeto de Intervenção da Escola de Gestores: a articulação entre o fazer e o pensar do gestor escolar no cenário das políticas educacionais

Isabel Letícia Pedroso de Medeiros
Luciano Matzenbacher Gutterres

O Brasil tem vivido, nas últimas décadas, reformas aceleradas no campo educacional, tanto tensionadas por fatores externos – um novo modelo econômico e social sustentado nas tecnologias e na informação, a dita sociedade do conhecimento – bem como pelas pressões sociais e lutas emancipatórias, demandando a afirmação e a implementação dos direitos sociais.

Nesse cenário, intensifica-se, principalmente na virada do século, um esforço em todas as esferas – federal, estadual e municipal – para conquistar avanços no campo educacional, seja no âmbito das responsabilidades de cada esfera, seja na articulação entre elas, pelo regime de colaboração. O Ministério da Educação – MEC, no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (MEC, s.d.), tem criado e articulado programas e ações para o avanço da Educação Nacional não só no ensino superior, que é sua responsabilidade constitucional específica, mas também fortemente na Educação Básica, apoiando estados e municípios com inúmeros programas, dentre eles o Plano de Ações Articuladas – PAR. Este plano abrange a gestão educacional e escolar, o financiamento, a formação de

profissionais da educação, as práticas pedagógicas e de avaliação, bem como a infraestrutura das redes de ensino.

A abordagem deste artigo enfocará um eixo no qual o MEC atua, em convênio com as universidades, no caso a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAGED/UFRGS: a formação continuada de gestores educacionais, especificamente do Curso de Especialização para gestores educacionais, oferecido a partir do Programa Nacional Escola de Gestores.

O Curso busca a articulação teórica e prática, já que se trata de uma formação acadêmica em nível de especialização *lato sensu*, cujas atividades de estudo se relacionam com as práticas cotidianas no espaço da direção de uma escola. Em especial, a Sala-ambiente Projeto Vivencial propõe a elaboração de um Projeto de Intervenção relacionado ao projeto político-pedagógico da escola na qual o gestor atua, visando à superação de uma situação-problema, identificada em conjunto com a comunidade escolar.

O Curso, que tem como fundamentos a gestão democrática e o direito à educação, tem pelo menos dois grandes desafios: garantir a qualidade acadêmica na modalidade a distância e articular a relação teórico-prática, interpelando os gestores a construírem e implementarem um projeto de intervenção na realidade escolar, informado e qualificado pelos estudos realizados no decorrer das diversas salas-ambiente, e que deve culminar na sistematização dessa experiência teórico-prática em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O resultado desse processo é bastante diverso, com uma variedade de temáticas enfocadas, todas relacionadas a questões candentes na educação, no campo da gestão escolar, do currículo, da avaliação e dos princípios de convivência. No nosso entender, esse processo metodológico trata-se de um movimento de reflexão-ação com ganhos para a formação pessoal e profissional dos cursistas, bem como dos docentes do Curso, além de reverter em avanços para as escolas nas quais os cursistas/gestores atuam.

No caso deste artigo, será apresentado e analisado um TCC que traz

componentes muito importantes: apresentou qualidade significativa como trabalho acadêmico, bem como de sistematização do processo vivido por uma comunidade escolar, a partir de um projeto de intervenção; abordou uma experiência fundamental para qualquer escola, qual seja, a discussão e a elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) e do regimento escolar em um processo democrático e participativo. Além desses aspectos, o referido trabalho se insere em um movimento de reforma curricular mais amplo, em curso no estado do Rio Grande do Sul, por meio de diretrizes da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/RS, as quais se encontram, a nosso ver, articuladas com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em especial as referentes ao ensino médio, pauta em destaque no cenário nacional e estadual.

A instituição na qual foi implementado o referido Projeto é uma escola estadual de educação básica – fator que traz uma complexidade de elementos para a discussão do PPP e do Regimento Escolar. Assim, passamos a apresentar elementos do contexto do referido Projeto de Intervenção – PI, que culminou no TCC, após o relato analítico do processo vivido. Por fim, trazemos a síntese dessa reflexão.

O contexto das políticas educacionais voltadas à educação básica e o contexto da escola

A Emenda Constitucional 59/2009 e as decorrentes alterações na LDB n.º 9.394/1996, trazidas pela Lei n.º 12.796/2013, intensificaram as demandas para a garantia da expansão/universalização com qualidade da educação, ampliando o foco para além do ensino fundamental e dando relevância à primeira e à última etapa da Educação Básica (EB), respectivamente Educação Infantil e Ensino Médio, o que traz imensos e urgentes desafios, considerando que o acesso e a qualificação da oferta nessas etapas são atualmente insuficientes.

Essas mudanças buscam romper com o paradigma seletivo, excludente e meritocrático, historicamente constituído no campo

educacional brasileiro, e avançar para um novo paradigma, cujo esteio é a *educação básica como direito de todos*. Essa virada paradigmática, em confronto com a realidade e o processo histórico da educação no país, interpela todos os agentes sociais envolvidos na direção de esforços para a superação de uma conjuntura bastante distante das expectativas apresentadas nesse novo cenário.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, caminha a passos lentos na superação de uma concepção de cuidado e assistência para as camadas mais pobres da população para uma concepção de articulação entre o cuidar e o educar, enfrentando grandes desafios em relação ao acesso e à qualidade do atendimento para todos. Em relação ao acesso, os dados estatísticos referentes ao ano de 2011 (INEP, 2013) demonstram que o atendimento ainda está distante da universalização: 82% na pré-escola e 23% na subetapa creche. Portanto, alcançar a universalização da pré-escola até 2016, como ordena a Emenda Constitucional n.º 59, sem deixar de ampliar o atendimento em creche, demanda um forte aporte de investimentos, em especial dos municípios, em articulação com as outras esferas.

O ensino fundamental alcançou taxas de atendimento mais significativas, com 98,2% de cobertura das crianças e dos jovens em idade própria em 2011 (INEP, 2013), porém, têm ainda grandes dificuldades em relação à garantia da aprendizagem, com um percentual alto de distorção idade-série, alcançando 22,9% no mesmo ano (INEP, 2011). Assim, se a universalização está quase concluída, o mesmo não se pode dizer da qualidade e do sucesso escolar.

O ensino médio, responsabilidade específica da esfera estadual, tem um histórico de muita fragilidade em termos de acesso e de identidade, inserido na lógica excludente, segregatória e meritocrática da escola no país. Muito embora possam se apresentar avanços, tais como um crescimento de 120% nas matrículas no período de 1991 a 2012 (MERCADANTE, s/d), esta etapa vive problemas em relação às taxas de reprovação e abandono, 12,2% e 9,1%, respectivamente, atingindo a taxa de distorção idade-série de 31,1% (INEP, 2012).

Nesse sentido, em relação à Educação Básica, o MEC está dando continuidade e empreendendo novas ações, projetos e programas: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; Salário Educação; Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE; Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE; Programa Nacional de Transporte Escolar – PNATE; Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; Plano de Ações Articuladas – PAR; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC; Brasil Profissionalizado; Nenhum Estudante para Trás; Ampliação de Rede Tecnológica, dentre outros (MERCADANTE, s.d).

Na última década, o Conselho Nacional de Educação exarou Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas da Educação Básica, por meio das Resoluções 5/2009, 4/2010, 7/2010 e 2/2013, nas quais são afirmados os princípios e fundamentos que devem ordenar a organização da Educação Básica em um novo paradigma: o do direito à educação.

Em nível estadual, a SEDUC/RS colocou em curso um processo de reorganização curricular nas etapas de sua responsabilidade, quais sejam: ensino fundamental e médio, estabelecendo como prioridade “a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã, à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do aluno na escola” (SEDUC/RS, 2011, p. 3), interpelando as escolas a rediscutir seu PPP e o seu Regimento Escolar à luz desse novo contexto educacional.

É nesse cenário bastante complexo que se apresentou como problema para uma comunidade escolar a elaboração e a implementação do PPP, processo que proporcionou a reflexão sobre diversas dimensões da escola: gestão democrática escolar, currículo, princípios de convivência, papel de gestores e demais profissionais da educação, participação da família, dentre outros. Passamos à apresentação e à análise desse processo, a partir

da perspectiva do diretor da escola, fazendo um recorte e reelaborando o que foi sistematizado no TCC.

A reelaboração do PPP como experiência em gestão democrática na escola

A discussão, definição e implementação do Projeto de Intervenção objeto deste artigo teve como fundamento conceitual e metodológico a gestão democrática, não só por ser um princípio constitucional e do curso de Especialização em Gestão Escolar que propôs o Projeto, mas também por ser compromisso da direção da escola. Assim, buscamos vivenciar no processo os elementos constitutivos da gestão democrática expressos no pensamento pedagógico, conforme apontam Luce e Medeiros (2006):

No discurso pedagógico, a gestão democrática da educação está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiem processos de participação social: na formulação de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisão; na definição sobre alocação de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação. Esses processos devem garantir e mobilizar a presença dos diferentes atores envolvidos nesse campo, no que se refere aos sistemas, de um modo geral, e nas unidades de ensino – as escolas e universidades (LUCE; MEDEIROS, 2006, p. 18).

Foi com essa premissa que o foco na reestruturação do PPP e do Regimento Escolar tornou-se o objetivo do Projeto de Intervenção proposto na Sala-ambiente Projeto Vivencial deste Curso de Especialização em Gestão Escolar. Muito para além de cumprir uma exigência acadêmica, esse processo assumiu o desafio e o desejo de mudança, alcançando o envolvimento de toda a comunidade, o que veio ao encontro do plano de gestão da direção democraticamente eleita na escola em que o Projeto de Intervenção foi desenvolvido.

Nesse sentido, o trabalho de reelaboração do PPP está voltado aos diferentes aspectos que compõem a vida da escola. Visando sempre à qualificação das esferas administrativas, político-pedagógicas e infraestruturais, a gestão da escola deve desenvolver um trabalho que promova as melhorias requeridas. Sendo assim, respeitando a legislação e como via de garantir a contextualização das ações, os processos desenvolvidos têm de envolver todos os segmentos da comunidade escolar. É neste intuito que buscamos ir ao encontro do pensamento de Veiga (2009), quando esta afirma que

A gestão democrática exige uma ruptura na prática administrativa da escola com o enfrentamento das questões da exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado aos interesses e às necessidades da população (VEIGA, 2009, p. 4).

Alcançar os objetivos traçados não foi e não está sendo um processo fácil, pois é necessário lidar com muitas contradições e dificuldades dentro e fora da escola; conquistamos, porém, um movimento de participação de todos os segmentos da comunidade escolar, em especial dos funcionários não docentes, historicamente alijados dos processos de discussão. Assim, o objetivo maior não foi a elaboração de um documento “de gaveta”, mas a vivência da gestão democrática nos processos de definição dos rumos da escola.

Para conceber e conduzir o trabalho de forma a que seja efetivo na promoção de transformações, levando a uma educação emancipadora, é necessário se construírem na comunidade escolar entendimentos comuns sobre a função da escola, além de se esclarearem os objetivos do que se quer desta, bem como das práticas que serão executadas no cotidiano da instituição, de forma a atender aos propostos. E, para tanto, coadunamos com o pensamento de Azevedo e Mendonça, quando expõem que “O diálogo é eleito como principal metodologia de discussões para

consecução dessa escola outra, onde todos possam ter suas vozes ouvidas nas discussões, debates, negociações para a construção de uma sociedade mais participativa” (2012, p. 3).

Nesse sentido é que o processo de reelaboração instaurado vem sendo positivo, pois gerou momentos de exercício da gestão democrática nos quais a comunidade escolar refletiu sobre a sua realidade e buscou alternativas para solucionar os problemas relativos à educação formal. Também abriu espaço para que tensões individuais e coletivas fossem dirimidas, favorecendo a coesão do grupo e a formação de uma identidade institucional.

Tais fatos incitam a um maior engajamento/comprometimento por parte dos indivíduos/segmentos com os projetos a serem desenvolvidos e na busca da convivência com respeito e solidariedade. Além disto, foram momentos muito importantes para o acolhimento de dados, as críticas e sugestões que subsidiam o trabalho a ser construído e orientam as ações da comunidade escolar como um todo, em especial daqueles ligados à gestão da escola.

Gerando este contexto, o trabalho educativo passa a assumir “um corpo” mais coeso, uma vez que os estudantes, as famílias e os profissionais ligados à educação compreendem-se como parte de um conjunto voltado para fins comuns e com poder para intervir em seu andamento. Sendo assim, é de se esperar que sejam revistos os conceitos e condutas pessoais, assim como suas práticas pedagógicas, tencionando para que os processos de ensino-aprendizagem sejam mais eficientes/eficazes, levando a um aumento nos índices de aprovação e permanência na escola.

