



**Associação dos Administradores CATARINENSE DE ADMINISTRAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO**



**III SEMINÁRIO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

**OS DESAFIOS NA GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO  
PEDAGÓGICO:  
IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO**

**ANAIS**

**Joaçaba, 21 a 24 de setembro de 2003.**

Anais do XV Simpósio Catarinense de Administração da Educação/AAESC  
III Seminário Estadual de Política e Administração da Educação/ANPAESC  
Joaçaba, setembro de 2003.  
Gestão – projeto político pedagógico – avaliação institucional

Organização:  
Elisa Maria Quartiero

Revisão:  
Isabella Maria Benfica Barbosa

Editoração eletrônica:

**Nota:** Os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores.

## ANAIS

### **XV Simpósio Catarinense de Administração da Educação/AAESC III Seminário Estadual de Política e Administração da Educação/ANPAESC**

#### **Promoção:**

AAESC – Associação dos Administradores Escolares do Estado de Santa Catarina  
ANPAESC – Associação Nacional de Política e Administração de Educação – Seção Santa Catarina

#### **Co-promotores:**

UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Secretaria de Estado da Educação e Inovação – SEI  
7ª GEREI – Gerência Regional de Educação e Inovação  
Secretaria Municipal de Educação de Joaçaba  
Núcleo dos Administradores da Região de Joaçaba

#### **Coordenação geral do evento:**

Eloi Zambon (AAESC/SMEF)  
Elisa Maria Quartiero (ANPAESC/UDESC)

#### **Comissão de organização:**

Araci Hack Catapan (ANPAE/SC-UFSC)  
César Antonio Schertz (UNOESC)  
David Mandryk (UNOESC)  
Eliane Maria de Lima Carli (GEREI-Joaçaba)  
Ivanilde Rhoden Rático (GEREI-Joaçaba)  
Leila Novello (SME-Joaçaba)  
Mariastela Theis (ANPAE/SC-CRE)  
Mariléia Silviera da Costa (AAESC-SED)  
Marilena Zanoelo Detoni (SME-Joaçaba)  
Miriam Nascimento (AAESC-SED)  
Odete Terezinha Figueira de Lucca (AAESC)  
Vera Cimadon (GEREI-Joaçaba)  
Vera Lúcia dos Passos Fagundes (AAESC-ANPAE/SC-CRE)

#### **Comitê científico:**

Antonio Elízio Pazeto (ANPAE/SC-UNISUL-UDESC)  
Araci Hack Catapan (ANPAE/SC-UFSC)  
Elisa Maria Quartiero (ANPAE/SC-UDESC)  
Jarbas José Cardoso (ANPAE/SC- UDESC)  
Lauro Carlos Wittmann (ANPAE/SC-FURB)

## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

### PROGRAMA DO EVENTO

#### I - PALESTRA DE ABERTURA

*Um olhar investigativo sobre a realidade escolar: os desafios na gestão do projeto político pedagógico*

Lucídio Bianchetti (CED/UFSC)

#### II – TRABALHOS

*Implementando o “Projeto Espaço Multimídia Infantil” no contexto de uma creche municipal de Florianópolis –SC*

Adelir Pazetto Ferreira e Silvana Bernardes Rosa (PPGEC/UEDESC)

*As vozes dos docentes e os desdobramentos da avaliação educacional: subsídios para o projeto político pedagógico*

Cláudia Renate Ferreira (GEREI/SED)

*O Projeto Político-Pedagógico e a emblemática construção da autonomia da escola*

Elton Luiz Nardi (UNOESC/Xanxerê)

*O projeto político pedagógico nas escolas relacionado à convivência escolar*

Edir Seemund (SED/SC)

*As demandas educacionais da sociedade do conhecimento e as especializações na educação*

Maria Stela Busarello Theis (GEREI/SED-SC)

*Encontro de especialistas da GEREI de Blumenau : buscando subsídios para a construção da escola de qualidade*

Vera Lucia Fagundes (GEREI/SED-SC)

*Família e escola: reflexões sobre uma parceria na construção e implementação do PPP*

Mônica Wendhausen e Wanderléa Damásio Maurício (PMF/PPGEC-UEDESC)

*Comunidade escolar e Projeto Político Pedagógico*

Aliduíno Zanella (UnC/Caçador)

*A trajetória do Projeto Político-Pedagógico na UNIPLAC*

Marilane Maria Wolff Paim (UNIPLAC)

*Projeto Político Pedagógico: entre o dito e o feito*

Juliana Silva dos Santos (FAED/UEDESC)

#### III – MINICURSOS

*A incorporação das tecnologias de comunicação e informação no projeto político pedagógico*

Nara Pimentel e Roseli Zen Cerny (LED/UFSC)

*Clima e cultura organizacional na implementação do PPP*

Jarbas José Cardoso (FAED/UDESC)  
*A construção do projeto político pedagógico*  
Nilva Schroeder (CEFET/SC-FAED/UDESC)

*Gestão da educação na perspectiva institucional e coletiva*  
Antônio Elísio Pazeto (FAED/UDESC-UNISUL)

*Avaliação do Projeto Político Pedagógico*

Araci Hack Catapan (CED/UFSC)

*Gestão escolar: caminhos e descaminhos*

Vânio C. Seemann (PMF)

*O Currículo Integrado*

Beatriz Hanff Colare (CED/UFSC)

## APRESENTAÇÃO

Esta publicação é uma coletânea dos trabalhos encaminhados para serem apresentados no XV Simpósio Catarinense de Administração da Educação e III Seminário Estadual de Política e Administração da Educação, realizado no período de 21 a 24 de setembro de 2003, no auditório da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, em Joaçaba, Santa Catarina. Fazem parte da publicação a palestra de abertura do evento, os artigos completos das apresentações realizadas nas mesas-redondas e as propostas de minicursos. A temática proposta para o evento “**Os desafios na gestão do projeto político pedagógico: implementação e avaliação**”

Esta temática desdobra-se a partir da discussão dos seguintes tópicos: a) a perspectiva sócio-política-cultural da avaliação da aprendizagem; b) sentido e objeto da avaliação na escola; c) processos e métodos de avaliação.

Os textos aqui apresentados discutem as recentes políticas de avaliação da educação propostas para os diferentes níveis de escolaridade, analisando os processos de gestão e avaliação da aprendizagem no intuito de aprofundar a reflexão sobre as diferentes dimensões que assume a avaliação no espaço educacional.

Este evento resulta de uma longa trajetória de encontros organizados pela Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina – AAESC que visam discutir e aprofundar os temas referentes ao trabalho desenvolvido pelos profissionais da administração escolar, com ênfase na realidade do Estado de Santa Catarina, bem como pela atuação da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, associação temática comprometida com o avanço e a divulgação de conhecimento nesta área.

Agradecemos a cada um que enviou seu trabalho a este evento, contribuindo assim para enriquecer as reflexões acerca da avaliação da aprendizagem de forma a melhorar a qualidade da educação realizada nos diferentes espaços educacionais do nosso Estado.

Elisa Maria Quartiero  
Diretora da ANPAE/SC

Florianópolis, setembro de 2003.

## **PROGRAMA DO EVENTO**

### **Dia 21, Domingo**

Local: Auditório da UNOESC/Joaçaba

18:00 - Credenciamento

19:00 - Sessão de Abertura

19:30 – Apresentação cultural:

20:30 - Conferência de Abertura: **Um olhar investigativo sobre a realidade escolar: os desafios na gestão do projeto político pedagógico**

Conferencista: Prof. Lucidio Bianchetti (CED/UFSC)

Coquetel de confraternização

### **Dia 22, Segunda-feira**

Local: Auditório UNOESC

08:00-08:30 – Apresentação cultural de escolas locais

08:30 – 10:00 - Mesa redonda: “A construção do Projeto Político Pedagógico”

Integrantes:

Coordenador:

10:00-10:30 – Café

10:30-12:00 – Debate entre os componentes da mesa e a plenária

12:00-13:30 – Almoço

13:30 – 14:00 – Apresentação cultural de escolas locais

14:00-17:30 - Minicursos:

1. Projeto Político Pedagógico: Gestão e avaliação.

Ministrante: Dr. Jarbas J. Cardoso (FAED/UDESC)

Vagas: 80

Local:

2. Planejamento e Avaliação Institucional: uma abordagem teórico-prática.

Ministrante: Dr. Antônio Elisio Pazetto (FAED/UDESC – UNISUL)

Vagas: 30

Local: Salão Rotemburgo

5. Análise de informações educacionais: implicações para o processo de avaliação da escola

Ministrantes: Dr<sup>a</sup> Araci Hack Catapan (CED/UFSC) e Dr<sup>a</sup> Elisa Maria Quartiero (FAED/UDESC)

Vagas: 40

Local: Laboratório de Informática na FURB

Rua Antonio da Veiga, 140 – Bloco G, sala

6. As conseqüências da violência escolar no processo de avaliação da aprendizagem

Ministrante: Vanio César Seemann (SME/Florianópolis)

Vagas: 50

Local: Salão Munique

Vagas: 50

**Dia 23, Terça-feira**

Local: Auditório da UNOESC

08:00-08:30 - Apresentação cultural das escolas locais

08:30-10:00 - Mesa redonda: **“Implementação de Projetos Político Pedagógicos”**

Integrantes:

Coordenadora:

10:00-10:30 – Café

10:30-12:00 – Debate entre os componentes da mesa e a plenária

12:00-14:00 - Almoço

13:30-14:00 – Apresentação cultural das escolas locais

14:00-17:30 - Mini-Cursos: mesmos locais do dia anterior

**Dia 24, Quarta-feira**

Local: Auditório da UNOESC

08:00-08:30 – Apresentação cultural das escolas locais

8:30-10:00 – Palestra: **Avaliação como instrumento para a melhoria da qualidade da educação**

Palestrante: Prof. Aristides Cimadon (UNOESC)

Coordenadora: Elisa Maria Quartiero (FAED/UNOESC-ANPAE)

Debatedor: Prof. Lauro Carlos Wittmann (FURB-SED/SC)

10:00- 10:30 – Café

10:30 – 12:00 - Debate

12:00-13:30- Almoço

13:30-14:00- Apresentação cultural das escolas locais

14:00-16:00 - Minicursos

16:00 – Encerramento



## UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE A REALIDADE ESCOLAR: OS DESAFIOS NA GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Lucídio Bianchetti<sup>1</sup>

*“A escola deveria contribuir para  
que os alunos estabelecessem  
um encontro entre a  
sua biografia e a história”  
Rodolfo Bohoslavsky*

### 1. EDUCAÇÃO: QUANDO E ONDE AQUILO QUE SE FAZ OU DEIXA-SE DE FAZER NÃO TANTO FAZ!

Para tratar dos desafios frente à gestão do Projeto Político Pedagógico (PPP), vou começar pela conclusão de um trabalho que apresentei em um encontro de especialistas em educação em Porto Alegre, RS e que foi publicado em meados da década de 90 na *Revista Prospectiva*<sup>2</sup>. Tratava

---

<sup>1</sup> Pedagogo, Orientador Educacional pela UPF/RS; Mestre em Educação pela PUC/RJ; Doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP. Professor adjunto no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, onde coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação (2000-2002).

<sup>2</sup> Cf. artigo completo em Bianchetti (1994).

exatamente dos desafios e das perspectivas para a construção do PPP. Mas, por que começar pelo fim? Porque a história, na sua dialeticidade, mantém também elementos de cronologia, e porque em tudo o que fazemos, espera-se que não estejamos marcando passo, patinando, sem sair do lugar. Precisamos avançar e fazer o possível para que nossos passos sejam enriquecidos pela experiência, pelas leituras, pelas reflexões, pelas trocas, pelo trabalho coletivo, pelo compromisso com a inclusão de todos. A quantidade de passos e a qualidade da nossa práxis devem convergir para que nos realizemos como pessoas e possamos dar a nossa contribuição para o coletivo, para a superação das já cansativamente diagnosticadas mazelas da educação, que, no entanto, apesar de diagnosticadas, continuam teimosamente se atualizando. E é bom que não percamos de vista que, quando um diagnóstico é feito e não se procura dar encaminhamentos adequados para solucionar o problema detectado, o diagnóstico se metamorfoseia em prognóstico (Bianchetti, 1998).

Ao invés de sucumbir à quase fatalista manifestação shakespeariana de que o “o passado é prólogo”, prefiro reforçar-me com Marshal Berman (1988, p. 35), quando afirma que “pode acontecer então que voltar atrás seja uma maneira de seguir adiante”. Quero muito seguir adiante, mas não como uma mera continuidade do que fomos, fizemos e estamos fazendo. Alio-me a Paulo Freire no *Pedagogia da Autonomia* quando convoca os Pedagogos a olhar ousadamente para o amanhã, sem no entanto, descolar-se da realidade presente ou manter-se ancorados no passado:

O que dizer aos pedagogos: Ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem, de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar, de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina.