Esse movimento também contribui para que os profissionais da educação estejam atentos às peculiaridades e às necessidades dos estudantes e das turmas, bem como da comunidade em geral, encorajando-os para que haja menor resistência sempre que forem necessárias mudanças na metodologia de trabalho. Por sua vez, impele a escola a inovar, buscando assessoria, capacitação e estabelecendo parcerias para atingir seus objetivos.

Porém, o caminho é longo e árduo, pois temos uma realidade complexa em torno da educação formal e da escola pública nos diferentes âmbitos de suas constituições e contextos. Atualmente, vemos que os desafios impostos são cada vez mais diversos e intrincados, uma vez que estamos em pleno processo de incorporação de temas, objetivos e responsabilidades institucionais que antes se encontravam distantes da escola.

Somada a esta realidade, é preciso, também, perceber que, dentro da lógica liberal e capitalista que permeia nossa sociedade, vêm sendo impostos à escola e ao seu modelo de gestão políticas e programas os quais postulam que os sistemas de ensino sejam avaliados a partir de *rankings* de suas escolas. E estas, por consequência da competitividade, aprimorariam suas práticas de gestão, alcançando as necessárias melhorias. Para tanto, o método de gestão por resultados, utilizado por empresas, vem sendo apontado como saída para as escolas. Nesse sentido é que Peroni (s.d.) reflete:

Assim, não é por acaso que, apesar de termos avançado na materialização de direitos através da legislação, temos a dificuldade de implementá-los, em parte pela ofensiva neoliberal, mas também porque a nossa cultura democrática é ainda muito embrionária, o que facilita o consenso em torno da lógica de mercado e de produto em detrimento da lógica democrática, com ênfase na participação coletiva das decisões e no processo (PERONI, s.d., p. 9).

Problemáticas como essas se impõem aos gestores, profissionais da educação e comunidade escolar, bem como à sociedade, sendo que muitas destas questões se desvelam no debate sobre o PPP e na sua implementação no âmbito de cada escola.

Consideramos, ainda, que o aspecto político-pedagógico merece imensa atenção para que propostas ligadas às etapas da educação básica (ensino fundamental de nove anos, ensino médio politécnico, etc.) e suas modalidades venham a concretizar seus objetivos de maneira eficiente.

Além da reestruturação curricular decorrente, fazem-se urgentes a capacitação e a assessoria aos professores, supervisores e gestores para apreenderem os horizontes dessas propostas, formulando assim estratégias e ações condizentes com elas.

Também é mais do que importante a garantia de estrutura adequada para a implementação com qualidade das propostas necessárias. Devido ao momento atual de desenvolvimento econômico brasileiro, vemos um investimento, principalmente na esfera federal, nunca antes possível na área da educação. Porém, é sabido que em diversas redes de ensino, em especial as estaduais e municipais, as escolas ainda carecem da infraestrutura necessária, bem como de recursos financeiros e humanos em quantidade e qualidade condizentes aos objetivos propostos.

Na Rede Estadual do Rio Grande do Sul, rede à qual pertence a escola onde foi desenvolvido o processo de pesquisa- intervenção, com a instauração de propostas ligadas ao ciclo de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental e ao Ensino Médio Politécnico, reforçaram-se as necessidades de investimento em infraestrutura, ampliação dos recursos humanos e qualificação profissional.

No tocante à relação família-escola, percebemos a necessidade da superação das práticas que levam à transferência de responsabilidades próprias a cada uma, como as queixas sobre o não compromisso dos pais para com a educação dos filhos e a culpabilidade dos pais por parte da escola quando do fracasso dos alunos. Esses entendimentos se ancoram na convicção de boa parte dos educadores de que a família deveria participar mais; contudo, ainda encontramos resistência quanto a uma maior aproximação dos familiares, como exemplificam Oliveira e Marinho-Araújo: “[...] mas, por outro lado, sentem-se invadidos pela presença dos pais, pois consideram que os pais não sabem participar com uma relação de colaboração, mas, sim, de cobrança, uma vez que não entendem do processo de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 6). Entendemos que é indispensável que nunca se deixe de pontuar as responsabilidades da família, mas que reconheçamos que é papel e dever da instituição escolar ser protagonista na qualificação de tais interações.

O PPP, trazendo como meta a melhoria nessa relação e estabelecendo diretrizes nessa direção, é, talvez, um dos mais importantes passos (em termos de referenciais para o trabalho) na construção de uma escola gerida democraticamente, pois exige a reflexão-ação sobre a questão crucial que é a participação e o envolvimento dos pais. Logicamente, a questão da participação de qualquer um dos segmentos da comunidade escolar é crítica para a gestão que se pretende democrática, mas, em geral, os pais são o segmento mais marginalizado nesse processo.

Buscando soluções para tanto, encontramos alternativas e possibilidades nos mecanismos de gestão colegiada, nas reuniões administrativas e pedagógicas, nas assembleias com a comunidade/segmentos, nos conselhos de classe, nos eventos escolares, entre outros, como momentos de potencialização da participação nas suas diferentes formas. Paralelamente, também deve haver um trabalho mais cuidadoso e perseverante na mobilização das pessoas para se fazerem presentes e exercitarem a cidadania que lhes é de direito.

Frente a tais desafios, é impossível deixar de salientar a imensa responsabilidade dos gestores de escola, em especial do diretor e da equipe diretiva, com a coordenação pedagógica. Uma tarefa nada fácil. Nesse sentido, Paro (2010) aponta para mais além, indicando a necessidade de um aprofundamento:

[...] há que se ter como horizonte uma administração e uma direção escolar que levem em conta a educação em sua radicalidade, contemplando sua especificidade como processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxis social e política (PARO, 2010, p. 15).

No entanto, é preciso destacar que a carga administrativo-burocrática atual para a gestão de uma escola, associada à falta de estrutura física e de pessoas, bem como, em certos contextos, de assessoramento e capacitação para as demandas existentes, dificulta que se consiga avançar com maior consistência na formulação de estratégias baseadas no debate democrático das questões.

Contudo, ressaltamos que muitas escolas – dentre estas a instituição em que foi desenvolvido o Projeto de Intervenção que deu origem a este artigo – vêm desenvolvendo trabalhos interessantes e consistentes no sentido de incorporar ao fazer educativo cotidiano da escola premissas e princípios próprios de um trabalho de revisão do PPP, cabendo sempre a reflexão e a avaliação desses processos e o seu aprimoramento constante, conforme a evolução da realidade em que se atua. Enfim, como já dito inúmeras vezes e por muitos, há de se ter criatividade, paciência, objetividade e compreensão para que possamos buscar e encontrar as soluções para essas questões problemáticas. E que nunca esqueçamos a alegria, para que a escola não se torne fardo e a educação um prato sem sabor, distante daquilo que ela merece ser.

Considerações finais

A formação continuada tem-se constituído uma condição do trabalho no campo da educação para todos os trabalhadores que nela atuam, e nessa premissa se inserem os que ocupam a função de gestores escolares, responsáveis pela organização e articulação da ação da escola. A gestão democrática é um meio indispensável para a conquista de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada.

Porém, não se trata de qualquer formação, mas de uma formação construída com a participação ativa dos sujeitos envolvidos, informada pelos desafios enfrentados “no chão da escola” e direcionada pelos princípios e fundamentos de uma educação democrática e emancipatória, entendida como direito humano, e não como instrumento de capacitação para o mercado de trabalho e para a reprodução de um modelo econômico e social firmado na exclusão e na desigualdade.

Nessa direção, a experiência analisada neste artigo se apresenta como uma conjunção significativa entre um desejo de mudança assumido por uma comunidade escolar, articulado, por sua direção, a um curso de formação que contribuiu para a instrumentalização de um movimento que colocou em marcha um processo de mudança possível e necessária.

Referências

AZEVEDO, Elder dos Santos e MENDONÇA Marcela Paula de. **Democracia e cotidiano escolar: a escola como possibilidade de participação**. Simpósio Democracia e Diversidade, Brasília, 2012. Disponível em http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/37/PPGE/Textos_Unidade_1/PPGE_-_UNIDADE_1_-_Democracia_e_Cotidano_Escolar_-_a_escola_como_posibilidade_de_participacao.pdf. Acesso em 28 dez. 2012.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.º 03 de 17 de dezembro de 2009. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12816&Itemid=866

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.º 04 de 13 de julho de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12816&Itemid=866

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.º 07 de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12816&Itemid=866

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.º 02 de 30 de janeiro de 2012. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12816&Itemid=866

BRASIL. **Emenda constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3.º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, Anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4.º do art. 211 e ao § 3.º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acessado em 28/10/2013.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 28/10/2013.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 28/10/2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas.** Brasília, MEC, s.d.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicadores educacionais. Taxa de distorção idade-série. 2011. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em 31/10/2013.

_____. **Indicadores educacionais. Taxa de distorção idade-série, taxa de reprovação e taxa de abandono 2012.** Disponível em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em 31/10/2013.

_____. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf Acesso em 31/10/2013.

LUCE, M.; MEDEIROS, I. **Gestão democrática na educação: concepção e vivências.** In: LUCE, M.; MEDEIROS, I. (org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MERCADANTE, Aloízio. **Desafios do ensino médio no Brasil.** Apresentação realizada na Câmara dos Deputados em 21/08/2013, s/d. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19017:ministro-leva-a-camara-desafios-do-ensino-medio-e-planos-de-reformulacao&catid=211&Itemid=86. Acesso em 31/10/2013.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. **A relação família-escola: intersecções e desafios.** Campinas, 2010, vol.27, n.1, pp. 99-108. ISSN 0103-166X. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf> . Acesso em 04 ago. 2012.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, SP: Vol. 36, n. 3. 2010, p. 763-778. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf> . Acesso em: 03 ago. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado**. s.d. Texto disponibilizado na Sala-ambiente Tópicos Especiais, do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/mod/data/view.php?d=1660&advanced=0&paging=&page=1>. Acesso em 03 mai. 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação do Estado. SEDUC/RS. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio**. Porto Alegre, SEDUC/RS, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político- Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da escola**, v.3, n.º 04. 2009. Disponível em <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/109>. Acesso em 03 ago. 2012.





Discutindo o processo avaliativo na reformulação do Projeto Político-pedagógico

Ana Cristina Ghisleni
Maristela Martins Pereira

O texto apresenta uma análise das ações de um Projeto Intervenção (PI) implementadas em uma escola municipal de ensino fundamental, localizada próxima ao centro da cidade de Parobé, distante cerca de 80 km da capital do estado do Rio Grande do Sul, ao longo do ano de 2012 e início de 2013, como trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Gestão Escolar, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em parceria com o Ministério da Educação, dentro do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. O trabalho foi desenvolvido por uma aluna do curso que, à época, estava à frente da gestão da escola.

O foco do trabalho foi a reformulação do projeto político-pedagógico (PPP) da escola quanto à sistemática da avaliação, com o objetivo de redefini-la, visando à qualificação do processo de ensino e ao crescimento do aluno. Houve a tentativa de envolver os diferentes segmentos da comunidade escolar, mas a maior participação foi obtida junto aos professores, devido a fatores que serão apresentados e debatidos ao longo deste trabalho.

Para isso, foram elaboradas, a partir de um processo de leitura e reflexão, práticas pedagógicas que viabilizassem discussões e tomadas de decisões a fim de mostrar a cada aluno a importância da sua participação no alcance das mudanças desejadas. Para embasar o trabalho, levaram-

se em consideração os textos indicados durante o referido Curso de Especialização. Autores como Cury (2012), Gandin (2012), Melchior (2003) e Medeiros (2012) garantiram o suporte teórico da ação. Para o embasamento metodológico, foram buscados em Franco (2012) os esclarecimentos necessários à aplicação da pesquisa-ação como forma de intervenção na realidade.

O trabalho apresenta seções que discutem aspectos dos preceitos legais que orientam o funcionamento escolar e o papel do professor e do gestor frente a essas prerrogativas. Na sequência, são discutidos os preceitos avaliativos na elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) e aspectos da avaliação institucional, da aprendizagem e da autoavaliação. Logo após, são apresentadas a metodologia utilizada e a análise das ações realizadas. Por fim, as considerações finais constam da seção que aborda aspectos da constituição da escola em um contexto de reformulação avaliativa.