E, finalmente, tenho claro que é preciso, para ser educador, não perder de vista os valores de ontem, bem como aqueles que estão colocados no hoje e outros em perspectiva no amanhã. Como tão bem anuncia Artur da Távola<sup>3</sup>: “se só uso (os valores) de ontem, não educo: condiciono. Se só uso os de hoje, não educo: complico. Se só uso os de amanhã, não educo; faço experiências às custas das crianças. Se uso os três, sofro, mas educo. Imperfeito, mas correto”

Voltemos ao texto ao qual fazia referência. À época, ao dirigir-me particularmente aos administradores ou aos responsáveis pela gestão da educação, explicitava três “deveres/posturas” que, do meu ponto de vista, um diretor/gestor deveria cumprir/assumir:

**1. O diretor/gestor deve deixar/permitir que a comunidade escolar faça.**

É estranho que se toque nesse assunto, pois se poderia presumir que as características autoritárias e centralizadoras de dirigentes tivessem ficado para trás, com o fim do

---

<sup>3</sup> Encontrei este poema em um Boletim de uma escola de Campinas, SP e, infelizmente, não estava referenciada a fonte. Achei, contudo, que valia a pena repeti-lo aqui, devido à adequação ao teor desta intervenção.

período militar. A realidade, no entanto, revela outras nuances. Há diretores que, independentemente da forma como chegaram ou chegam lá<sup>4</sup>, são tão ciosos do seu cargo, assumido como um fim, que dificultam, sabotam, abortam iniciativas no nascedouro. Agarram-se ao cargo como se ele fosse um pequeno feudo e estendem seus tentáculos em todas as direções sufocando qualquer movimento não previsto, pois o seu maior medo é ‘perder o controle’ da situação. Afinal, nenhum diretor/gestor aceita que, perante as autoridades, sua escola seja taxada de desorganizada.

Então, diria que, num primeiro momento, o diretor deve permitir que se faça. A questão de como as iniciativas são tomadas ou por quem, como a comunidade escolar se organiza etc. é outra. O importante é o princípio: deixar fazer. Além do mais, é nos embates, nas discussões, nas tentativas, nos acertos e nos erros que as aprendizagens são construídas. Afinal, já dizia o poeta espanhol Antonio Machado: “é no caminhar que se faz o caminho”.

## **2. O diretor/gestor deve desafiar/estimular a comunidade escolar para que faça.**

Desde que haja a decisão, o empenho, com certeza os meios, as estratégias brotarão da prática. Fugir da rotina, estimular, desafiar, criar situações de perplexidade (segundo Gibran, este é o princípio do conhecimento!) são formas de desencadear um processo participativo.

## **3. O diretor/gestor deve coordenar/decidir.**

Em um das escolas públicas do RS onde trabalhei, ocorreu um desentendimento entre um professor e seus alunos e o episódio foi levado ao *salomônico* diretor. Sua pronta intervenção contornou uma potencial crise que estava se instaurando. Ao comentar o fato, ele assim se expressou: “Quando terminaram de expor o problema, olhei para trás e vi que eu era o último. Tinha que decidir”.

Um bom diretor é capaz de discernir qual é o *timing* para intervir/decidir, pois para tudo há um momento certo. Não pode ser antes, nem depois. Além da competência técnica e do compromisso político, diria, *jungianamente* falando, é preciso que o diretor dê espaço à intuição<sup>5</sup>, pois já se foi o tempo em que havia um receituário determinando o que, como e quando fazer.

É preciso decidir. Diria que, talvez, pior do que um diretor/gestor autoritário (de qualquer forma indesejável) é um diretor omissivo. O primeiro, pelo menos poderá estimular a contradição, ao passo que o omissivo facilita a emergência de um caldo onde grassa a descrença e o que é pior, o cinismo, culturas que minam qualquer iniciativa possível.

Concluindo, afirmaria que estas três atitudes/posturas, entre outras, disseminadas num processo, determinam a diferença entre SER e ESTAR diretor/gestor (Bianchetti, 1994, p. 18).

---

<sup>4</sup> Evidentemente parto do pressuposto segundo o qual o diretor/gestor tenha chegado ao cargo/compromisso, a partir de um processo eletivo, que o escolheu dentre seus pares. Diretor indicado, diretor paraquedista é uma aberração, embora continuem fazendo parte da nossa realidade. A escola não é um espaço para a política partidária no sentido clientelista. Na verdade a indicação/nomeação de um diretor caracteriza invasão de funções de uma instituição sobre a outra. E, historicamente, está provado que, quando isso ocorreu só resultaram monstruosidades. Vide o exemplo da igreja católica assumindo as funções do poder temporal na Idade Média ou os militares impondo-se nas funções executivas, legislativas e judiciárias nos anos da ‘revolução’ (1964-1985). Por fim, alguém poderá argumentar que não há nenhuma garantia que um diretor eleito deixe de fazer política partidária, clientelismo na escola. É verdade! Só há uma diferença: o diretor nomeado está sujeito e presta contas somente a quem o nomeou, ao passo que o eleito tem que se haver com seus pares.

<sup>5</sup> Além de Carl G. Jung, falando da perspectiva da psicanálise, a intuição ganha um espaço de destaque na teoria e na prática do educador francês Celestin Freinet.

Hoje, olhando para aquele texto, vejo as boas indicações nele contidas, bem como percebo claramente os seus limites, limites que não são apenas relacionados ao tempo, ao fato de ter sido escrito há quase 10 anos. Para que o texto seja resgatado dos seus vieses polares, voltados ao ativismo ou do seu oposto tão ou mais complicado, o *laissez-faire*, é preciso avançar no sentido de qualificar estas posições, esses deveres/posturas relacionadas ao fazer/deixar fazer, desejáveis e presentes na práxis educativa dos diretores/gestores. Esse resgate poderá ser facilitado se lançarmos um “olhar investigativo sobre a realidade escolar”, condição para enfrentar os desafios da gestão do PPP.

O que é importante é não perder de vista que, diferentemente de muitas outras profissões, o magistério, exatamente por trabalhar com pessoas, no seu processo de construção individual e coletiva, datadas, situadas, não comporta espaço para a omissão. Se em outras profissões é possível assumir uma postura do ‘tanto faz’, em educação aquilo que fazemos ou deixamos de fazer NÃO tanto faz. Isto é, fazendo ou deixando de fazer, interfere, determina, (des)constrói, ajuda ou prejudica. Não há como interromper o processo vital de uma pessoa, de um coletivo a fim de buscar um suposto momento ideal para uma intervenção praxiológica. Ação ou omissão interferem, influenciam e é por isso que não tanto faz. Em síntese, o não fazer ou a omissão são inaceitáveis de qualquer dos ângulos que se queira olhar. Porém não basta apenas agir. É necessário agir, mas agir reflexivamente, inquiridoramente, investigativamente. Concluindo, não somente prática, não somente teoria: práxis!

Para começar, vamos tecer algumas considerações sobre alguns dos personagens que se relacionam naquilo que denominamos comunidade escolar, em um espaço que chamamos escola e em uma realidade como aquela da qual fazemos parte, que vivemos e construímos hoje.

## 2. ATORES E AUTORES EM MOVIMENTO

Falar em realidade escolar, muito antes ou muito além de fazer referência a um prédio, a uma construção, a um espaço físico implica referir-se a personagens, a atores e autores em relação, em movimento nesse cotidiano escolar. Para esse palco-cena-espaço-tempo chamado escola, ocorrem personagens diversos com objetivos supostamente convergentes: a educação das crianças, adolescentes e jovens. Mas, se o que move esses personagens são objetivos que apontam na mesma direção, por que é tão difícil educar, por que há tantas queixas, descontentamentos, a ponto de, às vezes, imobilizar ou dificultar imensamente o trabalho de professores, alunos, profissionais da gestão e da coordenação pedagógica e pais? De outra parte, por que, apesar de todos os condicionantes, de todos os impedimentos e de tantos atentados diuturnamente perpetrados contra

a escola, continua-se a pregar e a acreditar no papel inclusivo e até redentor da educação que se realiza na ambiência escolar?

Eis questões que demandam investigação e que deveriam mobilizar a comunidade escolar. Mas quem é afinal ou quem compõe essa comunidade? Quem são esses personagens? Por que, apesar de tacitamente convergirem no objetivo, na passagem para a implementação, a suposta convergência se esvaece, surgem os desencontros e uma espécie de imobilização, traduzida em rotina, se instaura e toma conta do ambiente escolar?

Até a década de 60 ou 70 do século XX, quando a educação ainda era um privilégio de poucos, predominava – e era suficiente! - o paradigma positivista-funcionalista como primado epistemológico embaixador da educação em qualquer das instituições responsáveis pela sua implementação. A diretriz básica deste paradigma é que a educação é igual à tradição ou, nas palavras de Émile Durkheim (1965), o “papel da educação é adequar as novas gerações às antigas”. Ora, nesta perspectiva é muito fácil compreender o porquê de as instituições sociais e atores convergirem, entrarem em acordo a respeito de regras, meios e estratégias para educar as novas gerações. O modelo era previamente dado pela tradição.

Com o passar do tempo, a escola veio sendo democratizada. Mais e mais crianças de todas as classes sociais começam a acessá-la. Na medida que os filhos dos trabalhadores ingressam nela, a unidade de classe é rompida e a escola já não é mais apenas um espaço no qual os filhos da elite vão para confirmar-se como elite. Dessa forma, a escola, que antes era um espaço relativamente tranqüilo na medida que a freqüentavam apenas os filhos da classe dominante, passa a ser mais um dos meios reveladores dos conflitos existentes na sociedade mais ampla. Um espaço disputado e de disputa. Em outras palavras, a escola passa a ser uma espécie de caixa de ressonância dos conflitos que surgem e são travadas em todas as instâncias sociais.

Isto significa que, para entender o que está acontecendo no interior da escola, é preciso ampliar o olhar<sup>6</sup> e verificar o movimento no contexto social circundante, sem perder de vista a relação entre o local e o global.

Inicialmente é preciso compreender que esses personagens, no plano do imediato, do mediato ou a longo prazo, conscientemente ou não, estão fazendo história em condições determinadas. A busca de compreender em que condições a história está sendo construída por esses atores/autores leva- nos a uma questão fundante, apontada por Marx e Engels (1987) ao

---

<sup>6</sup> Sobre a questão dos diferentes e dos múltiplos olhares cf. Bianchetti (2002).

explicitarem o pressuposto número um para alguém fazer história: as condições materiais para produzir a existência. Nessa perspectiva, explicitam os autores,

o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas para viver é preciso, antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (p. 39).

É, portanto, nesse processo histórico de produção da sua existência, de atendimento das suas necessidades básicas que precisamos apreender os personagens em movimento na ambiência escolar, visando a compreender o porquê do seu ser e do seu agir. Vamos focalizar os autores/atores que se movimentam na e constroem a realidade escolar.

## 2.1 – Os pais

Hoje, se há uma posição para a qual todos os envolvidos no processo educacional dos filhos/alunos convergem é aquela que se refere a acusações mútuas: os pais reclamam que a escola não educa; a direção e professores, por sua vez, reclamam e se ressentem da ausência dos pais no processo de educação.

Se utilizarmos uma palavra bastante em moda e muito cara aos responsáveis pelos processos de desregulamentação da economia, podemos dizer que, claramente, na economia da educação, os pais estão **terceirizando** a educação dos filhos. Aquilo que até recentemente era responsabilidade assumida por eles ou pela família ampliada (avós, tios, irmãos) agora está sendo atribuída a babás, jardins de infância, academias de todos os tipos e, principalmente, à escola.

O que está levando os pais a atribuir a terceiros aquilo que era uma responsabilidade sua ou que, pelo menos, tinham que compartilhar não é uma suposta maldade ou má vontade ou mesmo uma postura irresponsável. Eles até se sentem muito mal com as dificuldades que estão encontrando em acompanhar mais de perto a educação dos filhos. Ocorre que, quando as pessoas não entendem as condições históricas mais amplas nas quais se encontram, acabam por consumir-se em culpas ou acalmam-se atribuindo a culpa a outrem. Em síntese, os pais estão tendo que lidar

com uma realidade nova, uma ambiência denominada de pós-modernidade, como veremos no item seguinte. O pai deixa de ser o provedor exclusivo do lar e a mãe, tanto no sentido de afirmar-se pessoal e socialmente quanto pela necessidade de contribuir para a produção da existência da família, precisa compulsoriamente inserir-se no mercado de trabalho. E a saída encontrada para sua ausência acaba sendo a terceirização da educação dos filhos, donde decorrem suas cobranças endereçadas tanto à escola e aos professores, quanto pela escola e pelos professores às famílias, agora mais desestruturadas.

Uma investigação compreensiva indica que os pais estão perdidos e muito mais do que cobranças e acusações estariam precisando de ajuda. A maior parte deles não se dá conta do porquê as coisas se dão como estão se dando. Na sua confusão, culpam, cobram e, em relação aos filhos, tentam compensar com presentes ou castigos a sua falta de presença. Os diretores e educadores reclamam que eles não se fazem presentes na escola, mas o drama deles é muito maior: eles estão ausentes até das suas próprias casas e estão ou com dificuldades **no** emprego ou com dificuldades de conseguir emprego. Ora, as pessoas se preocupam muito com os seus filhos, com a escola dos seus filhos, com a educação que os seus filhos estão tendo e com o quanto essa educação está distante das necessidades e dos desafios que os filhos terão que enfrentar. No entanto, eles estão tendo que produzir a existência. E esta é dura. Toma-lhes as melhores energias. Obras como *Trabalho, indivíduo e sofrimento* de Wanderley Codo et al (1993) e *A corrosão do caráter. Conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, de Richard Sennett (1999), entre outras, são amostras do que está acontecendo com as pessoas no processo de produção da sua existência e evidenciam que a questão não é apenas de vontade. Aliás, o jovem Marx (1975) já alertava: Os homens fazem sua história, mas nem sempre a fazem como querem!