Os preceitos legais

Partindo do princípio de que a educação é um direito de todos, é importante tratarmos neste texto da importância do direito à educação, da gestão escolar democrática, do projeto político-pedagógico e da participação coletiva de todos os implicados no processo escolar para o sucesso da aprendizagem. Optou-se aqui por um recorte que privilegia aspectos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/1996), por entendê-las como norteadoras das demais construções legais específicas para a normatização dos diferentes níveis da educação.

Conforme Cury (2012), a “[...] educação escolar é um bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente [...]” (p. 2). Sendo a educação escolar a principal responsável em orientar a formação do cidadão, a sua ação consciente e responsável para a vida em sociedade, faz-se necessário que o primeiro direito social seja respeitado, pois ter acesso à escola é um direito de todos e um dever do Estado e

também da sociedade. Para garantir esse direito à educação escolar foram criadas leis, resoluções e pareceres a fim de proteger tal direito e garantir ao sujeito a sua efetivação.

A Constituição Federal é clara ao garantir, no seu artigo 205, a educação como direito social:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A partir da definição do direito e da delegação de responsabilidades, ressaltam-se as competências do gestor escolar. Dentre elas, “[...] o papel de assumir e liderar a efetivação desse direito no âmbito de suas atribuições” (CURY, 2012 p. 3), ou seja, de cobrar dos órgãos competentes as condições necessárias para a permanência do aluno na escola, com salas de aulas apropriadas, professores, materiais para o desenvolvimento dos trabalhos diários, visando à formação da cidadania e à preparação para o trabalho. Cabe, ainda, salientar que é dever do gestor zelar pela permanência do aluno na escola, buscando junto à família a sua participação e a sua responsabilidade no acompanhamento da vida escolar.

Ainda segundo Cury (2012), a escolaridade é direito de todo cidadão, independente da idade. Frente a qualquer tipo de discriminação ou de desrespeito a este direito, ele pode ser requerido perante as autoridades instituídas. Eis mais uma competência que, não obstante pertencer a todos dentro da acepção do direito público subjetivo, pode ser compreendida como estando fundamentalmente ligada à responsabilidade do gestor: criar e zelar pelo uso das vagas aos alunos interessados no estudo.

Percebe-se a escola como a responsável pela organização e transmissão do saber sistematizado, assegurando assim o acesso ao conhecimento e à herança cultural. Por isso, a educação é considerada o direito fundamental para a formação do cidadão. Então, cabe ao gestor organizar a escola e orientar os professores que nela trabalham para a busca constante da qualidade do e no processo de ensino-aprendizagem.

É esse processo que deve dar acesso aos saberes universais, embora tenha que se ter a noção e o reconhecimento das diferentes formas de aprendizagens, além de repensar o processo de avaliação hoje tão discutido. É preciso sair da avaliação classificatória e perceber esse processo como um meio para se repensar a prática pedagógica, fazendo as devidas alterações necessárias para que todos os alunos tenham acesso aos saberes.

Para isso, é preciso que o professor se perceba como fundamental para a sociedade, que se reconheça como agente de transformação.

Para pôr em curso esse processo de mudança, o papel do professor é fundamental. Qualquer política ou proposta educacional está fadada ao fracasso se não for assumida pelos docentes. Muito embora muitas reformas dependam de ações externas à escola, um dos principais agentes de mudança é o professor. Nesse sentido, nós professores devemos reconhecer o caráter social e político do nosso trabalho, empreendendo ações que fortaleçam uma formação democrática, cidadã e de qualidade social para todos. O papel do professor é visto como o agente interventor que acompanha e problematiza o percurso dos estudantes, retomando a construção de conceitos e oferecendo novos desafios, buscando superar dificuldades e impulsionar a aprendizagem. Nessa perspectiva, há a confiança de que todos podem aprender mesmo em diferentes ritmos, a partir de suas diferenças naturais e culturais, e que a intervenção da escola é fundamental nos processos de mudança dos estudantes (MEDEIROS, 2012, p. 9).

O professor e o gestor escolar: papéis e responsabilidades

Sabe-se que o professor é fundamental para a vida da escola, assim como o aluno. Não existe escola sem aluno e sem professor; pois, somente um prédio não é uma escola. A escola se faz na união de todos que dela fazem parte. Para que esse processo de pertencimento se efetive, é necessário que o gestor o inicie promovendo a participação de todos na reelaboração do PPP. O primeiro desafio, como já foi citado, é promover com todos os professores o repensar pedagógico, a compreensão de seu papel como agente social, como formador de opinião e entender que se vive em meio às diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, cognitivas e sexuais.

Em meio a um rol significativo de responsabilidades legais, administrativas e pedagógicas, cabe também ao gestor tornar a escola um ambiente percebido e reconhecido por todos como uma instituição democrática que consiga promover junto a todos que dela fazem parte o direito ao saber, aos conhecimentos universais que nos fazem evoluir, além de garantir o bom convívio social, trabalhando para a vida e o respeito às diferenças. Afinal, vivemos num contexto de diversidade e é essa diversidade que transforma a escola em um lugar tão rico para a aprendizagem.

A aprendizagem e o avanço do aluno são os principais objetivos da escola e pode-se perceber que essa se organiza conforme as características das pessoas mais diretamente responsáveis pelas diretrizes desta organização: os gestores e os professores. Daí a importância de um gestor que pense e aja democraticamente, que discuta com os seus colegas o trabalho que está sendo realizado e o resultado desse trabalho que é a aprendizagem do aluno. Em suma: um gestor que perceba e zele pela importância da democracia, do diálogo como único meio para produzir consensos em meio aos conflitos.

Para a construção de um PPP com qualidade, que vislumbre a formação cidadã, a educação de sujeitos capazes de gerenciar a própria vida, de serem capazes de refletir sua função na e para a sociedade e de se apropriarem dos saberes necessários para a continuidade da vida, da cultura e da própria educação, é importante ter claro que:

[...] a construção de um projeto político-pedagógico é uma tarefa complexa – porém necessária – para aqueles que buscam uma educação voltada para construção de uma sociedade mais justa e que respeite as diferenças. Isto vai implicar ter qualidade política e técnica e também em construir uma visão de mundo que embase e direcione a construção do conhecimento nas escolas (GANDIN, 2012, p. 6).

As opções feitas para a atuação dos papéis dos gestores e professores vão interferir e direcionar na condução técnica e política da escola, ditando as bases das escolhas que poderão ser mais ou menos humanistas, mais ou menos democráticas e mais ou menos vinculadas ao compromisso com a educação e com o desenvolvimento do aluno.

Os preceitos da avaliação e o projeto político-pedagógico

Aqui cabe descrever a importância do processo avaliativo como meio para a busca de alternativas aos problemas apontados por todos os sujeitos que formam a escola, reforçando e valorizando a participação coletiva e cidadã para reconstruir este processo. É importante destacar que a avaliação pode ser dividida em institucional (vinculada aos diversos processos realizados dentro da escola), em avaliação da aprendizagem (realizada ao longo do trabalho desenvolvido em sala de aula) e em autoavaliação (a que deve levar o sujeito à reflexão e às possíveis mudanças).

A avaliação objetiva identificar em que medida os resultados alcançados até então estão próximos ou distantes dos objetivos propostos e, se possível, descobrir as razões desta proximidade ou distanciamento, para permitir que o novo planejamento a ser realizado possa resolver os problemas com mais precisão. Isto serve tanto para a avaliação institucional quanto para a avaliação da aprendizagem (SOUSA, 2012, p. 1).

A intenção de qualquer avaliação, conforme Silva (2007), é “obter dados para orientar ações futuras”. Para o sucesso de todas as ações da

escola se faz necessária a utilização de avaliações e de leituras adequadas de seus resultados, estando claros os critérios que serão observados em tal avaliação, o que se quer saber, para, então, planejar os questionamentos e entender os seus retornos.

Os formatos e as propostas da avaliação

A avaliação institucional deve ser pensada e planejada como o meio para se evidenciar quais aspectos dos processos desenvolvidos na escola estão sendo positivos para propiciar um clima organizado e de incentivo ao estudo, favorecendo a participação de todos que fazem parte da vida escolar da instituição. Para Sousa (2012): “[...] propostas de avaliação institucional, apontam para processos sistematizados de análise da organização escolar” (p. 01). Ou seja: o que se quer com a avaliação institucional é melhorar a prática da escola e, para isso, são necessários indicadores. Somente ouvindo quem usufrui da escola é que se saberão quais as mudanças necessárias e o que deve permanecer como está. Deve-se ter em mente que a avaliação:

[...] se constitui em um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar a tomada de decisões quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar (SOUSA, 2012, p. 3).

A avaliação da aprendizagem não é só o momento em que o professor verifica o conhecimento do aluno. Mais do que isso, a avaliação da aprendizagem deve servir para a reflexão da prática docente. As perguntas norteadoras desta reflexão deveriam vincular-se não só aos resultados obtidos pelos alunos, mas também à capacidade do professor de realizar as abordagens necessárias junto a esses alunos. A visão da avaliação da aprendizagem deve deixar de ser classificatória para se tornar o meio pelo qual o professor possa analisar a sua prática, as dificuldades encontradas pelos alunos, o sucesso de cada um e assim, reelaborar suas ações.

Cabe destacar a importância da confiança que deve existir entre alunos e professor, com o aluno entendendo o docente como alguém que irá auxiliá-lo no processo da aprendizagem.

Entender como o aluno aprende e a partir daí planejar as ações necessárias para a aprendizagem, realizando constantemente uma ação-reflexão-ação, eis o objetivo da avaliação; a eficácia desta reelaboração das ações: “[...] depende da capacidade de o professor reinventar o dia a dia, baseando-se em tramas bastante gerais, em estratégias de ensino e de avaliação situadas na linha das pedagogias diferenciadas e ativas” (MELCHIOR, 2003, p. 57).

Apesar de tudo, a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida pelo professor como a oportunidade de avaliar-se constantemente e, assim, avaliar o seu próprio senso de justiça, oportunizando a todos os alunos condições de aprendizagem, respeitando, dessa forma, o primeiro direito social do cidadão – o direito à educação, o direito ao aprender.

A autoavaliação consiste em uma maneira interessante de saber se o aluno está satisfeito com a sua aprendizagem é permitindo que ele fale e escreva a sua percepção dos processos que estão sendo proporcionados pela escola.

Quando é dada ao aluno a oportunidade de se avaliar, valorizando a sua opinião, o professor está contribuindo para a formação cidadã, para o autoconhecimento, para a busca pelo aperfeiçoamento. Além do que, o exercício de se autoavaliar de forma séria e criteriosa é indispensável para o fortalecimento da autonomia, pois a ação de refletir sobre os atos, sobre a participação e assim realizar uma mudança nas próximas atitudes só se realiza quando o sujeito tem oportunidade de se enxergar e de se organizar, tornando-se assim autônomo. O mesmo exercício que o professor faz de reflexão sobre sua prática é oferecido ao aluno, buscando, dessa forma, a participação ativa no seu processo de aprendizagem, a prática da cidadania e a tomada de consciência na busca pelas práticas docente e discente responsáveis.

A avaliação não pode ser feita com fim em si mesmo, mas com o objetivo de qualificar o desenvolvimento do avaliando e do avaliador. Assim, o organizador da ação tem o dever de compreender como pode efetuar, de modo pertinente, essa ação visando sempre a qualificar os procedimentos avaliativos para conseguir usar os resultados dela, em um maior desenvolvimento da ação educativa e, conseqüentemente, gerar uma maior aprendizagem (MELCHIOR, 2003, p. 94).

É importante destacar que o compromisso de todos que constituem a escola é a aprendizagem efetiva de cada aluno, respeitando o tempo que cada um necessita para apoderar-se do conhecimento, do saber.

A institucionalização da construção dos princípios da avaliação que foi feita pela escola tem de constar no PPP. Todo este trabalho é resultado do percurso abordado neste capítulo teórico e precisa se efetivar na prática que será mais fortemente abordada no capítulo metodológico.

Como uma forma de sintetizar as rápidas considerações aqui feitas entre o PPP, a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional e a autoavaliação, vale considerarmos as palavras de Sobrinho (2008), para finalmente refletir sobre as articulações necessárias entre esses elementos. Para ele, a avaliação:

Deve ser, sobretudo, um processo dinâmico que se inscreve no movimento dos demais processos educacionais, especialmente aqueles abertos à vida social e com caráter prospectivo. Deve refletir sobre processos, contextos, produtos, estruturas, causalidades e metas, pôr em questão os significados das ideias e das ações pedagógicas, dos valores das práticas e das políticas educativas e de seus efeitos na formação dos cidadãos e da sociedade, em vista de transformações e aprofundamentos necessários e socialmente desejados. Então, não há de restringir-se a meros instrumentos estáticos, a só explicações do passado, nem há de ser simples controle e medida do já-feito (SOBRINHO, 2008, p. 203).

Metodologia utilizada

Para se iniciar o planejamento de qualquer ação na escola é necessário debater o que se quer com a educação, ter claro o objetivo da escola e o que se quer conquistar e construir com o fazer pedagógico. Daí a importância de se definir a metodologia a ser utilizada para os estudos de reformulação e construção do PPP.

Para se chegar aos objetivos propostos para a realização deste trabalho, a base metodológica foi a pesquisa-ação, que visa à reflexão permanente durante todo o processo de reformulação do PPP.

[...] a pesquisa-ação deve partir de uma situação social concreta a modificar e, mais que isso, deve se inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa (FRANCO, 2012, p. 486).

Com base nessa citação de Franco (2012), pode-se afirmar que a pesquisa realizada para a elaboração do trabalho esteve fortemente vinculada ao pedido dos professores para a alteração do aspecto qualitativo da avaliação. Também está sustentada em leituras próprias sobre as temáticas da avaliação e da participação cidadã e na aplicação de questionários às famílias dos alunos da pré-escola ao 5.º ano, sobre a implantação de pré-conselhos de classe com os seus filhos e de reuniões com professores para redefinição dos critérios avaliativos do aspecto qualitativo da avaliação e para o uso de autoavaliação como parte integrante da nota trimestral.

A intenção deste estudo foi promover uma transformação na ação e no pensamento do corpo docente quanto ao entendimento e à prática do processo avaliativo, bem como tornar sistemática a participação dos alunos e de seus pais nos processos escolares, principalmente, no processo avaliativo.

Ações realizadas

As ações planejadas para o PI e aqui analisadas se originaram da necessidade apontada pelos professores no início de 3.º trimestre de 2011, quando estávamos pondo em prática as alterações realizadas no PPP em 2010.

A maior dificuldade existente eram os critérios avaliativos do aspecto qualitativo da avaliação, pois tínhamos cinco critérios valendo dois (2) pontos cada um. Os critérios eram: participação e interesse; realização das tarefas de aula e de casa; pontualidade e assiduidade; organização dos materiais e respeito (disciplina/convivência/patrimônio). Em final de 2011, já iniciamos um estudo sobre avaliação, distribuindo capítulos do livro “Da avaliação dos saberes à construção de competências”, de Maria Celina Melchior (2003) a fim de que os professores se inteirassem do assunto para então debatermos a melhor sistemática de avaliação visando a um processo de reestruturação da proposta da escola quanto à temática.

Com o PI, o assunto foi retomado por meio das ações que seguirão descritas e analisadas conforme os segmentos organizados para a participação no processo de reformulação do PPP.

Reunião com os Professores

A primeira reunião ocorreu em 05 de maio de 2012. Estávamos com um número considerável de professores, novos na Escola, que não participaram do início do processo de discussão, realizado em 2011.

A discussão sobre a avaliação como o processo de reflexão do professor no que diz respeito à aprendizagem do aluno e ao seu fazer pedagógico não foi tranquilo. Muitos professores manifestaram a sua convicção em um formato de avaliação baseado na mera correção das tarefas, das provas e no finalizar da nota. Nesse momento, foi possível analisar o quão distantes estão os professores do verdadeiro sentido do processo de avaliação da aprendizagem.

O objetivo de avaliar os alunos é conhecer o que eles sabem, quanto sabem e o quão distantes ou perto estão dos objetivos educacionais que lhes foram propostos. [...] a avaliação da aprendizagem tem apenas essa razão de ser: identificar o perfil da aprendizagem dos alunos e mostrar as razões do porque estão ou não aprendendo, de sorte que possamos rever nossos planejamentos e metodologia de ensino e a própria prática avaliativa (SOUZA, 2005, p. 1 e 3).

Destaca-se aqui, novamente, o caráter pedagógico da atuação do gestor: “[...] o diretor é primeiro um educador e que a gestão da escola é um espaço privilegiado de aprendizagem democrática” (CAMPOS e SCHEIBE, 2012, p.1). Ou seja, cabe ao gestor organizar momentos para a formação continuada de todos.

Mesmo em meio a disputas, foi possível elaborar quatro propostas de avaliação qualitativa. Isso representou um amadurecimento interessante do grupo, criando condições para o sucesso de nosso trabalho. Hoje, os critérios avaliativos de todos os anos do ensino fundamental da Escola são cinco e todos com peso 2. Seguem as propostas construídas:

PROPOSTA GRUPO 1

Os critérios avaliativos seriam quatro com pesos diferentes. Para se chegar à nota qualitativa trimestral somar-se-iam os pesos.

Quadro 1 - Critérios avaliativos

CRITÉRIOS	PESO
Responsabilidade	3
Assiduidade	1
Participação	2
Respeito	4

Fonte: elaborado pelas autoras.

PROPOSTA GRUPO 2

A nota qualitativa seria dividida em dois aspectos com pesos diferentes. À coordenação e à orientação da Escola ficaria a responsabilidade de fechar a avaliação do aluno com base nas suas anotações acerca dos aspectos de convivência do aluno na escola, com peso 20, e ao professor ficaria o peso 30 baseado nas tarefas, trabalhos e participação do aluno. Somar-se-iam as duas notas (uma advinda da coordenação e da orientação e outra do professor) para fechar a nota trimestral qualitativa.

Quadro 2 - Critérios avaliativos

CRITÉRIOS	PESO
Conviver (Coordenação e Orientação)	20
Tarefas, trabalhos e participação (Professor)	30

Fonte: elaborado pelas autoras..

PROPOSTA GRUPO 3

A nota qualitativa seria dividida por pesos, somando 100 com os seguintes critérios:

Quadro 3 - Critérios avaliativos

CRITÉRIOS	PESO
Autoavaliação	10
Trabalhos realizados	40
Responsabilidade	20
Respeito	20
Assiduidade	10

Fonte: elaborado pelas autoras.

PROPOSTA GRUPO 4

Para esse grupo a avaliação qualitativa seria dividida em três indicadores. As três notas seriam somadas e divididas por três, obtendo-se assim, a nota qualitativa trimestral.

Quadro 4 - Critérios avaliativos

AVALIADORES	PESO
Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional	10
Professor	10
Autoavaliação	10

Fonte: elaborado pelas autoras.

O restante do processo avaliativo permaneceu igual para todos os grupos, conforme já vigorava no PPP. Assim, somam-se a nota quantitativa mais a nota qualitativa e divide-se por dois, obtendo-se a nota final trimestral, como no exemplo:

Tabela 1 - Exemplo de Média Final do Sistema Avaliativo

Nota Qualitativa	Nota Quantitativa	Nota Final Trimestral
10	9,0	9,5

Fonte: elaborado pelas autoras.

Nessa reunião, foi obtida a aceitação dos professores para que a autoavaliação passasse, a partir de 2013, a ser utilizada como uma nota do aspecto qualitativo, com base na formação cidadã do aluno. Essas habilidades de reflexão e de mudança de hábito devem fazer parte do cotidiano escolar, tanto no que diz respeito aos alunos quanto aos professores.

Em 11 de agosto de 2012, realizamos, na reunião pedagógica mensal, a retomada das propostas da avaliação qualitativa. Já sabíamos que a autoavaliação passaria a ser uma nota. Então, passamos a discutir os demais critérios avaliativos e a pontuação de cada um. Conseguimos expressar aos colegas professores a importância do processo avaliativo, não de maneira binária, visando à aprovação ou à reprovação, mas privilegiando a reflexão do fazer pedagógico, repensando o ensinar e buscando o sucesso escolar do aluno.

A avaliação escolar não é um tema independente do contexto educacional mais amplo e do território do currículo. Ao contrário, ainda que muitas vezes tomada de maneira isolada e autônoma, está intimamente urdida nas diferentes concepções de escola, currículo e conhecimento. É um campo que suscita um debate amplo, complexo, com posições bastante controversas, porém, um percurso quase imperceptível e naturalizado, se constitui como hegemônico, ainda predominando na escola, um modelo seletivo e classificatório, articulado com a reprovação e repetência escolar (MEDEIROS, 2013, p. 1).

O resultado das reuniões com os professores – apesar da negativa de alguns em aceitar que a avaliação é um processo de reflexão importantíssimo na vida escolar do aluno e na nossa enquanto professores – foi muito positivo, pois conseguimos elaborar a nova sistemática da avaliação qualitativa. Entendeu-se que precisamos manter o aluno na escola, propiciando a ele qualidade de ensino para que a sua aprendizagem seja efetiva e o sucesso escolar alcançado. É preciso que os professores entendam que: “[...] é importante que a escola ‘estranhe’ se os alunos não estão aprendendo ou não estão vindo mais para as aulas, pois todos devem e têm condições de aprender” (SOUZA, 2005, p. 4).

Sendo assim, a nova sistemática de avaliação qualitativa ficou definida com os seguintes critérios e, respectivamente, com seus pesos:

Quadro 5 - Síntese dos Critérios Avaliativos

CRITÉRIOS AVALIATIVOS	PESO
Respeito (convivência e cuidados ao patrimônio público)	4,0
Responsabilidade (participação e realização das tarefas)	3,0
Assiduidade	1,0
Autoavaliação	2,0
Avaliação Qualitativa	10,0

Fonte: elaborado pelas autoras..

Definida a autoavaliação como instrumento avaliativo e tendo sido aceita a sistemática da avaliação qualitativa, passou-se a discutir a importância da realização de pré-conselho de classe com as turmas de currículo. Todos os professores consideraram importante a Escola propor essa ação já que, desde pequenos, os alunos terão a oportunidade de falar sobre as suas aulas, exercendo o seu direito de cidadão que participa e busca a mudança, a transformação social. E para que a cidadania se concretize: “[...] é fundamental o conhecimento dos direitos, a formação de valores e atitudes para o respeito aos direitos e a vivência deles” (SILVA; TAVARES, 2011, p. 15).

Participação dos pais

Durante a última semana do mês de agosto, encaminhou-se aos pais de todos os alunos do ensino fundamental o questionário sobre a implantação do Pré-conselho de Classe nas turmas dos seus filhos, explicando como funcionaria. Foram encaminhados 178 questionários, retornando, até meados de setembro, 153 respondidos. Como o questionário era simples, todos consideraram fácil respondê-lo. Nas três questões apresentadas, os pais foram unânimes em considerar importante a realização do Pré-conselho, apoiando a sua implantação.

Quanto à participação dos pais nessas mudanças do PPP, foi possível verificar que houve falha por parte da equipe gestora, pois pouco se favoreceu a participação deles nesse processo. A participação ficou limitada aos anos iniciais e à resposta a um questionário.

Como sugestão para o avanço neste processo, poderia ter sido promovida uma assembleia explicando quais as razões que fizeram a escola optar por iniciar os trabalhos com o Pré-conselho de Classe nas séries iniciais, ouvindo assim, a opinião de grande parte dos pais e, quem sabe, obtendo mais opções de realização do trabalho. Dessa forma os pais, de fato, se sentiriam participando da gestão de uma escola que privilegia a participação, o diálogo e a construção de um ambiente favorável à ação cidadã.

Organizar esses momentos é da competência de todos os envolvidos na gestão e dos professores, cabendo a eles realizar o chamamento a todos os implicados no processo escolar, bem como oportunizar e valorizar a participação. Cabe, ainda, aos gestores, o papel de mediadores do processo de discussão entre os participantes da assembleia, sabendo que poderão surgir ideias bastante contraditórias e que o conflito é fundamental para a aprendizagem.

A gestão democrática é a expressão de um aprendizado de participação pautado pelo dissenso, pela convivência e pelo respeito às diferenças, em prol do estabelecimento de espaços de discussão e deliberação coletivos (DOURADO; MORAES; OLIVEIRA, 2013, p. 7).

Percebeu-se a ausência mais efetiva dos pais não por culpa deles, como costuma ser entendido em certos contextos, mas pela ausência de oportunidade, talvez por julgarmos que eles não se preocupam com o andamento da escola, que pouco se interessam pelas ações pedagógicas organizadas. Quem sabe eles pouco participam porque não lhes é dada oportunidade para isso? Fica esta reflexão, como resultado da análise desse momento, como uma oportunidade para a equipe diretiva repensar a sua prática e buscar espaços que privilegiem a participação dos pais nas discussões sobre o rumo da escola.