## 2.2 – Os diretores, gestores, coordenadores do processo pedagógico

Os diretores e coordenadores do processo pedagógico encontram-se em situação muito similar àquela dos pais, uma vez que vivem e produzem sua existência no mesmo contexto. Porém, diferentemente destes, não podem terceirizar as funções de dirigir, coordenar e dinamizar o processo educacional. Eles precisam encontrar estratégias para envolver toda a comunidade escolar – professores, alunos e pais -, no plano imediato, no processo de construção e gestão do processo político pedagógico, a fim de que em médio e longo prazo o processo educacional, entendido como processo emancipador, dê seus frutos<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Não me estenderei muito neste item, uma vez que já aponte nas páginas iniciais como concebo o trabalho do diretor/gestor e da sua equipe e, além disto, no item de número quatro, ao explicitar a proposta de uma investigação

### 2.3 - Os professores

Talvez de todos os profissionais da educação aqueles que estão em situação mais complicada, de difícil compreensão e solução, seja a categoria dos professores. Mal pagos, mal preparados e desmotivados acabam sendo os destinatários das principais reclamações dos outros personagens que configuram a comunidade escolar. Nessas condições desfavoráveis, os professores precisam ser educadores, ensinar conteúdos, impor limites<sup>8</sup>, indicar direções, educar para a liberdade, orientar em uma ambiência chamada de pós-moderna, que se caracteriza pela relativização de valores e questionamentos a respeito de direções seguras.

Os resultados para os professores e para os alunos, decorrentes das precárias condições com as quais aqueles trabalham, principalmente nas escolas públicas, estão sendo pesquisados e o que revelam investigações como a de Wanderley Codo et al na obra *Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação* são extremamente preocupantes no que diz respeito ao presente e ao futuro da educação. Seja qual for a situação, contudo, cabe aos gestores e sua equipe coordenadora, bem como aos professores, ter a clareza de avançar no mapeamento das situações e da responsabilidade pelo descaso que cria esta realidade e agir no sentido de modificá-la. No jogo de responsabilizações mútuas, culpas e cobranças não são os alunos que devem sofrer as conseqüências.

No processo de produção de sua existência, os alunos, cada vez mais e muito mais do que os seus pais e professores, necessitarão de todos os recursos e suportes que a escola pode e tem a obrigação de lhes oferecer.

### 2.4 – Os alunos

Os alunos, em sua grande maioria, pelos seus questionamentos, pelos seus silêncios, pelas suas ausências, pelas sua falas, explicitam o seu descontentamento em relação ao que lhes é ensinado e o seu desconforto no que diz respeito à distância entre o que aprendem e o que percebem ou intuem que a vida lhes cobrará.

Uma constatação está ficando cada vez mais evidente: os alunos estão perdendo a paciência com seus professores. Ocorre que as grandes transformações na história da humanidade demoravam milênios, séculos para serem efetivamente assimiladas e se não o fossem, pouca

---

empático-compreensiva, estarei explicitando mais detalhes a respeito do desafio a ser enfrentado por esses profissionais da educação.

<sup>8</sup> No que diz respeito a este aspecto, consultar a excelente obra de Yves de La Taille *Limites: três dimensões educacionais*. O autor considera os limites como fronteiras que precisam ser: respeitadas, construídas, superadas.



diferença fazia, pois as pessoas que sobreviviam tinham adquirido condições para viver à margem das mudanças. Era o predomínio da natureza sobre o homem. Hoje não, o homem interfere, modifica, subjuga, coloca a natureza a seu serviço. Nesta perspectiva, a geração dos alunos está exposta, experimentando e provocando transformações que já não se encaixam mais no período de uma geração. As transformações que antes eram intergeracionais, agora são intrageracionais. Eles estão aprendendo a lidar com as mudanças de uma forma espetacular e, volto a repetir, estão perdendo a paciência frente à dificuldade que os professores estão demonstrando em abandonar o velho e aderir ao novo.

O segredo está nos desafios lançados à escola e à educação frente à mudança do paradigma tecnológico e gerencial (Bianchetti, 2001), particularmente no que diz respeito à passagem da tecnologia analógica à digital. A qualificação para alguém trabalhar com tecnologia analógica - aquela que demandava a mediação dos sentidos para a execução de uma tarefa ou função, e que era construída no decorrer de longos anos de permanência no mesmo posto de trabalho ou emprego - está em refluxo. Passa-se a demandar, hoje, daqueles que pretendem ingressar no mercado de trabalho, qualificações para atuar com equipamentos e processos digitais e estes não são abertos, não são passíveis de serem apreendidos com a mediação dos sentidos. O que se exige hoje é a construção da capacidade de abstração. E aqui está um dos grandes dilemas dos professores e da insatisfação dos alunos: os professores foram formados em uma ambiência analógica e estão sendo obrigados a atuar na digital. E, nesta, os alunos estão demonstrando que se movimentam com mais familiaridade.

A insatisfação dos alunos revela-se em frases como: “vamos deletar aquela professora”. Evidentemente, a eliminação física de uma professora ainda não está ao alcance de um toque em uma tecla. Mas virtualmente já foi apertado o *enter*. Quando as crianças pensam ou explicitam conteúdos como estes, no campo da afetividade elas já deletaram a professora. E pensadores do porte de Freud, Jung, Reich, Piaget, Vigotsky e Paulo Freire, entre outros, já nos ensinaram qual é a relação entre a afetividade e a cognição, qual é o processo e o resultado final quando os canais entre afetividade e cognição estão bloqueados.

Independentemente do posicionamento, das facilidades ou das dificuldades dos professores em lidar com a informática, a batalha hoje não é para simplesmente ter computadores nas escolas, como já demonstrou Quartiero (2002). É preciso que se conte com o que há de mais avançado nesse campo a fim de que os alunos possam se conectar com o mundo. E em relação particularmente à escola pública é preciso que se batalhe para que não continue se materializando o adágio: “para os pobres uma pobre educação”.

Muitos professores são refratários e até rejeitam os equipamentos e mais do que isto, criticam a forma como os alunos utilizam a internet, principalmente no que diz respeito à cópia/colagem de conteúdos da rede. É preciso que fique claro o processo por que passa o aluno quando um trabalho da Internet. Ele não está tendo a dimensão de que isto é ilícito. Ele não chegou à compreensão do que é uma apropriação indébita. Não lhe foi explicado ainda. Ele até pode desconfiar. A consciência moral, conforme diz Piaget, aí, ainda está incipiente. Do ponto de vista dele, o que ele está fazendo é um ato de esperteza e uma esperteza impune uma vez que tem consciência de ele sabe mais do que o professor em assuntos “virtuais”. O aluno está testando professor.

O que se espera dos professores neste sentido, muito antes de impedir o aluno de “copiar” da *internet*, coisa que será difícil conseguir, é que construam com os alunos o conceito de (i)moralidade, de apropriação indébita, de cópia. A construção desse conceito, como de qualquer outro, não se dá no vazio. O certo é que a saída mais adequada para os docentes não é reprimir. O antídoto se dá pelo domínio do que o aluno domina e, de preferência, dando um passo adiante. Hoje, por exemplo, já há *softwares* que são capazes de identificar de onde um texto ou parte dele foi tirado, quem é o autor etc. No fundo, quando um aluno copia algo, muito antes de pensar que está cometendo uma ilegalidade, ele tenta nos testar. Ele até espera/deseja que seus professores o flagrem. Esta vai ser a forma ou o princípio do seu respeito para com seus mestres.

Em síntese, lutar contra ou retrair-se frente aos avanços da informática na educação é uma batalha quixotesca, uma batalha perdida. Muito mais do que ter este tipo de reação, os professores precisam buscar no “complexo teleinfocomputrônico” (Dreiffuss, 1976) aliados para ampliar e melhorar a sua condição docente. Além de conquistar o respeito dos alunos, aprenderá muito e contribuirá para uma formação que torne o aluno mais coetâneo ao tempo em que está vivendo.

### 3. AMBIÊNCIA PÓS-MODERNA<sup>9</sup>: O *LOCUS* ESPAÇO-TEMPORAL ONDE SE MOVIMENTAM OS PERSONAGENS

No item anterior explicitamos alguns elementos e situações que envolvem os atores/autores que constituem a comunidade escolar. Passaremos agora a abordar brevemente, a partir do posicionamento de alguns autores, o que e como se constitui a chamada ambiência pós-moderna e suas repercussões para o processo político-pedagógico. Buscaremos trazer algumas contribuições

---

<sup>9</sup> Este item está baseado em um texto que se encontra nos *Cadernos*, anais do “I curso de produção de vida e sentidos”, organizado pela AOERGS (Cf. Bianchetti, 1997).

visando a compreender a dimensão daquilo que Eric Hobsbawm (1996) evidencia como sendo a característica da nossa época, uma época paradoxal na qual o mapa e o território já não coincidem. Isto é, um mapa enquanto representação deve servir de guia e orientação. No entanto, as mudanças que estão ocorrendo são tantas e de tamanha intensidade que quando terminamos de desenhar o mapa, o território se modificou e ele já não o representa mais.

Mas afinal, o que conforma aquilo que está se convencendo chamar de ambiência pós-moderna?

Um sentimento de perplexidade toma conta das pessoas neste início de década, século e milênio. Conforme muitos estudiosos – pela sua adesão ou pelas suas críticas – estamos vivendo um período denominado de pós-modernidade<sup>10</sup>. De acordo com Hassan e Alexander, citados por Moraes (1996, p. 48),

as teorias pós-modernas expressam um ‘desfazimento’, cujos princípios seriam: ‘(...) des-criação, des-integração, des-construção, des-centramento, deslocamento, diferença, des-continuidade, dis-junção, desaparecimento, decomposição, des-definição, des-mistificação, des-totalização, des-legitimação’(...). Obscada por este desfazimento a retórica pós-moderna - com algumas exceções como Jameson e Harvey - acaba narrando um ‘(...) drama histórico feito para convencer sua audiência de que o drama está morto e que a história não mais existe. O que permanece é a nostalgia de um passado simbólico (...). Continuidade e expressão das contradições não resolvidas do ‘mundo moderno’, ao fim e ao cabo esta retórica nos transmite uma profunda sensação de mal-estar, melancolia e, até mesmo, cinismo.

O prefixo pós, que antecede o moderno, apresenta-se com um forte poder desagregador de tudo aquilo que antes dava às pessoas a sensação de segurança, de estabilidade, de domínio, de controle da situação. Retira, especialmente, da perspectiva próximo-futura toda a crença no antropocentrismo, que predominou a partir do século XVI, e no poder da razão subjacente e explícita pelos modernistas. Falar em pós-modernidade é fazer referência a um terreno gelatinoso, a um festivo vale-tudo, à falta de parâmetros, de referências, à ausência de limites, à incapacidade de indicar direções... E diante desta situação, pais, professores, adultos em geral, sentem-se como os mitológicos viajantes frente ao pórtico da cidade de Tebas, onde a esfinge os desafiava: “decifra-me ou te devoro”. Nunca antes na história os pais se sentiram tão desorientados frente à função geradora e de co-educadores das futuras gerações; nunca antes os professores se sentiram tão encurralados frente à responsabilidade de educar as novas gerações.

---

<sup>10</sup> “Infelizmente, diz Eco (1985, p. 55), ‘pós-moderno’ é um termo bom *à tout faire*. Tenho a impressão de que hoje se aplica a tudo aquilo que agrada a quem o usa”.

Talvez o quadro mais aproximado da situação em que nos encontramos neste período histórico seja aquela descrita pelo Barão de Münchhausen: ao embrenhar-se no pântano com o seu cavalo e ao perceber que estava afundando, assim descreve a situação: “Teria morrido com toda certeza se, com a força de meu próprio braço, não me tivesse puxado pelo meu próprio rabicho, a mim e a meu cavalo, apertando-o fortemente entre os joelhos” (Burguer, 1990, p. 75). Marshall Bermann, para retratar a nossa época, busca o mote já presente em 1848, no *Manifesto do partido comunista* (Marx e Engels, 1986) dando ao seu livro o sugestivo título “*Tudo o que é sólido, desmancha no ar*”. Mas talvez ninguém seja mais preciso e vá tanto à raiz da questão quanto Caetano Veloso, na letra da música *Fora da ordem*: “Aqui tudo parece que é ainda construção e já é ruína”.

Segundo Fukuyama, com a queda do muro de Berlim, chegamos ao fim da história. As metanarrativas não têm mais sentido. Os próprios intelectuais marxistas, segundo Alain Lipietz (1991), assumiram uma postura que se assemelha muito à atitude de São Pedro na noite da Paixão: “Não tenho nada a ver, não estava lá, não conheço este homem...” (p. 221) (“Esqueçam o que eu escrevi”, é a forma de alguns tentarem se livrar de um passado que lhes pesa! “Esqueçam o que eu falei. Eram bravatas de campanha”, é a estratégia utilizada por outros, buscando justificar o injustificável). Nietzsche e o seu niilismo; Sartre e a sua náusea nunca foram tão atuais. Deus está morto! O que passa a valer é o micro, o individual. O filósofo Raul Seixas já dava a receita: “Se eu quero e você quer... então vá... faz o que tu queres, pois é tudo da lei; há de ser tudo da lei”. É proibido proibir. A única orientação válida e aceita é de que não se deve orientar. João Sayad, na *Folha de S. Paulo* (25.09.95, Caderno 2, p. 3) faz referência ao “paradoxo do pai que chama o filho, muito dócil e obediente, e ordena: ‘seja desobediente’. Como responder? Se obedecer, desobedece”.

O que fazer?

Uma época tão destituída de parâmetros, de pontos de referência, transforma-se num terreno fértil para germinarem espécies de autores especializados na auto-ajuda, na concepção de que tudo se resolve pelo voluntarismo. É uma época também favorável para o predomínio de filosofias orientalistas, holistas, bem como para a procura de cartomantes por meio das quais se buscam guias para resgatar uma segurança que, supostamente, se encontra em algum lugar do passado ou lá no interior, no recôndito mais íntimo de cada um - individualmente - que possibilite garantir uma situação confortável num mundo onde o semelhante e o nós desapareceram. Este espaço globalizado e este tempo fugidio são espaços-tempos propícios para a emergência de panacéias e de todo tipo de modismos.