Participação dos alunos

A participação dos alunos realizou-se através de reuniões nas salas de aula, quando foram explicadas e trabalhadas as mudanças quanto à implantação dos pré-conselhos de classes e quanto à utilização da autoavaliação como um dos critérios avaliativos da avaliação qualitativa. Quanto às alterações dos demais critérios avaliativos da escola, mostramos e explicamos, de forma mais específica aos alunos de 4.º ao 9.º anos, como ficaria a sistemática a partir de 2013.

A participação dos alunos não foi tão intensa, já que os assuntos tratados nessa reformulação de PPP foram muito mais de ordem técnica, de como registrar os progressos de cada um, de oportunizar momentos específicos para ouvir cada turma. Estes aspectos técnicos, embora pertinentes ao dia a dia do aluno, não exigiam, naquele momento, na visão da equipe diretiva e docente, uma participação mais efetiva. Tal entendimento serviu para a compreensão do que foi possível encaminhar nas circunstâncias de implementação do projeto. Ele não serve, entretanto, para relativizar ou diminuir a importância da responsabilidade que permanece em discutir os aspectos atinentes à avaliação com os alunos.

A construção da escola em um contexto de reformulação avaliativa

Para realizar as reformulações necessárias no PPP, apontadas no decorrer desse trabalho, foi fundamental a retomada constante do fato que a educação é direito de todos e de que a gestão democrática deve nortear os espaços públicos, principalmente, o espaço escolar. Para a gestão democrática se fazer presente, deve-se privilegiar a participação de todos e a realização da avaliação institucional com a visão de buscar indicadores que favoreçam a leitura das mudanças desejadas pelos sujeitos do processo escolar.

Não se pode jamais esquecer que a escola é fundamentalmente social, que suas ações agem direto na sociedade, por isso a importância de se perceber o Projeto Político- Pedagógico com pertinência social. É na escola que as transformações desejadas para uma vida cidadã ganharão força, desde que o ambiente escolar vivencie uma gestão democrática.

O aluno só agirá como cidadão se tiver oportunidade e orientações para apoderar-se da conduta cidadã. Por isso, é tão importante a realização na escola de assembleias que deem espaço para a participação dos alunos e, também de seus pais, da realização da avaliação institucional e da leitura crítica dessas avaliações a fim de buscar soluções compartilhadas aos possíveis conflitos que surgirem.

Para que a gestão democrática se efetive, é necessário refletir sobre todos os processos da escola e buscar em todas as avaliações realizadas os indicadores de mudança. É preciso que todos os envolvidos na gestão estejam cientes do desempenho da aprendizagem de cada turma em cada área do conhecimento. É preciso saber como o aluno está se sentindo nesse espaço escolar; saber como os colegas e funcionários estão percebendo a escola e buscar compreender o entendimento dos pais quanto ao desempenho da escola e do próprio gestor para, a partir daí, buscar as possíveis transformações apontadas nas avaliações.

[...] avaliar a escola como um todo, o que inclui o olhar para os resultados dos estudantes. Porém, não se trata mais de pensar nas causas do “fracasso ou êxito” dos estudantes nos exames, mas nas causas do “fracasso ou êxito” da escola e da rede em que ela se insere no cumprimento de sua missão social, qual seja promover a aprendizagem dos alunos (SORDI, 2010, p. 151).

A partir do olhar da equipe diretiva às avaliações realizadas e, principalmente, aos resultados das avaliações de aprendizagens cabe aos seus membros definir novas ações e intervenções necessárias para garantir ao professor o seu direito e dever de ensinar, bem como, garantir aos alunos a aprendizagem, o conhecimento intelectual e social. Sendo assim, cabe a todos os envolvidos no processo educacional exigir uma escola que respire aprendizagem e ensino, que contemple a formação emancipatória e cidadã, que valorize a participação e trabalhe pela gestão democrática, respeitando o primeiro direito social do cidadão – o direito de aprender.

Referências

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica: unidade II: a atuação do gestor escolar – dimensões política e pedagógica**. Disponível

em <[http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/38/PGE/texto semana 01/a atuação do gestor escolar dimensões política e pedagógica.pdf](http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/38/PGE/texto%20semana%2001/a%20atua%C3%A7%C3%A3o%20do%20gestor%20escolar%20dimens%C3%B5es%20pol%C3%ADtica%20e%20pedag%C3%B3gica.pdf)>. Acesso em 21 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica:** unidade II: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e gestão escolar: a síntese necessária. Disponível em <http://escoladegestores.mec.gov.br/biblioteca/pdf/avaliacao_texto1.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica:** unidade II: a avaliação lógica classificatória e emancipatória. Disponível em <[http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/38/ProjetoVivencial/A avaliação lógica classificatória e emancipatória.pdf](http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/38/ProjetoVivencial/A%20avaliacao%20l%C3%B3gica%20classificat%C3%B3ria%20e%20emancipat%C3%B3ria.pdf)>. Acesso em 22 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica:** avaliação institucional: elementos para discussão. Disponível em <[http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/5.sala_planejamento_práticas_gestão_escolar/pdf/U2_eixo1_1](http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/5.sala_planejamento_praticas_gestao_escolar/pdf/U2_eixo1_1)>. Acesso em 27 abr. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola. BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica:** unidade II: o direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola. Disponível em <[http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/38/FDE/textos semana 4/ok direito_a_educacao_jamilcurygestor.pdf](http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/38/FDE/textos%20semana%204/ok%20direito_a_educacao_jamilcurygestor.pdf)>. Acesso em 17 out. 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica:** unidade II: pedagogia da pesquisa-ação. Disponível em <[http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/38/ProjetoVivencial/Pedagogia da Pesquisa-ação.pdf](http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/38/ProjetoVivencial/Pedagogia%20da%20Pesquisa-a%C3%A7%C3%A3o.pdf)>. Acesso em 10 jun. 2012.

GANDIN, Luís Armando. Projeto político-pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica:** unidade II: projeto político-pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. Disponível em <[http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/38/PPGE/textos unidade 3/projeto político-pedagógico: construção coletiva do rumo da escola.pdf](http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/38/PPGE/textos%20unidade%203/projeto%20pol%C3%ADtico-pedag%C3%B3gico%20constru%C3%A7%C3%A3o%20coletiva%20do%20rumo%20da%20escola.pdf)>. Acesso em 26 ago. 2012.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de e LUCE, Maria Beatriz. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica:** unidade II: gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. Disponível em <<http://moodle3.mec.gov.br/>>

ufrgs/file.php/38/PPGE/textosunidade 4/PPGE-unidade-4.gestão democrática na e da educação: concepções e vivencias.pdf>. Acesso em 03 set. 2012.

MELCHIOR, Maria Celina. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

OLIVEIRA, João Ferreira. A construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP) da escola. BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica**: unidade II: a construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP) da escola. Disponível em <[http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/38/PPGE/textosunidade 3/a construção coletiva do projeto político-pedagógico\(PPP\) da escola.pdf](http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/38/PPGE/textosunidade 3/a construção coletiva do projeto político-pedagógico(PPP) da escola.pdf)>. Acesso em 25 ago. 2012.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **RBPAAE** – v.27, n.1, p. 13-24, jan/abr. 2011.

SILVA, Itamar Mendes da. A Avaliação Institucional e a Gestão Democrática na Escola. Anais da **30.ª Reunião Anual da Anped**, 2007, Caxambu. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Há Espaços para a Negociação em Políticas de Regulação da Qualidade da Escola Pública? **Educação: Teoria e Prática** - v. 20, n.35, jul- dez -2010, p. 147-162.

SOUZA, Ângelo Ricardo. [et al.]. **Gestão e avaliação da educação escolar**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005, p. 17-42.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Avaliação institucional: elementos para discussão**. Escola de gestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/avaliacao_texto3.pdf. Acesso em 12 de agosto de 2012.





“(Inter)locações sobre a gestão escolar e o Projeto Político-pedagógico a partir de uma experiência com o processo da Constituinte Escolar municipal

Elena Maria Billig Mello
Marisete Silveira Guimarães

Considerações introdutórias

Este artigo resulta da análise do acompanhamento de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma das participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar, na modalidade a distância, do Polo Porto Alegre, vinculado ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC). Este curso é ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em parceria entre a Faculdade de Educação (FACED/UFRGS) e o Centro Interdisciplinar de Tecnologias da Educação (CINTED/UFRGS). O TCC teve como foco traçar (inter)locações sobre a gestão escolar e o projeto político-pedagógico (PPP), a partir da experiência com o processo da constituinte escolar municipal, que ocorreu em um dos municípios da grande Porto Alegre – RS.

A produção aqui apresentada, resultado de reflexões deste TCC, está organizada em três grandes partes interconectadas, em que se apresentam,

inicialmente, as concepções teórico-práticas referentes à gestão e ao PPP. Na sequência, traçam-se as concepções teórico-metodológicas, com base na pesquisa-ação, que foi o conduto para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção (PI) e como se deu este processo da constituinte escolar, no viés da gestão democrática e, como sua consequência, a (re)construção do PPP. Por último, apresentam-se as considerações finais desse movimento.

Concepções teórico-práticas do projeto de intervenção

Registrar experiências coletivas de gestão educacional remete-nos a concepções que perpassam o nosso saber-fazer e o referencial que nos dá suporte. A gestão educacional nos reporta a processos decisórios, que exigem a participação do coletivo de diferentes atores em vários cenários, como podemos ilustrar com o processo da constituinte escolar. Esse processo se insere no rol de mecanismos de mobilização popular que propicia a expressão e o envolvimento dos segmentos da comunidade escolar no planejamento e no controle da política educacional implementada, influenciando decisivamente na priorização das mudanças de concepções e questões básicas que afetam diretamente o cotidiano das escolas.

A história da educação no Rio Grande do Sul, de 1999 a 2002, teve um marco, dando-lhe um novo sentido neste período, a partir do movimento denominado Constituinte Escolar. Este movimento oportunizou que a comunidade gaúcha vivenciasse, de forma participativa, a vida da escola pública, consolidando um movimento político-pedagógico de resgate/apropriação da educação pública pela comunidade escolar e pelos setores populares. Iniciava um movimento político-pedagógico de participação popular, visando à elaboração e à definição de Princípios e Diretrizes da Rede Pública Estadual, para a (re)construção do PPP. Movimentos como esse envolvem diversos segmentos da sociedade na discussão e construção de uma educação de qualidade, estimulam o diálogo, contribuem para a conquista desta tão sonhada liberdade. Nos fóruns de discussão, a sociedade

traz à tona a realidade social, política, cultural e educacional, expondo seus anseios e desejos.

Para Paro (1998), é preciso estimular todos os setores da escola: educadores, estudantes, funcionários e pais nas decisões sobre os objetivos e rumos da escola, pressionando, assim, os escalões superiores a dotar a escola de mais recursos e autonomia.

Ao lado dessa questão, um importante elemento tem sobressaído que, embora tenha a ver com o conceito de participação enquanto instrumento de controle democrático do Estado, extrapola-o, em certo sentido: trata-se da percepção de que, para funcionar a contento, a escola necessita da adesão de seus usuários (não só de estudantes, mas também de seus pais ou responsáveis) aos propósitos educativos a que ela deve visar, e que essa adesão precisa redundar em ações efetivas que contribuam para a qualidade social da educação. Dentro deste contexto, se a participação da comunidade não acontecer, o gestor é considerado a autoridade máxima dentro da escola e vive contradições. Primeiro, porque sua função se reduz a de ser um mero preposto do Estado. Segundo, que, apesar de sua formação em métodos e técnicas da administração, ele não tem autonomia e seus sonhos se transformam em quimeras. Em suma: a impotência e a falta de autonomia do diretor, muitas vezes, sintetizam a falta de autonomia da própria escola.

É preciso romper com esta ideologia capitalista em prol da:

[...] crescente democratização nas relações que se travam na escola e das que se estabelecem entre a escola e o mundo fora dela. É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da escola velha, critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo. E ao realizar-se assim, como prática eminentemente política, tão política quanto a que oculta, nem por isso transforma a escola onde se processa em sindicato ou partido. É que os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas. E não podia deixar de

ser assim. As escolas e a prática educativa que nelas se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo (FREIRE, 2001, p. 49).

O Estado vem, através das leis, instituindo ideias educacionais democráticas, repassando, às esferas menores, a incumbência da implementação destas leis. A Constituição Federal de 1988 (2013) traz em seu Artigo 206, inciso VI, que o ensino será ministrado com base nos princípios da gestão democrática do ensino público. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394/1996 (1996), através dos Artigos 3.º e 14, reportando-se à CF/88, aponta a gestão democrática como um dos princípios do ensino público, devendo os sistemas de ensino legislar sobre o assunto com a garantia da participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP, bem como das comunidades escolar e local em órgãos colegiados, como o Conselho Escolar.