Olhado do ponto de vista ou da perspectiva pós-moderna, o quadro é desolador. É como se não fosse mais possível cultivar o pensamento utópico, traduzindo-se na crença e nas possibilidades de um futuro melhor. Pelo contrário, parece que os parâmetros de como educar e por que educar estão no passado. Quantos pais e professores não conseguem desvencilhar-se da tentação de fazer referência àquilo que se traduz pela expressão: “Ah! No meu tempo...”. Este olhar para o passado é destituído de qualquer perspectiva utópica e Habermas (1987) é muito incisivo ao explicitar que “quando secam os oásis utópicos, estende-se um deserto de banalidade e perplexidade”.

#### 4. BUSCANDO SAÍDAS: A INVESTIGAÇÃO EMPÁTICO-COMPREENSIVA

Ser educador – seja na condição de gestor/diretor, professor, pai ou mãe – em qualquer processo é uma tarefa, em si, desafiadora. Não pode ser assumida como se fosse simplesmente mais uma frente de trabalho. Assumi-la em um contexto como o acima apontado transforma-a em uma missão difícil de levar a termo. As dificuldades, porém, não devem estimular o esmorecimento ou o abandono. É necessário não sucumbir a uma postura pragmática, encarando a educação na perspectiva de uma tarefa que deve ser feita e então será feita como são feitas tantas outras. A forma de manter-se equidistante do *laissez-faire* e do ativismo pragmático e utilitarista é desenvolver um trabalho político-pedagógico assentado na realidade presente sem, no entanto, perder de vista que aqueles que se dedicam à educação devem ter em mente as gerações futuras e o futuro da geração atual.

Do nosso ponto de vista, a educação que se traduz no ensino, na transmissão do conhecimento fica muito longe do desiderato de que neste processo se construam pessoas – individual, coletiva e historicamente situadas - capazes de se compreenderem e se posicionarem pró-ativamente frente a realidades tão dinâmicas e que exigem (re)posicionamentos constantes. O ensino, a exposição, a aula já não são mais nem condição necessária, nem suficiente para lidar com a geração atual de crianças, adolescentes e jovens e com o contexto dinâmico onde essas personagens se movimentam e constroem a sua existência. Novas mediações tecnológicas<sup>11</sup>, novas

---

<sup>11</sup> Pierre Lévy (1995) chama a atenção para aquilo que ele denomina de “processo de desintermediação”, isto é, o processo a que estão submetidos todos aqueles que trabalham em ou com tarefas de mediação entre pessoas, como é o caso da telefonista, caixa de banco, cobrador de ônibus... e o professor que se limita a transmitir conteúdos. Essas tarefas estão sendo objetivadas em *softwares* e quem as executa acaba sobrando, sendo excluído do mercado de trabalho. A chance do professor não ser tragado pelo processo de desintermediação é conseguir fazer um trabalho que o diferencie de um computador, de um *software*, de um CD-ROM. É exatamente na capacidade de estabelecer uma

concepções de processos de ensino e aprendizagem, novos desafios em termos de qualificação e inserção profissional estão a demandar novos posicionamentos de diretores/gestores, professores e de relações criativas entre escola e família. E como esta nova realidade não pode ser apreendida sem investigação, deduz-se que novos olhares precisam preceder e acompanhar a práxis dos responsáveis pela educação. É nesta perspectiva que concebemos a pesquisa, ou o que denominamos de investigação empático-compreensiva, como o meio pelo qual será possível aos responsáveis pela elaboração e condução do projeto político-pedagógico implementarem um trabalho educativo mais desafiante e satisfatório em termos de processo e resultados.

A investigação empático-compreensiva enquadra-se nas abordagens qualitativas em pesquisa e busca, por meio de questionários, observações e entrevistas, apreender a realidade da escola e da comunidade escolar espaço-temporalmente contextualizada, partindo do olhar, do ponto de vista dos personagens que compõem e constroem essa realidade. Em outras palavras, para muito além de fechar-se redutivamente sobre aulas expositivas, livros texto, provas, é necessário desencadear um processo de olhar investigativo, qualificado para a realidade escolar.

Olhar de forma investigativa e qualificadamente para a realidade escolar significa submeter essa mesma realidade a um crivo, a uma verdadeira radiografia, que garanta aos responsáveis pela educação um olhar que ultrapasse a aparência dos fenômenos contidamente apresentados uma vez que, submetidos aos nossos sentidos<sup>12</sup>, acabam sendo apreendidos como sendo a realidade. Na verdade, aquilo que vemos, ouvimos, falamos, se não for submetido a um olhar investigativo empático-compreensivo, acaba se constituindo em conhecimento derivado do senso comum, o qual nem sempre chega a se transformar em bom senso. É dessa forma que a rotina se instaura e mata o que poderia ser um desafio, transformando-o em limite. Para Hernandez, por exemplo, as disciplinas, concebidas como formas de ordenar hierarquicamente os conhecimentos para facilitar sua apreensão, acabam se transformando em limites para desenvolvermos uma abordagem interdisciplinar. Os dados sobre evasão, repetência, a violência na escola, a ausência dos pais são realidades fenomênicas ou aquilo que Kosik (1976, p. 11) chama de “pseudoconcreticidade”, definida como “um claro escuro de verdade e engano”. São verdades que permanecem no nível

---

relação humana desafiadora, criativa, investigativa que está a chance de o professor continuar sendo necessário no processo pedagógico.

<sup>12</sup> Já no século XVII, Francis Bacon - numa aparente contradição, uma vez que ele é considerado um dos pais do experimentalismo em pesquisa, - chamava a atenção para o risco representado pelo ‘conhecimento’ assimilado apenas via mediação dos sentidos. Alertava que os sentidos são débeis e enganadores. Conforme suas palavras “os maiores embaraços e extravagâncias do intelecto provêm da obtusidade, da incompetência e das falácias dos sentidos. (...) a observação não ultrapassa os aspectos visíveis das coisas, sendo exígua ou nula”. Por fim, denunciava que “o homem se inclina a ter por verdade o que prefere. Em vista disto, rejeita as dificuldades, levado pela impaciência da investigação” (1979, p. 25).

dos nossos sentidos. Provocam nossa emoção, ferem nossa suscetibilidade, mobilizam nossa afeição ou raiva (dois sentimentos que na origem são idênticos), nos emocionam, nos fazem falar destrambelhadamente, nos fazem calar... mas, no nível da prática, nos imobilizam. A não implementação de investigações como suporte para a práxis educativa fatalmente nos levará a permanecer “deitados eternamente em berço esplêndido”, insatisfeitos, incapazes de mobilizar os alunos e neles o gosto pela pesquisa, pela descoberta, pela sua construção como cidadãos.

Um olhar investigativo empático-compreensivo desafia a buscar uma literatura mais qualificada para entendermos o que nos cerca e para um agir conseqüente. Um olhar investigativo qualificado nos faz entender o que e Kosik (1976), retomando Marx e Engels, quis dizer quando afirmou que “se a aparência e a essência coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia não somente não seriam necessárias, como seriam inúteis” (p. 13).

#### 4.1 - Exemplificando

A perspectiva do olhar investigativo empático-compreensivo desafia a que se ultrapasse o dado quantitativo apresentado como auto-referente, como explicação suficiente, como a realidade. Vejamos alguns exemplos de como um dado ou determinado aspecto da realidade pode ser apresentado:

1. “O desemprego atingiu um nível *record*, neste mês, subindo de 14,5 para 14.7 do PEA”.
2. “Falta de perspectiva leva jovens a buscar abrigo nas drogas”.
3. A diminuição de opções no mercado de trabalho está fazendo com que os jovens tomem atitudes muito diferentes daquelas dos seus pais. Eles “tendem a permanecer mais tempo na casa dos pais devido à dificuldade em conquistar uma certa autonomia financeira; têm resistido à idéia de constituição de uma nova família e retardam a saída da escola, tida como uma alternativa frente ao desemprego” (Silva, 2003, p. 33).

Nos itens um e dois estão reproduzidas manchetes de jornais. No terceiro, dados de uma tese de doutorado. Na verdade está sendo apresentado o mesmo conteúdo, mas, com certeza, a abordagem é diferente e diverso será o comportamento do autor em relação à forma de lidar com os jovens. O acesso aos dados e à realidade que os provocou, juntamente com a forma de olhá-los, determina posicionamentos. Uma das possibilidades é moralizar a discussão, buscando culpados e, polarizadamente, **desculpando** outros. Outra, é lançar um olhar empático-compreensivo, objetivando apreender a situação dos adolescentes e jovens, bem como de seus pais e professores, concretamente envolvidos no processo histórico de produção da sua existência, na busca cotidiana de atender suas necessidades básicas, de fazer sua história. Arroubos revolucionários, apatia,

comportamentos condenáveis, desviantes, certamente serão ressignificados e apreendidos em um contexto de maior compreensão e formas diferentes de encaminhamentos serão buscadas e implementadas. É preciso submeter todos os dados, as notícias, as informações que vemos/ouvimos ao teste da realidade que nos cerca, sem perder de vista o contexto mais amplo. Com certeza, assim procedendo, os dados, os números passarão a ser compreendidos como recursos utilizados para falar de pessoas histórico e geograficamente situadas.

Em resumo, uma atitude/postura é contentar-se com o dado, com a informação como é apresentada. Outra, é ultrapassar a aparência, investigar, buscando compreender como, por que, por quem determinada situação se constituiu ou foi construída. Nesta simples fórmula, esconde-se o segredo da gênese, constituição e implementação de um projeto político-pedagógico que faça a diferença no contexto de uma realidade tão complexa e desafiadora como a atual.

#### 4.2 – Propondo

A proposição de uma investigação empático-compreensiva não visa apenas a que se desencadeie uma pesquisa simplesmente se contrapondo aos sagrados cânones do positivismo funcionalista, que prevê que qualquer pesquisa, para ser válida precisa, necessariamente, ser objetiva e neutra<sup>13</sup>. Pela abordagem proposta, não se deixa de buscar dados, informações. Estas, no entanto, não são apreendidas neutra e objetivamente. Em outras palavras, objetiva-se alcançar um meio termo entre um estado de compaixão paralisador e uma postura ascética que desconhece ou desconsidera sentimentos, vivências, concepções. A investigação empática-compreensiva é comprometida. Por meio dela, busca-se apreender a situação da comunidade escolar - 'pisando' localmente, mas sem perder de vista o global – com vistas à implementação de um projeto político-pedagógico comprometido, mais afinado com as necessidades e potencialidades dos envolvidos.

Partindo-se do pressuposto de que os atores/autores/personagens da comunidade escolar relacionam-se materializando um processo de construção histórica de sua vida pelo atendimento de necessidades básicas e entendendo a escola como caixa de ressonância<sup>14</sup> da comunidade local e regional é que se evidencia a necessidade de pesquisa.

A complexidade do momento está a exigir de administradores, gestores, supervisores, orientadores, professores, de alunos e de seus pais uma atitude pesquisante. A maioria dos

---

<sup>13</sup> Cf. Émile Durkheim (1978) em *As regras do método sociológico*: “Os fatos sociais têm que ser tratados como coisas e como exteriores aos indivíduos” (p. 94 e segs.).



atores/autores em relação no contexto escolar até têm consciência disto. No entanto, acabam por ficar meio imobilizados ou rotinizando sua ação por pensar que fazer pesquisa é atividade só para pesquisadores ou, então, que é necessário interromper o que está sendo feito para pesquisar. Na verdade, muito mais do que a atividade de pesquisa pensada burocrática e isoladamente, é preciso uma atitude inquiridora, desafiadora, que não bloqueie a curiosidade do aluno. Um ponto de partida para materializar esta proposta está brilhantemente exposto no livro *Escrever é preciso. O princípio da pesquisa*, de autoria de Mario O. Marques<sup>15</sup> (1997).

O que é preciso ressaltar, no entanto, é que o autor enfatizou o escrever como **princípio** da pesquisa e não como medida ou como alfa e ômega do processo educativo. Ao falar em princípio, está se referindo a ponto de partida, elemento desencadeador. O escrever, portanto, deve ser assumido e concebido como o processo inicial, o desencadeamento da investigação empático-compreensiva proposta. O escrever apontará as questões candentes que demandam leitura, discussão, reflexão e investigação para o desencadeamento, construção e implementação e gestão do projeto político-pedagógico.

Quanto às estratégias para a caracterização da realidade escolar<sup>16</sup>, serão apresentadas e discutidas no decorrer da conferência de abertura deste Seminário. A título de indicação, ficam aqui registrados alguns passos iniciais e intermediários que poderão contribuir para a construção e gestão do PPP:

1. Fazer uma radiografia da realidade escolar, caracterizando os aspectos históricos, econômicos, políticos, religiosos, educacionais, étnicos etc. que constituem a tessitura que

---

<sup>14</sup> Nesta perspectiva, a escola pode ser compreendida como uma “síntese de múltiplas determinações”. Ela é uma síntese do que ocorre no meio circundante e no mundo. Ela é local e global. Ela é local e cosmopolita.

<sup>15</sup> Marques, ao inverter o primado ‘do pesquisar para o escrever’, em favor do escrever como provocador da pesquisa, insere um elemento revolucionário no campo do processo ensino-aprendizagem e, mais particularmente, da investigação. Ao apontar o escrever como princípio da pesquisa, o autor passa a desautorizar e a descaracterizar qualquer desculpa no sentido de não se implementar a pesquisa na escola. O escrever - diferentemente do laboratório, dos equipamentos, das equipes de pesquisa – está à disposição de todos os envolvidos na comunidade escolar. Basta que se encontrem formas de desafiar para que isto se concretiza. Além do mais, a facilidade com a qual os alunos estão lidando com a informática e com a computação está colocando-os em vantagem em relação aos professores no que diz respeito ao processo de escrever e, em decorrência, de pesquisar, embora a forma como os alunos escrevem e o que escrevem esteja provocando críticas da parte de professores e pais. Ocorre que, por mais que o escrever mensagens, o participar em *chats* etc. apele para frases reduzidas, símbolos etc. o mais importante não é o que é escrito, mais sim o que é representado, o exercício mental, a abstração. Isto é, o aluno está pensando, está elaborando e externaliza o seu pensamento por meio da linguagem escrita. E este é um passo muito mais avançado do que só pensar, do que só falar. Nestas atitudes, a confusão mental é aceita. No escrever, é preciso ser organizado, pois quem escreve não acompanha o escrito para esclarecer eventuais dúvidas do leitor. Em resumo, ao escrever, o aluno, o professor ou quem quer que seja, desencadeia um processo investigativo. Por fim, nesta mesma perspectiva do desafio ao escrever, o artigo de Olinda Evangelista “Devem os alunos escrever?” traz excelentes contribuições para aqueles que têm dúvidas sobre a resposta à questão formulada pela autora.

<sup>16</sup> Um maior detalhamento da proposta encontra-se no texto “Desafios e perspectivas para a construção do projeto político-pedagógico da escola”, inicialmente indicado (cf. Bianchetti, 1994).

auxilia a compreender o momento presente da comunidade escolar, suas influências passadas e suas perspectivas. Além da observação, podem ser utilizados entrevistas e questionários para fazer o levantamento de dados e a caracterização da comunidade escolar.

2. Socializar para o conjunto da comunidade escolar os dados, as informações coletadas e organizadas. Por exemplo, a partir de um mapa do bairro, da cidade, da vila, da região – desenhado sobre isopor - mostrar a origem dos alunos<sup>17</sup>.
3. Trabalhar o teatro na escola, com peças construídas a partir das situações vividas pelos componentes da comunidade escolar e detectadas pela investigação, e que mostrem a situação atual, origens e perspectivas (isto vincula o local com o mundial). Além do conteúdo que está sendo trabalhado, a forma – o teatro – guarda um potencial pedagógico muito pouco ou quase inexplorado.
4. Solicitar que cada professor escreva uma página sobre de que forma a sua disciplina, a sua ciência contribui para ajudar o aluno a estabelecer um “encontro entre a sua biografia e sua história”. Juntar esse material e discuti-lo em reuniões pedagógicas com a presença dos pais.
5. ...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACON, Francis. *Novum organum*. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1979
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998
- BIANCHETTI, Lucídio. Do escrito ao escrever ou a práxis benincaniana debatendo-se entre Sísifo e Prometeu. In: MARCON, Telmo (Org.). *Educação e universidade*. Práxis e emancipação. Passo Fundo: EDIUPF, 1998
- . *Da chave de fenda ao laptop*. Tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação. Petrópolis, Florianópolis: Vozes e Editora da UFSC, 2001
- . Dilemas do professor frente ao avanço da informática na escola. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v. 23, n. 2., p. 2-11, maio/ago. 1997
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo (org.). *Vocacional*. Teoria, técnica e ideologia. São Paulo: Cortez, 1983
- CODO, Wanderley et al (org.). *Trabalho, indivíduo e sofrimento*. Uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1993

---

<sup>17</sup> Na escola onde trabalhamos no RS e desencadeamos este processo, ao visualizar a origem dos alunos por meio do mapa, ficou claramente estampado que aquela escola estava localizada no centro da cidade, porém os alunos, em sua maioria, eram originários de bairros periféricos. E isto acabou trazendo implicações para a organização e implementação do processo ensino-aprendizagem que até então não haviam sido sequer visualizadas.

------. *Educação: carinho e trabalho*. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, Brasília: Vozes, Editora da UnB e CNTE, 1999

------. Desafios e perspectivas para a construção do projeto político-pedagógico da escola. *Prospectiva*. Porto Alegre, AOERGS, n. 22, p. 12-8, set. 1994

------. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, UNESP, v. 8, n. 1, p. 1-8, 2002

BURGER, G. A. *Aventuras do Barão de Münchhausen*. Belo Horizonte e Rio de Janeiro: Villa Rica Editora, 1990

DREIFFUS, René. *A época das perplexidades*. Mundialização, globalização e planetarização: novos desafios. Petrópolis: Vozes, 1996

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O que é a realidade?* 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990

DURKHEIM, Émile. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978

------. *Educação e sociologia*. 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965

ECO, Umberto. *Pós-escrito a O Nome da Rosa*. As origens e o processo de criação do livro mais vendido em 1984. 4 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985

EVANGELISTA, Olinda. Devem os alunos escrever? In: BIANCHETTI, Lucídio (Org.). *Trama e Texto*. Leitura crítica. Escrita criativa. 2 ed. São Paulo: Summus, 2002

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo e Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

HABERMAS, Jürgen. A nova intransparência: a crise do estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, n. 18, p. 103-114, set. 1987

HERNANDES,

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos*. O breve século XX 1914-1991. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

LA TAILLE, Yves. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995

LIPIETZ, Alain. *Audácia*. Uma alternativa para o século 21. São Paulo: Nobel, 1991

MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso*. O princípio da pesquisa. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1987

MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã* (Feuerbach). 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1987

------. *Manifesto do partido comunista*. 6 ed. São Paulo e Rio de Janeiro: Global Editora, 1986

MARX, K. Considerações de um jovem sobre a escolha de uma profissão. In: NAVILLE, Pierre. *Teoria da orientação profissional*. Lisboa: Estampa, 1975

MORAES, Maria C. M. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. Florianópolis. *Revista Perspectiva*. NUP/CED/UFSC, n. 25, jan./jul. 1996

QUARTIERO, Elisa Maria. As tecnologias de informação e de comunicação no espaço escolar. *O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) em Santa Catarina*. Florianópolis: CTC/PPGEP/UFSC, 2002. Tese. Mimeo.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1999

SCHNEIDER, Marilda P. *Projeto político pedagógico e pesquisa*. Uma nova escola. Videira: UNOESC, 2001

SILVA, Mariléia M. da. *Triunfo e lágrimas: estratégias dos jovens graduados em busca da inserção profissional*. Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, 2003 (projeto de tese qualificado em agosto de 2003)

VEIGA, Ilma P. A. e FONSEC M. (Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2001

## **TRABALHOS**

# IMPLEMENTANDO O “PROJETO ESPAÇO MULTIMÍDIA INFANTIL” NO CONTEXTO DE UMA CRECHE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS -SC

Adelir Pazetto Ferreira<sup>18</sup>  
Silvana Bernardes Rosa<sup>19</sup>

## Resumo

Este trabalho tem por objetivo expor a implementação do **Projeto Espaço Multimídia Infantil** numa creche municipal, pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Florianópolis, o qual procura vincular-se ao Projeto Político Pedagógico da Instituição através da formação docente em serviço e da práxis pedagógica. Este Projeto visa criar um campo de estudo do processo de incorporação de diversas mídias à educação infantil e foi implantado com o caráter de projeto piloto, sendo equipado com oito computadores, impressora, softwares educativos, televisão, vídeo, aparelhos de som, acervo de CD's, 450 livros de literatura infantil, brinquedos, filmadora, máquina fotográfica digital, papéis, canetas e outros. A implantação deste Projeto iniciou pela discussão, dada à necessidade de construir novos conhecimentos, instaurando uma concepção de educação vinculada a atual era da tecnologia, de vários conceitos pertinentes à Proposta Pedagógica da creche, como criança, infância, função da educação infantil, papel do professor, dimensões humanas, direitos infantis. E, posteriormente, outros como: multimídia, mediação, produção cultural.

## Palavras-chaves

Educação Infantil; Proposta Pedagógica; Formação; Tecnologias.

## 1. Pressupostos teóricos

As crianças de hoje nascem na era digital, na era da informação e da comunicação. Os artefatos tecnológicos interessam às crianças desde pequeninas pois fazem parte do seu cotidiano, através da televisão, das músicas e informações no rádio, dos computadores, das fotografias, das máquinas filmadoras, dos videogames, dos brinquedos normais e eletrônicos, dos livros, enfim, os artefatos são culturais e integram o mundo infantil.

Atenta-se para o paradoxo de que há a necessidade de também as crianças de 0 a 6 anos se apropriarem das novas e velhas tecnologias existentes à disposição da humanidade, apesar das instituições públicas de educação infantil não terem um financiamento próprio para se manterem.

---

<sup>18</sup>Pedagoga atuante na Divisão de Educação Infantil da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC. Aluna do Curso de Pós-graduação em Educação e Cultura/CCE/UDESC. E-mail: [adelirpf@ig.com.br](mailto:adelirpf@ig.com.br)

Além deste, há o paradoxo de que, apesar da aprovação pelas Nações Unidas da Convenção dos Direitos da Criança em 1989, as crianças ainda vivem de acordo com suas condições sociais, políticas e econômicas, evidenciando a existência de diferentes tipos de infância, marcadas pelos contextos sociais que determinam cada infância. Assim, as crianças das classes mais abastadas têm garantia de seus direitos, outras porém, que vivem em meio à violência, aos abusos, ao terror, não tem nenhum direito garantido.

Apesar dessa situação paradoxal, os Direitos das Crianças (1989) existem, e neles estão incorporados o Direito à Mídia, como citado nestes artigos:

- Art. 13: liberdade de expressão;
- Art. 17: acesso à variedades em materiais;
- Art. 31: amplo direito ao lazer e à participação na vida cultural.

As crianças sentem vontade de aprender e mexer nos diferentes instrumentos porque eles fazem parte do mundo do adulto; assim, se apropriando destes artefatos estarão se projetando naquele mundo. Mesmo que não seja com os mesmos propósitos, a ação da criança é carregada de emoção, aprendizagem, experiência, criação e inventividades. Suas produções são importantes e devem ser valorizadas pois representam a construção de seu conhecimento. Com a interferência e mediação de adultos, professores ou de crianças mais experientes, as crianças vão, gradativamente, se apropriando com mais competência destes instrumentos de modo apropriado, com a carga cultural que lhes é imposta.

O uso das novas tecnologias na educação infantil é bastante novo, portanto, não há prontuários, receituários, proposições, metodologias, nem prisões delimitadoras. É uma tarefa a ser construída; um caminho a ser percorrido, descoberto, vivenciado, documentado, analisado.

A chave da questão é fazer a “leitura” das necessidades infantis, e a partir daí, envolver as crianças em atividades em que demonstrem preocupações, curiosidades, desconhecimento de saberes. É fundamental estar atento ao que elas falam, gesticulam, olham, pensam, como se movimentam, como se manifestam, como reagem frente às mídias, o que querem saber e construir.

Entretanto, é importante afirmar que as mídias são apenas instrumentos que podem ou não colaborar no cotidiano das instituições de educação infantil. A maneira como a tecnologia é utilizada para a mediação pode ser revolucionária ou não. Depende da concepção de educação adotada (KENSKI, 2002). Portanto, os professores precisam dominar a forma de utilização das

---

<sup>19</sup>Doutora em Engenharia de Produção/UFSC e Université Paris VIII. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura do CCE/UDESC. E-mail: [silvana@udesc.br](mailto:silvana@udesc.br)

tecnologias, bem como precisam incorporar princípios norteadores para a prática pedagógica na educação infantil.

Estes princípios norteadores gerais, firmados pela consultora ELOÍSA ROCHA (1999) para a Rede Municipal de Educação de Florianópolis, visam reconhecer e subsidiar a especificidade do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos. São eles: a concepção de criança como sujeito social de direitos; o espaço educativo que priorize as múltiplas dimensões humanas; a função social de cuidar e educar as crianças, complementando a ação das famílias; a construção de uma pedagogia da infância.

Assim, os professores devem planejar suas ações visando o sujeito de direitos, utilizando as tecnologias para contemplar as múltiplas dimensões da criança em sua práxis, como a dimensão afetiva, cognitiva, corporal, criativa, sexual, lingüística, lúdica, expressiva, social, fantasia, curiosidade, psicológica, nutricional, brincadeira, faz-de-conta, entre outras tantas mais.

Vislumbram-se as mídias como elementos estimuladores, utilizados pelos professores para intervir nas indagações e reformulações infantis. A preocupação deste nível de ensino não enfatiza apenas o processo cognitivo, evidenciando que todas as dimensões são importantes. Segundo ROCHA (1999, p. 62),

a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ... as suas cem linguagens.

Partindo do pressuposto de que a criança é constituída de múltiplas dimensões humanas ou “de cem linguagens”, e conceituada como um cidadão de direitos, inclusive direito à mídia, a Prefeitura Municipal de Florianópolis, no desenvolvimento de políticas de uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, implementou o projeto piloto nomeado “**Espaço Multimídia Infantil**” em uma das creches municipais, visando acessar as linguagens midiáticas às crianças de 0 a 6 anos, criando um campo de estudo do processo de incorporação das mídias à educação infantil.

Como este projeto está sendo implementado efetivamente neste ano de 2003, percebe-se que ainda se tem muito a analisar, estudar e pesquisar quanto à relação mídia-educação<sup>3</sup>, sendo um longo caminho a percorrer através de pesquisas e experimentações.