Tanto a gestão democrática como a elaboração e implementação do PPP estão contemplados legalmente em todos os níveis educacionais. Assim como, por meio da participação efetiva e comprometida de todos os segmentos escolares em fóruns de discussão, como a Constituinte Escolar, valeu o direito a uma educação de qualidade.

Pensar a gestão democrática como princípio a ser seguido na educação implica compreendê-la como possibilidade concreta de autogoverno das instituições, visando à democratização e ao poder de decisão no uso dos recursos e no desenvolvimento das atividades de ensino, com a garantia da liberdade de pensamento, da livre manifestação de ideias e da implementação de órgãos colegiados com ampla participação da comunidade escolar e da sociedade. Tal perspectiva requer a conexão entre os processos de deliberação coletiva e as prioridades institucionais.

A fundamentação da gestão democrática está, portanto, na construção de um espaço público de direito, que deve promover condições de igualdade, liberdade, justiça e diálogo em todas as esferas; garantir estrutura material e financeira para a oferta de educação de qualidade e

contribuir para a superação do sistema educacional seletivo e excludente. Considerando a gestão democrática como princípio fundamentado no ordenamento jurídico, discutimos permanentemente os processos de organização e gestão da instituição educativa, de modo a ampliar a reflexão acerca de conceitos e práticas que a direcionam, bem como garantir ações concretas em prol de uma educação de qualidade.

Para a efetivação dessa ampla concepção, espaços articulados de decisão e deliberação coletivas são necessários, e, no âmbito das instituições educativas, a participação coletiva em um espaço público de direito se efetiva através da construção de um PPP que concretize o envolvimento de todos na definição de metas e na implementação de ações. Envolver a comunidade neste trabalho e compartilhar a responsabilidade de definir os rumos da instituição é um desafio e tanto, porém, compensador quando se obtém um documento com características emancipatórias e instituintes (VEIGA, 2003), com base na identidade da escola e com o que se almeja como qualidade da educação.

Como nas proposições de Veiga (2004):

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária (VEIGA, 2004, p.14 e 15).

Nesse sentido, a correlação entre a gestão democrática e o PPP se visualiza, pois a dimensão política do PPP se vislumbra no dizer de Veiga, baseando-se em Saviani (1983), em que se concretiza “[...] no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. ‘A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica’”. Complementa-se com a dimensão pedagógica, em que “[...] reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”. (VEIGA, 2004, p. 15)

O PPP, quando “construído participativamente, é uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento” (VASCONCELLOS, 1999). Os gestores têm a função de garantir a participação da comunidade escolar, proporcionando ações que envolvam todos os segmentos de forma dialógica e reflexiva num trabalho coletivo.

Concepções teórico-metodológicas do projeto de intervenção

O PI teve como pressuposto básico a pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, e, em especial, na concepção de Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 65), que expressam que: “[...] ‘pesquisa-ação’ com um significado bastante amplo: uma pesquisa sistemática feita por profissionais sobre as suas próprias práticas”, bem como nas ideias de Gandin (2001) sobre planejamento participativo.

Nesse sentido, as ações previstas no PI foram realizadas de forma conjunta; compartilhada, participativa entre todos os segmentos da escola. Seguindo estes pressupostos, tanto o pesquisador quanto o grupo/objeto pesquisado estiveram diretamente envolvidos no processo investigativo, buscando a mudança, a transformação da realidade vivida numa direção conjuntamente estabelecida.

A escolha pelo método da pesquisa-ação pressupôs, epistemologicamente, uma forma de investigação que buscasse, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade pesquisada, a partir de princípios éticos que visualizassem a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática. Esta forma de pesquisa é eminentemente pedagógica, voltada para a questão da transformação social e referendada com compromissos éticos e políticos, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que obstruem esse processo emancipatório.

[...] o movimento da pesquisa-ação, que continua a se expandir internacionalmente (Hollingsworth, 1997; McTaggart, 1997;

Diniz-Pereira, Zeichner, 2002), pode contribuir para o processo de transformação social. Argumentamos que isso pode ocorrer de várias maneiras, tais como: 1. melhorar a formação profissional e, por conseguinte, propiciar serviços sociais (educação, saúde etc.) de melhor qualidade; 2. potencializar o controle que esses profissionais passam a exercer sobre o conhecimento ou a teoria que orienta os seus trabalhos; 3. influenciar as mudanças institucionais nos locais de trabalho desses profissionais (escolas, hospitais, agências de serviço social etc.); 4. contribuir para que as sociedades tornem-se mais democráticas e mais decentes para todos (ou seja, sua ligação com temas de reprodução ou de transformação social) (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 64 e 65).

Durante o desenvolvimento de todo o PI, a linguagem utilizada foi apresentada de forma clara, adequando-se a realidade na qual a instituição está inserida. O cuidado com a linguagem utilizada justificou-se pela facilitação do trabalho de compreensão dos fatos, tornando a pesquisa uma via de mão dupla, que alterna a teoria e a prática.

A pesquisa-ação com base no método qualitativo, não aceita respostas prontas, mas se origina das necessidades sociais reais do meio natural na qual será aplicada e conta com a participação de todos os envolvidos em todas as etapas do processo.

A construção da Constituinte Escolar e como consequência a (re)construção do PPP, focos deste PI, envolveram um grande grupo de pessoas, tanto da Escola: que foi objeto da intervenção planejada, quanto dos envolvidos a nível municipal. Na Escola, todos os segmentos (professores, funcionários, especialistas, pais, estudantes e direção) participaram do processo de estudo e retomada das resoluções. Para tanto, foram eleitos os delegados representantes dos diferentes segmentos para participarem da Constituinte Escolar, formando, assim, uma comissão que organizou os encontros e encaminhou os acordos e as decisões tomadas pelo grupo.

Esta ação eminentemente interativa e comunicativa que ocorreu durante os estudos de retomada das resoluções existentes não foi

individualizada, mas foi uma ação comunitária, em que os envolvidos buscaram, através da negociação e da ação dialógica, o entendimento, o consenso do grupo. Este processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação foi constantemente retomado “sob a forma de espirais cíclicas: planejamento; ação; reflexão; pesquisa; ressignificação; replanejamento, ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas, reflexões, e assim por diante...” (FRANCO, 2005, p. 491).

Metodologicamente a pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, “deve ter procedimentos flexíveis, ajustar-se progressivamente aos acontecimentos; estabelecer uma comunicação sistemática entre seus participantes e se autoavaliar durante todo processo” (FRANCO, 2005, p. 496).

A presente pesquisa teve início, em 2010, com a apresentação à comunidade escolar das três possibilidades de realização do PI para que fossem escolhidos o tema e a problemática a ser pesquisada. Escolhidos o tema e o problema, o passo seguinte foi a análise documental do Regimento Escolar e do PPP da Escola para embasar o estudo das resoluções instituídas na Constituinte Escolar de 2001/2002, a fim de suprimir, acrescentar, manter ou alterar os itens analisados conforme a realidade e as necessidades da referida Escola. Os estudos aconteceram nas horas de estudos realizadas na Escola, quinzenalmente, durante os meses de maio, junho e julho.

Nesse processo reflexivo de coletar dados, registrá-los coletivamente, discuti-los e contextualizá-los, já se está caminhando para a construção de saberes e para seu compartilhamento, num processo único, dialético, transformador dos participantes e das condições existenciais (FRANCO, 2005, p. 499).

As horas de estudos foram oportunidades essenciais no caminho da construção do conhecimento, em que todos os participantes puderam refletir sobre cada assunto abordado no texto da Constituinte Escolar, expondo suas ideias e anseios. Nestes momentos de reflexão emergiram análises da prática e da qualidade da ação realizada entre os sujeitos

participantes da pesquisa, sendo estes, movimentos fundamentais para a definição da pertinência epistemológica e do potencial praxiológico.

No final do mês de julho, as mudanças realizadas pelo coletivo foram digitadas e enviadas à comissão geral do município, que fez a sistematização e a formatação de todas as propostas enviadas pelas escolas municipais. A comissão geral teve até novembro de 2010 para concluir esta etapa, quando aconteceu o congresso da Constituinte Escolar.

O referido congresso teve como objetivo a análise e a votação das proposições enviadas por todas as unidades escolares do município. Participaram desse congresso da Constituinte Escolar, com direito a voz e voto, os delegados eleitos pelas escolas, a comissão geral do município, os representantes da Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação e a Comissão de Educação da Câmara de Vereadores.

A pluralidade de ação, produção e concepção pedagógica quis buscar, sobretudo, a construção de uma política coerente numa lógica dialética que foi da experiência local a um caminho aberto, acessível, extensivo à própria experiência humana. O processo Constituinte Escolar pôde evidenciar esse movimento histórico entre passado, presente e futuro, proporcionando movimentos reconstitutivos no espaço e no tempo, apontando aquilo que deveria ter continuidade e, ao mesmo tempo, propiciar aos profissionais da educação e aos demais envolvidos novas possibilidades para a escola pública. Nesse sentido, podemos afirmar que a pesquisa-ação “[...] pode e deve funcionar como uma metodologia de pesquisa, pedagogicamente estruturada, possibilitando tanto a produção de conhecimentos novos para a área da educação, como também formando sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos” (FRANCO, 2005, p. 501).

Estar preparado, aceitar a imprevisibilidade é “[...] estar aberto para reconstruções em processo, para retomadas de princípio, para recolocação de prioridades, sempre no coletivo, por meio de acordos consensuais, amplamente negociados” (FRANCO, 2005, p. 493).

O PI trouxe como foco a Constituinte Escolar que vinha acontecendo no decorrer do mesmo ano, em um dos municípios da grande Porto Alegre – RS. A comunidade escolar foi consultada e optou por salientar neste processo o enfoque atribuído à Gestão Escolar e ao PPP na construção da Constituinte Escolar Municipal.

Esta Escola Municipal de Ensino Fundamental está localizada no meio de um dos bairros nobres de um dos municípios da grande Porto Alegre e seus estudantes são provenientes deste e de bairros da periferia e de uma vila que se formou ao longo das margens de um rio. Devido a essa diversidade, a escola recebe desde estudantes de classe média alta até estudantes em situação de extrema vulnerabilidade social.

A estrutura física da Escola é formada por dois prédios com cinco salas de aula, biblioteca e sala de vídeo, Serviço de Orientação Educacional – SOE, sala dos professores e Serviço de Supervisão Escolar – SSE, cozinha e refeitório, Laboratório de Informática, Laboratório de Aprendizagem, banheiros masculinos e femininos, secretaria e sala da direção. Entre os prédios há o saguão coberto e, ao lado, o espaço externo que é pequeno e bastante arborizado, dividido pela pracinha e pelo pátio, onde as crianças brincam no recreio.

A Escola, no ano de 2010, era composta por duas turmas de primeiro ano, uma turma de segundo ano, uma de terceiro ano, uma de quarto ano, uma de quinto ano e uma turma de progressão, com os cento e setenta e oito estudantes distribuídos entre os dois turnos de funcionamento, manhã e tarde. O corpo docente era formado por sete professoras, uma supervisora, uma orientadora, uma bibliotecária, uma professora do Laboratório de Aprendizagem e uma do Laboratório de Informática, contando ainda com duas cozinheiras, três serventes, um guarda de patrimônio, uma secretária, uma diretora e uma vice-diretora.

Desde 2009, este município da grande Porto Alegre vinha promovendo momentos de estudos e reflexões de extrema importância para a educação, culminando, no ano de 2010, com a construção da

Constituinte Escolar Municipal. Com esta nova realidade apresentada surgiu à necessidade de verificar, com a devida atenção, como os temas gestão democrática e PPP estavam sendo abordados e qual a relevância desses durante o processo. Este processo da Constituinte Escolar buscou formular ações e resoluções que se aproximassem ao máximo da realidade sócio-político-educacional das escolas municipais, e analisassem as repercussões refletidas na Escola.

Em um dos encontros realizados com a comunidade escolar já referenciada, foi formada uma comissão da Constituinte Escolar, que representou a referida escola municipal nas fases de construção da Constituinte Escolar Municipal. Foram escolhidos dois representantes de cada segmento escolar, que tiveram a função de participar das reuniões gerais convocadas pela Comissão Geral do Município e dos fóruns e congressos, bem como orientar os trabalhos no interior da Escola.