Destarte, um dado já firmado é a necessidade de formação em serviço dos profissionais da creche, fato iniciado desde o princípio do projeto, objetivando discutir conceitos importantes no cotidiano da instituição infantil como criança, infância, função da instituição de educação infantil, papel do professor, dimensões infantis, multimídia e outros. Nesse sentido, a partir dessa necessidade de qualificar os profissionais e refletir sobre questões teórico-metodológicas acerca do trabalho pedagógico, estão sendo promovidas formações em serviço para os profissionais a fim de integrarem tais discussões ao Projeto Político Pedagógico da creche.

## **2. Construindo o projeto “Espaço Multimídia Infantil”**

Uma preocupação constante da equipe da Divisão de Educação Infantil vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis é oferecer ambientes diferenciados possibilitadores de integração do cuidado e da educação, eixos complementares e indissociáveis, com o propósito de proporcionar um atendimento de qualidade às crianças em todas as suas dimensões humanas, entendendo que a criança é um ser indivisível.

Observando a implantação de uma política de uso das novas tecnologias nas escolas básicas, julgou-se importante, também na educação infantil, estudar e incorporar o uso pedagógico das mídias numa creche, como um projeto piloto, buscando investigar como este espaço a mais na creche pode qualificar o trabalho pedagógico junto às crianças.

Assim, a Divisão de Educação Infantil e o Núcleo de Tecnologia Educacional pertencente à Divisão Mídia e Conhecimento, iniciaram uma parceria para implantar o Projeto “**Espaço Multimídia Infantil**” com o propósito de dar possibilidade de acesso às crianças junto às mídias.

É importante contextualizar a história deste Projeto. No ano de 2000 iniciaram-se as discussões procurando estabelecer uma política de utilização das mídias na educação infantil. Em 2001, o projeto foi construído como documento, além disso foi selecionada uma creche. Em 2002, organizou-se uma formação de Informática Educativa, sob orientação e coordenação do Núcleo de Tecnologia Educacional, para os profissionais da creche e os envolvidos no órgão central, bem como, a partir dessa formação, elegeu-se uma coordenadora para atuar naquele Espaço por 40h

---

<sup>3</sup> A educação para as mídias ou mídia-educação é um conceito que vem sendo amplamente debatido; entende-se aqui como a “[...] necessidade de integrar aos processos educativos o uso das novas (e velhas) tecnologias de informação e comunicação” (BELLONI, 2001, p. 45).



semanais. Então, no início de 2003, a sala multimídia começou a ser utilizada efetivamente por todas as crianças e os profissionais da creche.

Este espaço educativo é equipado com diferentes mídias, como: oito computadores, softwares educativos, impressora, televisão, vídeo, acervo de fitas e cd's infantis, aparelhos de som, filmadora, máquina fotográfica digital, 450 livros de literatura infantil. Todavia este espaço é direcionado para crianças de 0 a 6 anos. Portanto, não poderia ser limitado à exposição de equipamentos. Dessa forma, ele foi criado para ser carregado de sensibilidade; foi mobiliado então, com uma vovó gigante de pano segurando uma cesta com livros e “dando colo” para sessões de contação de histórias, uma colcha de retalhos sob a grande televisão simbolizando a cultura açoriana, armários com palhaços decorativos, brinquedos organizados (postos de gasolina, carrinhos de ferro, oficina com ferramentas, bonecas, outros), uma mesinha de plástico pequena com cadeirinhas de plástico coloridas em seu redor, almofadas, tapetes e cortinas (em black-out para proteger as máquinas do sol com bolsos coloridos comportando bonecas de pano e outros brinquedos).

O atendimento neste Espaço é agendado com a coordenadora, e tem durações diferenciadas, conforme os objetivos dos professores. Assim, a forma de utilização do Espaço constrói-se diariamente no processo de envolvimento com os adultos e as crianças.

Possibilitando o acesso das crianças às mídias, procura-se observar como as crianças se manifestam, o que aprendem, o que sentem, suas fantasias e encantamentos, as interações que surgem entre elas, com elas e os profissionais, com elas e as máquinas. É passível de observação a criatividade, a criticidade, a diversidade de experiências, a variedade de atividades propostas. Há várias possibilidades de se trabalhar intencionalmente com as mídias conforme as faixas etárias, todavia, precisam ser planejadas e mediadas pelos educadores, permitindo que as crianças contribuam com o planejamento.

Daí a necessidade de se organizar constantes discussões nas reuniões pedagógicas da creche, acreditando que a formação em serviço dos profissionais é crucial para que se vejam como co-autores do processo, internalizando uma prática pedagógica pautada na criança como foco central, percebendo as mídias como parte da construção de uma nova história que envolve artefatos tecnológicos e crianças pequenas (FERREIRA & ROSA, 2002).

### **3. As formações em serviço da creche em 2003**

A primeira reunião pedagógica da creche de 2003 ocorreu em fevereiro, tendo como pauta principal discutir o conceito de criança. Em suma, este conceito versou em torno da “[...] criança como sujeito de direitos com múltiplas dimensões humanas; um ser social que possui uma

identidade cultural, que deve viver plenamente sua infância. É um agente ativo na construção do conhecimento, identidade e cultura (PPP da creche).”

Partindo deste conceito, tornou-se necessário pensar propostas que viabilizem o trabalho pedagógico direcionado para estes sujeitos de direitos. Os profissionais se dividiram em pequenos grupos para discutir questões como: “Qual a creche que queremos para nossas crianças? Qual o perfil do profissional da primeira infância? Que projetos devemos escolher para garantir a criança como sujeito de direitos? Como elaborar, planejar, executar tais projetos? Como idealizar o parque? A rotina?”. Em razão da implementação do Projeto Espaço Multimídia Infantil, a equipe pedagógica incluiu mais algumas perguntas: “Quais suas dúvidas, certezas e expectativas a respeito do Espaço Multimídia? De que forma você utiliza as mídias? Qual a sua importância? Qual o papel da tv, vídeo, jornal, livro, computador, rádio, na sua vida privada?”. As discussões no grande grupo foram válidas no sentido de clarear qual o papel da educação infantil e qual o papel do Espaço Multimídia no interior do contexto educativo da creche.

De acordo com as necessidades do grupo e deste novo Espaço que se instalava, optou-se por organizar as formações em serviço, nas reuniões pedagógicas do primeiro semestre, que priorizassem a prática pedagógica com os seguintes temas: “A arte de contar histórias”, priorizando-se as dimensões imaginárias; a “Informática Educativa”, privilegiando a sensibilização no uso pedagógico dos computadores; “As mídias no mundo imaginário infantil”, analisando o uso das mídias e observando a interação das crianças no Espaço Multimídia Infantil.

A primeira palestra sobre a “Arte de contar histórias” realizou-se na própria creche, numa reunião pedagógica, ministrada por um mestrando da UFSC, objetivando instigar os profissionais a contação de histórias de formas variadas. O professor enfatizou a importância sobre o letramento<sup>4</sup>, relatando que as histórias contribuem para desenvolver a imaginação, oralidade, fruição, recepção de mensagem, e outros. Devido à existência do Espaço Multimídia, o palestrante resgatou que as novas mídias produzem um novo tipo de educação, levando o sujeito a realizar mais coisas ao mesmo tempo, utilizando seus vários níveis de escuta. Há diferentes planos na televisão, no computador, no som; porém é possível decodificar apenas as mensagens que o interessa; algumas mídias criam a capacidade de focar atenção em diversas situações, como o computador, onde percebe-se no olhar da criança, a atividade mental, a agitação, diferente da televisão em que há passividade e os olhos ficam normais, sem vida. A internet foi construída

---

<sup>4</sup> Letramento é “(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN:1995, p. 19).”

com uma linguagem escrita com características da oralidade: abreviações, signos, códigos. “É uma escrita oral”, afirma o professor.

Sobre a escolha dos livros infantis, ele indicou que o professor deve fazer a leitura do repertório de conhecimento das crianças para permitir o imagético infantil. Há literaturas que tem de ser lidas para respeitar o estilo literário do autor, que não podem ser reproduzidas. Entretanto, narrar sem livros é o mais rico para a imaginação. Recontar histórias é um forte exercício de oralidade e contribui na desenvoltura. É preciso definir qual o objetivo pedagógico – contar, ler, narrar; há conteúdos que fundamentam a prática pedagógica. Por fim, o palestrante contou algumas histórias, “contaminando” os profissionais, ressaltando a importância e a alegria produzida pelas viagens imagéticas que cada pessoa cria, conforme suas idéias. A avaliação foi bastante positiva e intui-se que haverá ansiedade na espera para o próximo encontro, programado para o segundo semestre.

O curso de “Informática Educativa” realizou-se para os profissionais da creche no Núcleo de Tecnologia Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, com carga de 18 horas, no período noturno, objetivando sensibilizar os profissionais e promover reflexões teórico-metodológicas referentes à práxis pedagógica.

Partiu-se das expectativas dos participantes, para encaminhar as muitas atividades ocorridas, entre elas: entrega de textos sobre computadores e explanação breve de como usá-los; leitura de livro infantil e recriação no paintbrush; análise de softwares educativos (instalação, acesso, navegabilidade, conteúdo, linguagem adequada, possibilidades pedagógicas) e avaliação no powerpoint; apresentação das avaliações no projetor multimídia; apresentação em powerpoint de conceitos relacionados à internet (redes locais, servidores, provedores, home pages, sites, ferramentas, e outros) e livre acesso à Internet (ofereceram sites de revistas de educação e similares); assistir vídeo “Fantasy” (autoria da Walt Disney) como estímulo para criação de dobraduras coladas em papel branco; scanear as dobraduras e salvar as imagens; elaborar uma história a partir das produções no powerpoint; avaliação final.

A avaliação evidenciou as descobertas, críticas e sugestões ocorridas durante a formação. Percebeu-se o envolvimento dos profissionais, suas aprendizagens, criatividade, criticidade, perda do medo em relação às máquinas, proposições de trabalho junto às crianças animados com as possibilidades de personalização dos slides, gravação de sons e vozes, alternativas de softwares, enfim, com a idéia de levar imagens do mundo real para o virtual.

A outra formação intitulada “As mídias no mudo imaginário infantil”, aconteceram em três reuniões pedagógicas na creche, sob a coordenação da consultora do Projeto, uma professora

doutora da UFSC, a qual realiza pesquisas relacionando crianças e mídias. Inicialmente, a professora ouviu os “sonhos” dos profissionais em relação ao Espaço, a fim de planejar a consultoria com o grupo. Em seguida, trabalhou conceitos de multimídia, produção de conhecimento, criticidade, mídia-educação, direitos de mídias às crianças como o direito de proteção (ser resguardada de conteúdos negativos), direito de provisão (proporcionar materiais de boa qualidade) e direito de participação (possibilidade das crianças participarem e interferirem na produção de pequenos livros, jornais, sites, vídeos, novelas, roteiros, e outros).

Num outro encontro, foi proposto assistir um pequeno vídeo para fazer a análise, objetivando pesquisar como as mídias se encaixam na vida das crianças, como a televisão entra na vida dos profissionais e como estes contribuem com a creche. A consultora propôs a elaboração de um roteiro de observação, apoiado em embasamento teórico. Sugeriu que um grupo se organizasse para analisar o vídeo e outro grupo para estudar os materiais teóricos. Entregou um pequeno texto intitulado “Vamos conversar sobre a televisão!” para lerem e discutirem; após a leitura, resgatou-se a importância de saber o que as crianças assistem; educadores devem proteger as crianças de conteúdos negativos; escolha de literaturas infantis; outros. No último encontro do semestre, discutiu-se a abordagem da criança com os computadores; foi sugerida a construção de um roteiro de observação das crianças em ação no Espaço.

As avaliações foram produtivas, possibilitando aos profissionais refletir sobre como agem com as mídias em seus lares e na creche, percebendo a necessidade de analisar os vídeos, programas televisivos, músicas, softwares educativos e outros, antes de serem apresentados às crianças, evidenciando um planejamento intencional e direcionado às faixas etárias com as quais trabalham.

Na primeira reunião pedagógica do segundo semestre, foram avaliados todos os encontros e elencadas algumas propostas para dar continuidade ao processo de refletir, planejar, registrar e avaliar o trabalho junto às crianças.

#### **4 Considerações processuais, não finais...**

A formação docente em serviço, ocorrida na própria creche ou mesma fora dela, visa discutir questões referentes à práxis pedagógica, fortalecendo conceitos importantes para o entendimento do papel da educação infantil numa tentativa de construir uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999), ou seja, perspectivar formas de entender a educação de crianças pequenas em ambientes e contextos específicos que respeitem as múltiplas dimensões que as constituem como sujeitos heterogêneos.

Dessa forma, ressalta-se a importância das discussões coletivas em torno do Projeto Político Pedagógico da instituição, pois é no interior do contexto educativo que se vislumbra e se orienta a ação pedagógica, reconhecendo a infância como “tempo de direitos” e buscando intervir no processo de constituição de novos sujeitos de sua cultura.

Considera-se que os resultados obtidos na formação em serviço, planejada para ter continuidade ao longo do segundo semestre, portanto, que está em processo, vem sendo crucial para a implementação do Projeto Espaço Multimídia Infantil. No início do ano, os profissionais apresentavam receios de usar aquele Espaço; era necessário que a coordenadora fosse até os professores e os convidassem, planejando junto a eles. Atualmente já se observa a ação contrária, os professores buscam o Espaço para objetivos variados, realizando projetos de trabalho, construindo crachás com a máquina fotográfica digital e os computadores, trabalhando com músicas e coreografias usando softwares educativos, lidando com o paintbrush, assistindo vídeos, brincando com os materiais diversificados, acompanhando o desenvolvimento das turmas de berçários com fotos no computador, ouvindo histórias, tendo prazer com os diferentes brinquedos. Enfim, são várias as atividades que estão sendo propostas, tanto em turmas individuais como em grupos multi-etários, dependendo dos objetivos dos profissionais e do coordenador.

É necessário frisar que os professores só estão conseguindo realizar este trabalho de colaboração entre pares, pois buscam internalizar uma concepção de educação que valorize a criança como um sujeito de direitos, orientando as ações para contemplar suas múltiplas dimensões e linguagens, conforme as discussões coletivas durante as reuniões pedagógicas.

Destarte, para que os computadores, softwares, programas televisivos, vídeos, literaturas infantis, cd's, máquina fotográfica, filmadora, sejam bem utilizados, com a preocupação de desenvolver tais dimensões e linguagens, há a necessidade de profissionais competentes e experientes, que permaneçam em constantes formações, direcionando seus olhares, suas reflexões, suas mediações para a utilização dos artefatos tecnológicos, dispostos no Espaço Multimídia Infantil, um projeto que deveria existir em todas as instituições infantis.

Destaca-se ainda a necessidade de incorporar esse Projeto Multimídia ao Projeto Político Pedagógico da creche, entendendo que este só se materializa no momento em que faz parte da totalidade da instituição, ou seja, através da consolidação das concepções teóricas nas reuniões pedagógicas mensais envolvendo todos os profissionais, nos planejamentos coletivos e individuais, na organização dos ambientes educativos, nas reuniões de estudos dos profissionais, nas reuniões de pais, enfim, em todos os momentos do cotidiano institucional.

## Referências Bibliográficas

- ANDRADE, S. & BIZZOTTO, C. E. As tecnologias da informação e da comunicação no processo de socialização do conhecimento. In: III CONGRESSO NACIONAL DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR. **Anais**. Blumenau: Prefeitura Municipal: Edifurb, 2002.
- ARROYO, Miguel. O significado da infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Anais**. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1996.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação?** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BENCINE, Roberta. Da Informação ao Conhecimento. **Revista Nova Escola**. nº 153. Ed Abril. Jun/jul de 2002. (p. 16-21)
- BIANCHETTI, L. **Da Chave de Fenda ao Laptop**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA (1996). Observações Finais do Comitê dos Direitos da Criança sobre o Relatório relativo à aplicação, em Portugal, da Convenção. **Revista Infância e Juventude**, nº 2: 9-14.
- EDWARD, C. GANDINI & FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- FLEISCHANN, Lezi Jacques. Crianças no Computador: Desenvolvendo a Expressão Gráfica. **Cadernos da educação infantil**, nº 9. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- FERREIRA, Adelir Pazetto & ROSA, Silvana Bernardes. Espaço Multimídia na Educação Infantil: Refletindo sobre um Novo Espaço Educativo. **Linhas – Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura da Universidade do Estado de Santa Catarina**. V.4, nº 4 (janeiro/julho 2002). Florianópolis: UDESC, 2002.
- KENSKI, V. M. Processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. IN: ROSA, D. & SOUZA, V. (org). **Didáticas e Práticas de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MEC/SEF/COEDI. **Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.
- MORAN, J. M., MASETTO, M. T. & BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000.
- PINTO, M. & JACINTO, M. **Crianças: Contextos e Identidades**. Editora Península, Lisboa, 1999.
- REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- ROCHA, Eloisa A. C. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. UFSC/CDE/NUP, Florianópolis, 1999.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Síntese da Qualificação da Educação Infantil**, 2000.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Subsídios para Reorganização Didática da Educação Básica Municipal**, 1999.

## **AS VOZES DOS DOCENTES E OS DESDOBRAMENTOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: SUBSÍDIOS PARA O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Cláudia Renate Ferreira<sup>20</sup>

### **Resumo**

Neste texto, são abordadas partes da dissertação intitulada “Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia: impactos da avaliação externa”, que teve como objetivo investigar os impactos que a avaliação externa (Exame Nacional de Cursos) tem promovido no projeto pedagógico do curso de Pedagogia da Fundação Educacional de Brusque. A avaliação educacional representa neste texto o eixo central da discussão a partir de conceitos, princípios e modelos da avaliação educacional, pontuando os principais autores que fundamentam o tema. O processo avaliativo é um dos mais relevantes dentro da instituição e necessário à comunidade interna e ao mundo externo. Assim

---

<sup>20</sup> Mestre em Educação (UNIVALI), Professora atuando na Diretoria de Ensino GEREI/Blumenau. E-mail: claudia@intervip.psi.br

busca-se refletir sobre as questões em torno das falas dos docentes do curso de pedagogia à luz da avaliação educacional.

### **Palavras-Chaves**

Avaliação educacional, Pedagogia, Docentes

## **Introdução**

A pesquisa intitulada “Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia: impactos da avaliação externa”, que teve como objetivo investigar os impactos que a avaliação externa (Exame Nacional de Cursos) tem promovido no projeto pedagógico do curso de Pedagogia da Fundação Educacional de Brusque e que foram evidenciadas importantes análises à luz da avaliação educacional, no qual merece destaque.

Resgatam-se os principais conceitos, princípios e modelos de avaliação educacional e sua trajetória histórica, trazendo os principais autores que fundamentam o tema..

A seguir, apresentam-se as análises de dados, bem como sobre a categoria da avaliação da aprendizagem, à luz das falas dos docentes do curso

### **1. Avaliação: conceitos, princípios e modelos**

A avaliação faz parte do cotidiano da atividade humana, permitindo o conhecimento, o aprimoramento e a orientação das ações de indivíduos e de organizações sociais. Vários são os conceitos, definições e concepções de avaliação, razão pela qual é relevante que se organize uma análise teórica sobre a mesma, na área educacional.

O histórico da avaliação educacional aponta para um movimento de construção dinâmica e com diversas influências teóricas<sup>21</sup>. Para VIANNA (2000) a avaliação não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, mas, sim, abrange um nível maior, segundo perspectiva integrada a programas de qualidade.

A discussão sobre avaliação, pensada a partir do início do século XX, tem suas bases no campo da Psicologia, mais especificamente nos testes padronizados de mensuração das capacidades humanas.

Até a década de 60, avaliação na educação era sinônimo de dar nota, passando, no período



de expansão industrial, a se fundamentar como controle do planejamento e como concepção de medida e valoração. E apresentava uma noção simplista, inflexível e limitada, dando sentido dicotomizado entre os meios e os fins, numa visão tecnicista. A ênfase estava na possibilidade de aperfeiçoar o ensino.

Para TYLER (*apud* GOLDENBERG e SOUZA, 1982), a avaliação educacional é necessária tanto para contribuir com o professor quanto para dar ao público uma noção do rendimento educacional e de onde estão os problemas que requerem cuidadosa atenção.

De acordo com VIANNA (2000), as contribuições de TYLER podem ser assim sistematizadas:

- A educação é um processo que visa criar padrões de conduta ou modificar padrões anteriores nos indivíduos;
- os padrões de conduta desenvolvidos na escola são, na realidade, os objetivos educacionais;
- o êxito de um programa educacional, verificado através da avaliação, depende da concretização desses objetivos;
- a avaliação pressupõe diversidade instrumental para avaliar múltiplos comportamentos, não devendo focar apenas exames escritos, como geralmente ocorre;
- a avaliação não se concentra apenas no estudante, como TYLER (1942) acentua; não é um ato isolado, mas um trabalho solidário, que deve envolver, além de alunos, professores, administradores e os próprios pais, que devem ter voz ativa no processo.

TYLER (1942) defendia o estabelecimento de metas e objetivos para alunos e o uso de medidas para determinar se esses objetivos eram alcançados ou não. Considerava que a avaliação deve servir para verificar o grau em que as mudanças de comportamento estão ocorrendo em relação ao grau desejável de mudanças estabelecido nos objetivos educacionais.

No contexto brasileiro, na década de 70, o modelo de TYLER recebeu diversas críticas por não explicitar sua epistemologia e por legitimar a avaliação verificadora dos resultados e objetivos, sem considerar o processo em si. O modelo de TYLER serviu de base para a reformulação de programas educacionais e programas de formação de professores brasileiros, contribuindo para o fortalecimento da visão tecnicista de educação.

Para STUFFLEBEAM (*apud* GOLDENBERG e SOUZA, 1982), a avaliação é um julgamento de mérito, servindo para a tomada de decisão e para controle. De acordo com o autor, a avaliação suscita questões sobre metas, planos, procedimentos e resultados, servindo tanto para comprovar o valor dos programas quanto para melhorá-los.

---

<sup>2</sup> Podem ser citados autores como: Tyler, Cronbach, Scriven, Stufflebeam e Robert Stake.

CRONBACH (*apud* VIANNA, 2000) vê a avaliação como um processo de tomada de decisões que permitem o aperfeiçoamento do processo de ensino, objetivando determinar a eficiência do mesmo.

De acordo com VIANNA (2000), o modelo proposto por CRONBACH destaca pontos que não podem ser ignorados pelo avaliador educacional, vinculando a avaliação a um caráter mais metodológico. Assim, torna-se necessário o avaliador estar atento ao aprimoramento dos cursos a partir dos resultados da avaliação. O autor ressalta que a tomada de decisão não deve ser apoiada em um único escore e dá destaque ao caráter multidimensional dos instrumentos e do resultado da avaliação. A utilização de um único escore para a tomada de decisão tem sido um erro freqüente, especialmente na educação, pois, muitas vezes, os escores representam os resultados expressos em medidas, relacionados à classificação, a um *ranking*, o que não possibilita a verdadeira tomada de decisão.

As idéias de CRONBACH permitem uma crítica ao cenário de escore, que pode estar representando a eficiência e a efetividade de um programa ou de um curso. O autor afirma que isso vem na contramão da valorização que, hoje, é observada na política do “Exame Nacional de Cursos (ENC)”. A qual está vinculada à avaliação de produto e não necessariamente à de processo, porque não contempla suas dimensões diferenciadas.

Em algumas universidades brasileiras, tem sido valorizada a avaliação de processo pela utilização de metodologias e de instrumentos como relatórios dos professores, observações, medidas de atitudes e estudos longitudinais.

A efetividade da avaliação de programas contempla as necessidades de análises de estudos longitudinais, nos quais, segundo CRONBACH (*apud* VIANNA, 2000), avaliam-se construtos e resultados. Nesse sentido, a avaliação deve ser sistemática e transparente, proporcionar um acompanhamento de processo e estar vinculada a alguns princípios metodológicos, apresentados a seguir:

- 1) A análise de contexto e de toda a problemática que envolve a avaliação, sendo que esta apresenta a necessidade de ser construída, contemplando diversos olhares e inviabilizando a prática de uma única pessoa assumir o processo avaliativo;
- 2) a diversidade desse processo, sendo que o modelo de avaliação precisa estar coletando opiniões diversas - que inclui a dos especialistas, dos professores, dos alunos -para avaliar o curso e utilizar instrumentos quantitativos e qualitativos;
- 3) a tomada de decisão, ou seja, a viabilidade do processo de avaliação;
- 4) o uso dos resultados da avaliação para a tomada de decisão, sendo que esse princípio alerta para o fato da avaliação não assumir caráter punitivo, mas de promover o acompanhamento e vinculá-lo a projeções futuras;

- 5) a credibilidade do avaliador no processo de avaliação, isto é, o avaliador necessita ter credibilidade, base de conhecimento, fidedignidade e atitude ética na divulgação dos resultados, sendo que a sua grande contribuição não está em levantar questões, mas em dar respostas aos problemas, possibilitando esclarecer controvérsias, dirimir dúvidas e possibilitar ações;
- 6) sistematização e relacionamento ao planejamento, devendo não só levar em consideração a opinião, a diversidade do contexto e de metodologias como também possuir um caráter político.

Esses princípios metodológicos fomentam duas fases de planejamento: a divergente e a convergente. Na fase divergente, o planejamento se volta ao levantamento de questões em torno do porquê do processo de avaliação; na fase convergente, são pontuadas questões em relação ao contexto institucional ou ao projeto pedagógico, assumindo a avaliação, dessa forma, a função de iluminar as linhas de ação, ou seja, de possibilitar elementos para a tomada de decisão.

SCRIVEN (*apud* VIANNA, 2000) desenvolveu várias idéias para a compreensão da lógica da avaliação educacional. Mas, sua grande contribuição na área estabelece que a avaliação desempenha muitos papéis e, o mais importante, é determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado

O modelo de avaliação de Scriven refere-se a dois tipos de processos: um denominado de avaliação somativa, que se realiza no final de um programa e, portanto, se relaciona ao estudo dos resultados, julgando, dessa forma, se determinado programa deve ou não ser mantido. O outro, a avaliação formativa, é realizado no decorrer de um programa com o objetivo de aperfeiçoá-lo. Serve, basicamente, para melhorar o funcionamento do que está sendo posto em prática. Essa é a função que deve ter a avaliação externa nas instituições. Isso quer dizer que a ENC deve ser um processo retroalimentador e integrador, capaz de servir à política institucional para tomar decisões.

Para SCRIVEN, o campo da avaliação é cheio de inquietações metodológicas. Coloca o autor que a questão das abordagens é resultado de posições epistemológicas diferenciadas.

STARK (1998) apresenta modelos de avaliação em ordem crescente de ênfase, em termos de mensuração de objetivos, em ordem decrescente, em termos de ênfase na descrição e no parecer técnico.