O primeiro encontro foi de suma importância para que a comunidade escolar tomasse ciência do momento de reflexão e de decisões que a educação municipal estava vivenciando. Também puderam se inteirar sobre como aconteceria o PI proposto e escolher o foco que ele teria. Esses fóruns de voz plural dos segmentos que compõem a comunidade escolar contribuíram para reforçar as relações entre os sujeitos do processo educativo, fortalecendo o exercício de poder e de pertença. Pais, estudantes, profissionais da educação, pessoas da comunidade não podem ser apenas convocados a colaborar e apoiar, mas precisam ter espaço para decidir e agir sobre o que lhes pertence. Somente o sentimento de pertença é capaz de gerar compromisso, envolvimento, desafio de enfrentar a aventura da construção da cidadania, da sociedade que sonhamos.

Foram realizados estudos do Regimento Escolar e do PPP em vigor, bem como das resoluções construídas na Constituinte de 2001/2002, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar: professores, funcionários, Conselho Escolar e Círculo de Pais e Mestres. Nestas reuniões o grupo mostrou-se comprometido com os estudos que realizamos, pois todos

estavam conscientes da responsabilidade que tínhamos ao suprimirmos, acrescentarmos, mantermos ou alterarmos as atuais resoluções, deixando-as mais próximas da realidade circundante possível.

Sabemos que dentro dos princípios da gestão democrática a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola são de fundamental importância. Mas, mesmo conscientes destes princípios, decidimos seguir os trabalhos com a representação dos segmentos, procurando pautar nosso trabalho no consenso e no dissenso, na convivência e no respeito às diferenças, em prol do estabelecimento de espaços de discussão e deliberação coletivos.

Em agosto de 2010, a secretária municipal de educação convocou as diretoras das escolas municipais para que estas fizessem um relato da trajetória dos estudos seguidos por cada instituição, a fim de conhecer a realidade vivenciada pelas escolas até aquele momento. Após a reunião, a diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental trouxe o relato das falas expressadas pelas diretoras, apresentando que as escolas do município seguiram métodos de estudos diferentes, com realidades diferentes e tempos distintos.

Outra constatação foi que cada escola atribuiu seu limite de importância a este momento vivido pela educação municipal, relatando que algumas realizaram os estudos com a participação da comunidade escolar, ao passo que outras optaram por realizar o trabalho de forma mais restrita, com a participação de apenas representantes de alguns segmentos.

Isso nos reportou às ideias de Veiga em relação ao processo da Constituinte e à construção do PPP, que pode ser na perspectiva inovadora regulatória ou na perspectiva inovadora emancipatória. Assim, a importância da estratégia adotada pelo gestor da escola no processo de construção, execução e avaliação dos projetos pedagógicos, perpassa a intencionalidade que permeia todos estes processos.

Dentro da perspectiva regulatória,

Inovar é, portanto, introduzir algo diferente dentro do sistema, para produzir uma mudança organizacional descontextualizada. Este processo deixa de lado os sujeitos como protagonistas do institucional, desprezando as relações e as diferenças entre eles, não reconhecendo as relações de força entre o institucional e o contexto social mais amplo (VEIGA, 2003, p. 270).

Assim, pudemos perceber este contexto inovador regulatório vivenciado em algumas das escolas municipais, em que as mudanças podem ser temporárias ou parciais, introduzindo ideias acrílicas ao que já se tinha instituído. Este processo de inovação escolhido por algumas instituições municipais, na qual nem todos participam das etapas, acaba por fragmentar as ideias e as ciências, mascarando as concepções “de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa” (VEIGA, 2003, p. 271).

Nesse sentido, como expõe Veiga (2003, p. 267), comprovou-se de que a inovação regulatória significa assumir “o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso se deixa de lado o processo de produção coletiva. A inovação de cunho regulatório nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes”.

Entretanto, percebemos que a grande maioria das escolas municipais priorizou a participação coletiva e a diversidade de interesses, buscando construir resoluções que viessem ao encontro da realidade de cada instituição e que visassem atingir os objetivos traçados pelo coletivo. Dessa forma, tivemos a inovação emancipatória, em que “a inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo” (VEIGA, 2003, p. 275).

Após a etapa de estudos em grupos mais amplos, as escolas municipais foram divididas por regiões, de acordo com o zoneamento, formando duas grandes regiões. Na sequência, o documento com a sistematização

final de todas as resoluções foi enviado às escolas municipais para que fosse realizada votação com as suas respectivas comunidades. Esta etapa tinha como objetivo preparar a comissão escolar para o Congresso da Constituinte, a partir das decisões de todos os segmentos da comunidade escolar.

Uma das maiores dificuldades que enfrentamos foi com a pequena participação do segmento pais em todos os momentos, desde os estudos até a votação para o congresso da Constituinte Escolar. Nas últimas décadas, nossa sociedade passou por mudanças socioeconômicas e também culturais que se refletiram diretamente nas relações familiares. Os pais de hoje trabalham mais e ficam menos com os filhos. Todavia, esta situação não deveria interferir na prática participativa dos pais no processo da formação dos filhos, bem como em todas as atividades escolares.

Poderíamos colocar como proposição a criação de estratégias que possibilitem a participação dos pais/responsáveis em algumas ações proporcionadas pela escola. Pensando um pouco além: videoconferência, correio eletrônico..., com cuidado para não tornar dispensável a presença deles na escola.

O processo de votação no congresso da Constituinte Escolar ocorreu tranquilamente nos dois dias programados, demonstrando que as escolas realmente se prepararam para a última etapa. Tiveram direito de voto somente os representantes das comissões escolares que participaram em todos os outros encontros nas suas respectivas escolas.

Depois de todas as etapas descritas, experiências e construções, as escolas do município iniciaram uma fase fundamental na implementação da gestão democrática, que diz respeito à reformulação dos documentos da escola, ou seja, o PPP, o Regimento Escolar e os Planos de Estudos.

Pensar em democratização da gestão pública implica pensar na participação efetiva da sociedade na gestão e nos conselhos constituídos nos fóruns apropriados de expressão dos desejos dos cidadãos, através da voz da pluralidade social. Esta participação efetiva exige que a comunidade

tenha conhecimento e consciência de seu espaço de decisão e poder e de que a instituição pública pertence aos cidadãos. A gestão democrática só se efetivará na educação quando a participação do coletivo escolar for consciente do papel que ocupa na sociedade, tendo em vista a busca por uma identidade para a instituição educativa que responda aos anseios da comunidade.

As construções coletivas que a comunidade escolar vivenciou, até este momento, são os passos iniciais para a gestão democrática da educação.

Neste processo o professor e o funcionário precisam abdicar de seu corporativismo; os pais precisam superar seu comodismo; os estudantes precisam conquistar o exercício de sua liberdade de aprender: de aprender ciência, de cultivar a arte, de praticar a ética. Não abrir mão de seus dias e horas letivos, que lhes garantem o direito de crescer na cultura e no saber. Embora a Proposta Pedagógica deva ser cientificamente assessorada pelos profissionais da educação, ela deve ser elaborada e avaliada por toda a comunidade escolar, presidida pelo Conselho (MONLEVADE, 2005, p. 29 e 30).

Monlevade reflete sobre assuntos que permearão as futuras ações que a Escola vivenciará, sendo a participação, o rompimento do corporativismo e do comodismo um dos maiores desafios da educação na atualidade. A implementação da gestão democrática, assim como a democracia e a cidadania, se fundamentam na autonomia, passando pelo (re)construção do PPP.

A gestão democrática da escola se baliza pelo projeto político-pedagógico da escola. São os objetivos e metas da escola, referenciando a sociedade do conhecimento, que unem o Conselho, que presidem as eleições, que direcionam as decisões e práticas de seus atores. Comprometendo-nos com estes princípios estaremos formando cidadãos críticos e transformadores da própria realidade, em busca de um Brasil mais justo, inclusivo e democrático.

Considerações finais

Percebemos que a construção da Constituinte Municipal Escolar aqui referenciada foi muito mais intensa que a anterior. Acreditamos que isso se deu ao fato da comunidade escolar participar no processo da Constituinte com mais subsídios, conhecimentos e conscientização.

A Escola Municipal, espaço no qual o PI foi implementado, também adquiriu este amadurecimento no campo educacional, proporcionando mais união do grupo em prol de um mesmo objetivo: a qualificação da educação. Também possibilitou a reflexão sobre a prática pedagógica, sobre o professor que somos e sobre o professor que queremos ser. Ficou muito claro que o grupo docente está mais maduro e dedicado, desacomodando-se da situação atual. Este fato tornou o grupo mais crítico-reflexivo e criativo, proporcionando a produção de trabalhos de imensa riqueza pedagógica. Além de abrir mais espaço-tempo para o envolvimento dos demais segmentos escolares.

Observamos que a implementação do PI contribuiu para mobilizar a comunidade escolar nas intencionalidades e nas suas práticas. Os textos e os conhecimentos compartilhados com o grupo pautaram muitas reflexões e discussões, trazendo amadurecimento, mudança de concepções e qualidade ao documento/resoluções que construímos coletivamente.

Todo movimento que busca a democratização da escola/educação faz emergir as dificuldades e os pessimismos da/sobre a realidade educacional, que não podem acabar com as nossas esperanças, impedindo que busquemos novas possibilidades e novos compromissos.

O projeto não é apenas perpassado por sentimentos, emoções e valores. Um processo de construção coletiva fundada no princípio da gestão democrática reúne diferentes vozes, dando margem para a construção da hegemonia da vontade comum. A gestão democrática nada tem a ver com a proposta burocrática, fragmentada e excludente; ao contrário, a construção coletiva do projeto político-pedagógico inovador procura ultrapassar as práticas sociais alicerçadas na exclusão, na discriminação,

que inviabilizam a construção histórico-social dos sujeitos (MEDEIROS; MARTINS, 2010, p. 277).

A reformulação do PPP, como consequência, foi pautada na perspectiva da gestão democrática, da qualidade do ensino, visando à transformação socioeducacional. A construção da hegemonia da vontade comum dá mais trabalho, pois os caminhos e descaminhos, os acertos e os erros estarão sempre presentes, mas também as decisões e construções não serão responsabilidade somente da equipe diretiva, mas sim de todos os envolvidos no processo educacional, no sentido de atender aos interesses da maioria da comunidade escolar.

Foi preciso, mais do que nunca, compreender que a escola é um lugar onde se cria situações de socializações, sonhos e se suscitam emoções, dúvidas, inquietudes, a fim de liberar a imaginação, a criticidade e toda a forma de busca criativa. É por essa razão que todos esses movimentos da Constituinte Escolar e da (re)construção do PPP tiveram o propósito de proporcionar a reflexão sobre a ação educativa e as propostas pedagógicas de cada unidade, alimentada de um ir e vir entre realidade local e a mais ampla, percorrendo um caminho perpassado de interrogações, de análises sobre a sociedade e seus valores, sobre o sentido da escola pública e sua diversidade, no viés da democratização e da qualidade social da educação.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n.º 1/92 a 71/2012 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.º 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. 2013.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

CAZZOLATO, Nara Katsurayama. Resenha Bibliográfica. In: THIOLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997. Organizações em contexto, Ano 4, n. 7, p. 84-87, junho 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set-dez 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios/Paulo Freire. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

GANDIN, Danilo. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, p. 81-95, Jan/Jun, 2001. ISSN 1645-1384. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org.

GUIMARÃES, Marisete Silveira. **O contexto da Escola Castro Alves**: concepção e importância da gestão democrática e do projeto político-pedagógico na construção da constituinte escolar municipal. UFRGS, 2011. (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gestão Escolar, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica).

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; MARTINS, Ivam Martins de. **Cultura, escola e conhecimento escolar**: implicações para a construção e gestão do projeto político-pedagógico. Artigo elaborado para a 2.^a Edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar – UFRGS, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, do Ministério da Educação (modalidade a distância), 2010.

MONLEVADE, João. O Conselho de Educação e o Plano Municipal de Educação: o Conselho Municipal de Educação na elaboração, implantação e acompanhamento do Plano Municipal de Educação. **Gestão democrática da educação**, Ministério da Educação, Boletim 19, outubro. 2005, p. 20-30.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E PESQUISA. **Constituinte Escolar**: construções e desafios revisitados criticamente – Ensino Fundamental. Caderno 1. Cachoeirinha, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1999.

“(Inter)locações sobre a gestão escolar e o Projeto Político-pedagógico a partir de uma experiência com o processo da Constituinte Escolar municipal

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógica: Uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.





Sobre os autores e as autoras

Adriana Beatriz Gandin – É coordenadora administrativo-pedagógica do Colégio Israelita Brasileiro e diretora pedagógica do projeto iPad na Sala de Aula. Graduada em Pedagogia pela UFRGS e pós-graduada em Gestão de Pessoas pela Unilasalle, atuou como professora na Sala-ambiente Planejamento e Práticas da Gestão Escolar, na 3.^a edição do Curso Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.
E-mail: adrianagandin@gmail.com

Alcina Jacil Alves Bitencourt – Professora da Rede Pública Municipal de São Sepé (RS), onde atua como vice-diretora e coordenadora pedagógica, é presidente do Conselho Municipal de Educação de São Sepé (RS). Especializou-se no Curso em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, 2.^a edição. É mestranda em Educação pela UNIPAMPA.
E-mail: alcinabitencourt@hotmail.com

Alder de Azambuja Castagno – Professor na Rede Pública Estadual em Pelotas (RS). É licenciado em Letras, habilitação francês/português, e pós-graduado em Gestão Escolar pelo Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, 3.^a edição.
E-mail: alderac@gmail.com

Alexandre Silva Virginio – Professor do Depto. de Sociologia da UFRGS, é doutor em Sociologia pela UFRGS. Atuou na 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica como professor da Sala-ambiente Fundamentos do Direito à Educação.
E-mail: alexvirginio@uol.com.br

Aline Lemos da Cunha – Professora da Área de Educação de Jovens e Adultos do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS, é doutora em Educação pela mesma Universidade. Atuou como professora na Sala-ambiente Tópicos Especiais na 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: alinecunha29@gmail.com

Ana Cristina Ghisleni – Professora da Rede Pública Municipal de Porto Alegre, é doutoranda do PPG pela Faculdade de Educação da UFRGS, na linha de pesquisa Políticas e Gestão de Processos Educacionais. Atuou como professora da Sala-ambiente Projeto Vivencial, na 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: anag@portoweb.com.br

Antônio Paim Falcetta – É Licenciado em Letras pela UFRGS, especialista em Tutoria em EaD pela Faculdade de Educação da UFRGS e mestrando em Políticas e Administração da Educação pela Universidad de Tres de Febrero (Argentina). Atuou como professor na Sala-ambiente Projeto Vivencial, na 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: antoniofalcetta@gmail.com

Aurea Caçapietra Zorzella – Gestora de escola de Educação Infantil em Sant’Ana do Livramento e licenciada em Pedagogia pela URCamp (Sant’Ana do Livramento), é pós-graduada pela 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e em Mídias na Educação pela UFSM.

E-mail: aurea.cz@hotmail.com

Danilo Gandin – Professor aposentado da UFRGS, atua atualmente como escritor, conferencista e consultor. É formado em Filosofia e em Letras (Português e Francês) pela UFRGS e mestre em educação pela mesma universidade. Atuou como professor da Sala-ambiente Planejamento e Práticas da Gestão Escolar na 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: danilogandin@gmail.com

Eduardo Carissimi – Professor de Geografia e de Seminários Integrados na E.E.E.M. Vera Cruz e na E.M.E.F José Bonifácio, é licenciado em Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), mestre em Desenvolvimento Regional (UNISC) e pós-graduado pela 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: e_carissimi@yahoo.com.br

Elena Maria Billig Mello – Docente e pró-reitora de graduação da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), é doutora em Educação pela UFRGS. Atuou como vice-coordenadora e professora da Sala-ambiente Planejamento e Práticas da Gestão Escolar na 1.^a edição e como professora da Sala Projeto Vivencial e orientadora dos TCCs na 2.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: profelena@gmail.com

Elizangela Ferreira Alves – Professora da rede municipal de ensino, atua como gestora na E.M.E.F. Pedro Alencastre, no município de Sant’Ana do Livramento. É licenciada em Letras pela URCAMP, pós-graduada em Tecnologias da Informação e da Comunicação e em Gestão Escolar pela 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: eliz_falves@hotmail.com

Evandro Alves – Professor Adjunto da Área de Educação de Jovens e Adultos do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação, na UFRGS. Atuou como professor nas Salas-ambiente Introdução ao Moodle e Projeto Vivencial na 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: evandarilho@gmail.com

Herik Zednik Rodrigues – Pedagoga (UECE), Mestre em Informática Educativa (UECE), doutoranda em Informática na Educação (UFRGS),

bolsista CNPQ, Porto Alegre, Brasil. Foi cursista no Projeto Piloto do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica em 2005, no Ceará.

E-mail: herik.zednik@ufrgs.br

Isabel Letícia Pedroso de Medeiros – Professora da rede municipal de ensino de Porto Alegre desde 1989, é doutora em Educação pela Faculdade de Educação pela UFRGS. Atuou como professora na 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica nas Salas-ambiente Fundamentos do Direito à Educação e Projeto Vivencial.

E-mail: isabellpm@yahoo.com.br

Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt – Doutora em Educação pela UFRGS, atuou na 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica como docente nas Salas-ambiente Políticas e Gestão da Educação, Fundamentos do Direito à Educação e Elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso.

E-mail: jackiebt@gmail.com

Jorge Miguel Bonatto Umann – Professor da rede estadual e municipal de Triunfo (RS), é licenciado em Educação Física, especialista em Treinamento Físico e Técnicas Desportivas e mestre em Educação, todos os cursos pela UFRGS. Atuou na Sala-ambiente Elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso na 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: jmumann@gmail.com

Leticia Rocha Machado – Pesquisadora do Núcleo de tecnologia Digital Aplicada à Educação (NUTED) da UFRGS é doutora em Informática na Educação pela UFRGS. Atuou como professora da Sala-ambiente Oficinas Tecnológicas na 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: leticiarmachado@yahoo.com.br

Liane Margarida Rockenbach Tarouco – Professora titular da UFRGS, é

diretora do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação na mesma universidade. É graduada em Física e mestre em Ciências da Computação pela UFRGS e doutora em Engenharia Elétrica/Sistemas Digitais pela USP. Atuou como coordenadora da Sala-ambiente Introdução ao Curso e ao Moodle e como coordenadora da 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: liane2@penta.ufrgs.br

Lúcia da Silva de Souza – Diretora e supervisora escolar na E.M.E.F. Carlos Gomes e supervisora da Rede Municipal de Cruz Alta, é graduada em Pedagogia, com habilitação em Magistério das Disciplinas Pedagógicas de 2.^o Grau e Séries Iniciais do 1.^o grau pela UNIJUÍ, e especialista em Gestão Escolar pela 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: direlucia@hotmail.com

Luciana Aparecida Tomazoni de Oliveira – Funcionária pública municipal e estadual, é diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Lucas Vezzano, de Erechim (RS). Graduada em Matemática e Física, é especialista em Gestão Escolar pela 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: luciana.oliver@yahoo.com.br

Luciane Bidinoto Silva – Gestora (diretora) da E.E.E.F. João Goulart, de São Borja (RS), é graduada em Educação Física pela UFSM, mestranda em Educação pela Unipampa (Jaguarão) e especialista em Gestão Escolar pela 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: lbidinoto@hotmail.com

Luciani Paz Comerlatto – Professora do Curso de Pedagogia Parfor (IFRS-POA) e do Curso de Gestão Educacional – Supervisão e Orientação, nas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), é pesquisadora do grupo de Políticas Públicas e Processos de Gestão Educacional e doutora em

Educação pelo PPGEDU/UFRGS. Atuou como professora da Sala-ambiente Sala Ambiente Políticas e Gestão da Educação na 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: lucianipaz@gmail.com

Luciano Matzenbacher Gutterres – Professor e diretor na E.E.E.B. Lourenço Leon Von Langendonck e educador popular na Ong Ação Nascente Maquiné – Anama, em Maquiné (RS). É especialista pela 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: canjerana2@yahoo.com.br

Lucrecia Raquel Fuhrmann – Professora da rede municipal de ensino de São Leopoldo e da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, de Novo Hamburgo. Mestre em Educação e especialista em Gestão da Educação pela UFRGS, é licenciada em Letras pela ULBRA. Atuou como professora da Sala-ambiente Projeto Vivencial pela 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: lucrecia.raquel@liberato.com.br

Luis Roque Klering – Professor titular da UFRGS, é graduado nos cursos de Engenharia Química, Administração de Empresas e Administração Pública, e mestre em Administração pela mesma universidade. É doutor em Administração pela USP, com pós-doutorado no Programa de Engenharia e Gestão do Conhecimento pela UFSC. Atuou como colaborador no artigo para o livro.

E-mail: lrklering@via-rs.net.

Magali Teresinha Longhi – Analista de Tecnologia e Informação do Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFRGS, é pesquisadora do Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (NUTED) e doutora em Informática na Educação pela UFRGS. Atuou como professora da Sala-ambiente Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual pela 3.^a edição do Curso de Especialização em

Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: magali@cpd.ufrgs.br

Marcelo Marin – Secretário Municipal de Educação Cultura e Desporto do Município de Picada Café (RS) e gestor de escola pública municipal, é graduado em Filosofia com Habilitação para História Geral e do Brasil pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição e especialista em Gestão Escolar na 2.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Atuou como aluno da 2.^a edição do Curso.

E-mail: marinxvi@gmail.com

Maria Beatriz Gomes da Silva – Professora adjunta da Área de Política e Gestão da Educação, do Departamento de Estudos Especializados da FACED da UFRGS. Professora na Sala-ambiente Fundamentos do Direito à Educação na 1.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica; Professora e coordenadora da Sala-ambiente Projeto Vivencial e do Trabalho de Conclusão de Curso na 2.^a edição do Curso; e Coordenadora da Sala-ambiente Projeto Vivencial na 3.^a edição.

E-mail: beatriz.gomes@ufrgs.br

Maria Cristina Bortolini – Professora da Área de Políticas e Gestão da Educação, do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS, é mestre em Educação pela FACED/UFRGS. Atuou como coordenadora da Sala-ambiente Fundamentos do Direito à Educação na 2.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e professora da Sala-ambiente Tópicos Especiais na 3.^a edição.

E-mail: macrisbor@gmail.com

Maria Luiza Rodrigues Flores – Professora Adjunta da Área de Política e Gestão da Educação na UFRGS. Atuou como professora em duas edições e como Coordenadora Pedagógica da 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: malurflores@gmail.com

Maria Magari Inda da Rocha – Professora da rede estadual de ensino desde 1989, atualmente exerce o cargo de direção no Colégio Estadual Alceu Wamosy. É licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela ASPES – Associação Santanense Pró-Ensino Superior – e em Gestão Escolar pela UFRGS, onde foi cursista da 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.
E-mail: mariamagari@hotmail.com

Maria Rita Vidal Peroni – É coordenadora pedagógica na Escola de Educação Básica Educar-se. Licenciada em Pedagogia pela FISC (Faculdades Integradas de Santa Cruz) e pós-graduada em Coordenação Pedagógica. Foi docente nas Salas-ambiente Projeto Vivencial e Políticas e Gestão da Educação na 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar e também na Sala-ambiente Políticas Educacionais e Gestão Pedagógica na 1.^a edição do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica do mesmo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.
E-mail: mariaritaperoni@gmail.com

Mariângela Silveira Bairros – Professora do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da UFPEL, é doutora em educação pela UFRGS. Atuou como professora da Sala-ambiente Projeto Vivencial na 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.
E-mail: mmbairros@gmail.com.br

Marisete Silveira Guimarães – Diretora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves, do município de Cachoeirinha, é especialista em Gestão Escolar pela UFRGS, onde foi cursista da 2.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.
E-mail: marisetesg@gmail.com

Maristela Martins Pereira – Professora da rede pública municipal de Parobé (RS) e licenciada em Pedagogia pela FACCAT, é especialista em Gestão Escolar pela UFRGS, onde foi cursista da 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: marlihol@hotmail.com

Patricia Alejandra Behar – Professora do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, coordena o Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (NUTED) da UFRGS. É doutora em Computação pela UFRGS. Atuou como coordenadora da Sala-ambiente Oficinas Tecnológicas - Construindo Sítios na Web na 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: pbehar@terra.com.br

Tatiane Pause – Professora Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da E.M.E.F. Santa Clara e da E.M.E.I. Pequeno Polegar, é especialista em Gestão Escolar pela UFRGS, onde foi cursista da 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: tatipause@hotmail.com

Vanderlei Bruschi de Fraga – Professor colaborador da LUDENS Centro de Formação Integrado e membro da Sociedade Ibero-Americana de Pedagogia Social (SIPS) e do Instituto Zero Acidentes (IZA), é doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Atuou como orientador de TCC na 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: vanderleibrusch@hotmail.com

Vera Maria Vidal Peroni – Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UFRGS, é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atuou como coordenadora pedagógica das duas primeiras edições e Coordenadora da Sala-ambiente Políticas e Gestão

da Educação da 3.^a edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

E-mail: veraperoni@gmail.com