O primeiro modelo apresenta uma avaliação denominada “Avaliação Naturalística” e seus principais expoentes referem-se ao pensamento de GUBA, LINCOLN e PATTON. Está pautada nos seguintes princípios: a) reúne informações descritivas a respeito do objeto, das situações e das condições que cercam a avaliação; b) especifica a informação desejada pelos públicos; c) reúne informações sobre valores; d) negocia decisões.

Em outro modelo, destacam-se as questões contextuais e iluminativas, pautadas nos

referenciais de STAKE e STUFFLEBEAM que descrevem aos encarregados das decisões e aos grupos de apoio as condições prioritárias, os objetivos, os projetos, a implementação e os resultados do programa, deixando os julgamentos para os decisores.

O terceiro modelo trata dos profissionais especialistas (tradição acadêmica: credenciamento): requer renomados especialistas que proponham padrões, com concordância, elaborem e examinem a auto-avaliação em face dos mesmos, relatem os resultados e decidam se os padrões definidos foram alcançados.

Outro modelo é a avaliação tradicional (TYLER) que estabelece metas e objetivos em termos comportamentais, desenvolve instrumentos de mensuração, traça metas e as mede, compara os objetivos com os resultados atingidos, interpreta descobertas e faz recomendações.

Há, também, o modelo de insumo-ambiente-produto (ASTIN), o qual mede habilidades dos alunos antes e depois da experiência educacional, descreve e documenta a experiência na educação, controla estatisticamente variações iniciais e calcula mudanças de habilidades ou “valores agregados”.

WACHOWICZ (2000) apresenta três conceitos paradoxais referentes à avaliação da aprendizagem:

- No primeiro paradoxo, a autora pontua o fato de que a educação escolar trabalha com objetivos predeterminados, estando a educação, dessa forma, voltada para o que deve ser e não para o que existe quando acontece;
- no segundo, ressalta o fato de que a aprendizagem envolve a cognição em seu conceito atual, integrando os aspectos cognitivos e emocionais, como a corporeidade, interesses, desejos e necessidades do aluno; a avaliação, determinada através do processo de ensino e aprendizagem, contempla os aspectos do conhecimento, principalmente na educação superior;
- no terceiro, a avaliação de aprendizagem reside no fato de que a representação do tempo de aprendizagem é contínua e a do tempo da avaliação é discreta..

## **2. As vozes dos docentes do Curso de Pedagogia à luz da avaliação educacional**

A abordagem qualitativa nesta investigação contribuiu para a descrição, interpretação e caracterização do cotidiano do processo educativo do Curso de Pedagogia e permitiu desvelar que a realidade investigada é socialmente construída. A esse respeito, foram seguidos os aportes teóricos de BOGDAN e BIKLEN (1994).

No que se refere à análise de dados (questionário aplicado aos docentes), escolheu-se a análise de conteúdo. Sendo assim, foi necessário ler e interpretar as respostas uma a uma. Através de análise de conteúdo, segundo BARDIN (2002), buscou-se descobrir o “sentido” de trechos,

orações ou frases. Consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado, para permitir sua comparação com outros textos escolhidos da mesma maneira.

Foram criadas e definidas categorias para a realização da análise, observando e recortando os elementos mais significativos e verificando a consonância com o tema pesquisado. Aqui se aborda a categoria a partir das falas dos docentes do curso, especialmente acerca da avaliação educacional.

Diante do tema avaliação de aprendizagem, um dos principais elementos percebidos nas falas dos professores, remete ao fato de que houve investimentos e preocupações por parte da instituição e do próprio colegiado do curso de Pedagogia após o curso entrar para a lista do ENC.

É possível observar isso em determinadas falas de professores:

Professor 1:

*A coordenação já tem feito sistematicamente reuniões voltadas para a questão da avaliação.*

Professor 10:

*No caso, acredito que está sendo bem interessante. A princípio, se todos os professores começarem a se adequar à disciplina, ao próprio provão... Temos que ter um certo cuidado para não transformarmos isso numa forma única de avaliação. Não sei até que ponto estaremos produzindo conhecimento em sala de aula se avaliarmos como o Provão; mas no caso, aqui, especificamente no curso, isso vem sendo trabalhado de uma forma interessante até o momento.*

Professor 13:

*Houve uma modificação no curso em função do Provão, a partir do Provão foi solicitado que nós fizesse uma prova mais objetiva, para dar conta é um dado real, então assim hoje nos fazemos algumas avaliações, no modelo do provão.*

Dentre as falas dos professores, nota-se a articulação da avaliação institucional com o processo de avaliação da aprendizagem. Dessa forma, é cabível reforçar esta afirmação observando mais algumas falas:

Professor 1:

*Pela avaliação institucional percebemos o que os alunos acham (...) na questão do desempenho docente, chama um pouco a atenção a falta de diversidade de instrumentos de avaliação.*

Professor 16:

*Tivemos formação continuada com os nossos professores, trabalhando a avaliação do processo ensino-aprendizagem porque os resultados da avaliação institucional nos disseram.*

Professor 18:

*Sinto esse movimento dentro do curso, na avaliação institucional que, de certa maneira, movimenta as pessoas.*

Professor 20:

*A avaliação institucional é uma proposta bastante séria na nossa instituição.*

Naturalmente, as falas reafirmam que o processo avaliativo é um dos mais relevantes dentro da instituição e necessário à comunidade interna e ao mundo externo, pois proporciona a visualização ampla da realidade institucional.

DIAS SOBRINHO (2000) afirma que a avaliação institucional deve, necessariamente, ir além de indicadores quantitativos, que não conseguem explicar a complexa realidade da educação superior.

Outro ponto que chamou a atenção foi a manifestação dos professores em referência ao conceito de avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, pode-se perceber nas falas dos professores essa preocupação:

Professor 1:

*Sáímos de um conceito de avaliação que segregava, que separava os bons dos ruins. Depois, chegamos à discussão sobre a avaliação como diagnóstico e, agora, então, estamos trabalhando a avaliação com vistas a não ser uma avaliação que só promova ou não promova, mas que perceba o que está acontecendo naquela disciplina e que aquelas dificuldades possam ser superadas.*

Professor 4:

*Já foi desencadeada aqui uma discussão para a gente estar revendo o próprio conceito de avaliação.*

Professor 6:

*Que a avaliação não seja entendida só como aferição de conhecimentos mas que se eleve em consideração todo o processo do ensino aprendizagem.*

Professor 8:

*Nós temos amadurecido a respeito da própria avaliação, buscando novos elementos, o que queremos com essa avaliação.*

Professor 11:

*Nós temos as reuniões de colegiado e, em alguns momentos, estamos discutindo com o grupo de professores a própria concepção de avaliação.*

Conforme aponta WACHOWICZ (2000), (...) a avaliação é um julgamento de valor que se efetiva por uma pessoa que dirige o processo de aprendizagem dos estudantes, geralmente o professor.

No projeto pedagógico do curso de Pedagogia, a avaliação de aprendizagem é assim destacada:

*a avaliação deve compor uma gama de reflexões que perpassem tanto o campo da docência como da discência, isto é, deverá estar sinalizando tanto a prática pedagógica da formação do profissional, quanto de sua atuação enquanto sujeito de um processo de formação de outros sujeitos, trazendo à tona as representações nos vários níveis do processo educativo. Sendo assim, estaremos nós mesmos – educadores e educandos – possibilitando uma ação contínua, e redimensionadora da prática pedagógica, partindo da concepção de avaliação enquanto reflexão individual e coletiva. (FEBE, 2001)*

A avaliação remete o sentido que é dado ao conhecimento e à atitude que o professor adota diante dele. A visão que se tem do conhecimento definirá a concepção de avaliação. ALVAREZ MENDEZ (2002) afirma que uma vez esta seja esclarecida, a avaliação deve ajustar-se a ela, se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica que lhe dê consistência e credibilidade prática, mantendo a coesão entre a concepção e as realizações concretas.

Nas falas dos professores ficaram bastante evidentes critérios e os instrumentos utilizados na prática avaliativa dos mesmos. Assim se manifestam:

Professor 2:

*...há preocupação com a formação dos professores (...) instrumentos de avaliação (...), uma capacitação assim; estão até montando questões conosco sobre como fazer instrumentos de avaliação.*

Professor 3:

*Penso que avançamos muito já em pensar avaliação, em pensar estratégias... Não acredito que a gente precise estabelecer um instrumento fechado assim. Tem que ser prova disso mais aquilo, porque de acordo com cada estratégia, com cada disciplina, a prova se modifica. Vejo, por exemplo, no meu caso, que trabalho com prática de ensino. Minha avaliação está pautada na evolução que os alunos vêm tendo nos processos. Ainda entro um pouco em vantagem, porque acredito ser muito mais proveitoso conseguir acompanhar o processo*

*de evolução de um aluno. Claro, se posso, utilizo prova para isso, mas fazendo o educando entender o que eu estou querendo com esse instrumento. Não há problema algum.*

Professor 7:

*A gente procurou, ao menos um ano atrás, deixar isso bem claro em reuniões do curso, que cada professor tem, na medida do possível, tentando melhorar isso em sala de aula. Creio que houve um avanço, até uma clareza por parte do quadro docente, de como estar trabalhando critérios em sala de aula, até esclarecimento de alunos mesmo de como estar procedendo em relação a isso de forma conjunta.*

Professor 9:

*Em geral, pelo que a gente tem discutido nas reuniões do curso de Pedagogia, tem havido um avanço no sentido de aplicar as provas, chamadas provas operativas, que são um modelo utilizado no Provão. Há uma tendência, e as pessoas parecem que estão cada vez mais usando esse modelo de avaliação que, aliás, é muito bom.*

Professor 11:

*Olha, nós temos as reuniões de colegiado, e nessas reuniões, em alguns momentos, discutimos com o grupo de professores critérios e a própria concepção de avaliação. Como educador, vejo como algo bem positivo porque precisa haver parâmetros para a avaliação no curso de Pedagogia. Tanto é que nessas reuniões ficaram instituídas algumas diretrizes para o curso de Pedagogia. Por exemplo, a própria questão da prova, a organização de prova com consulta, sem consulta, quantidade de provas etc. Discutimos a questão da prova operatória, discutimos uma nova forma de avaliar o aluno e, principalmente, a importância que tem que ser dada à avaliação. Acho que é realmente um momento importante do processo ensino-aprendizagem. É claro que é preciso avaliar a aprendizagem do aluno, mas também é preciso haver uma auto-avaliação por parte do professor e uma auto-avaliação por parte do aluno. Vejo, também, a importância do processo da avaliação do professor estar em consonância com a avaliação institucional.*

Professor 13:

*Agora, dentro deste curso de Pedagogia, há uma discussão muito boa, pois se vem tentando fazer uma discussão sobre avaliação, sobre a forma de avaliar os alunos, sobre com poder pensar essa avaliação como um processo de aprendizagem, mas, ainda assim, eu acho que com a vinda do Provão houve um apelo, sim.*

Professor 16:

*poderia o professor estar melhor avaliando o seu aluno não só*



*utilizando um único instrumento de avaliação que é a prova se ele pudesse estar diversificando esses instrumentos. Eu ainda penso que no curso de Pedagogia há uma flexibilidade maior no processo de avaliação. Existem limitações, sim, mas já existe uma clareza maior no sentido de diversificar os instrumentos, de avaliar de forma diferenciada sem considerar outras dimensões na avaliação que não só dimensão cognitiva, de se trabalhar já com critérios. Mas é um trabalho que precisa ser intensificado na formação; é uma coisa que a gente quer retomar.*

Segundo WACHOWICZ (2000), os critérios de avaliação dependem da concepção de mundo que orienta o trabalho das instituições de educação nas quais se aplicam.

O que pode ser entendido como critério na avaliação? Pode-se dizer que são indicadores que o professor leva em conta para avaliar o processo ensino-aprendizagem. Poderão ser construídos coletivamente, entre professores e alunos. Servem de orientação à conduta de ambos para o desenvolvimento do processo de ensinar e aprender.

HADJI (2001) aponta que a “avaliação é uma leitura orientada por uma grade que expressa um sistema de expectativas julgadas legítimas, que constitui o referente da avaliação e esse referente nada mais é que um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas, sendo que cada critério define o que se julga poder esperar legitimamente do objeto avaliado e a leitura desse objeto se faz através dos critérios.”

O caminho para mudança avaliativa inicia-se na escola, que precisa estabelecer objetivos e critérios no seu projeto pedagógico. A coerência entre o que ensinar, a metodologia utilizada e os instrumentos adequados fazem a diferença. A sala de aula é um espaço de construção, ambiente de investigação e produção de saberes onde alunos e professores são protagonistas.

Diante do tema avaliação de aprendizagem, um dos elementos essenciais que se deve compreender é o fato de que a mesma será articulada ao planejamento e ao projeto pedagógico da escola. Mas, para isso, é necessário compreender o sentido real, o *porquê* e o *para que* da avaliação.

Para ALVAREZ MENDEZ (2002), “o conhecimento deve ser o referente teórico que dá o sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a percepção teórica que guia a avaliação.”

A avaliação não se realiza num espaço neutro, está contextualizada e necessariamente ligada a uma concepção de homem, sociedade, mundo, educação, aprendizagem e de currículo que permeia a prática pedagógica.

Pensar avaliação de aprendizagem, hoje, na realidade brasileira, leva à necessidade de

ressignificar a própria concepção de avaliação, currículo, escola e, automaticamente, de educação.

O professor 17 procurou

*enfocar a avaliação da aprendizagem na abordagem sócio-cultural de caráter mais emancipatório; os alunos têm enfoque com características emancipatórias, estão trabalhando leituras contemporâneas.*

SAUL (1999) define que o processo de conscientização “é a mola mestra de uma pedagogia emancipadora em que os membros de uma organização são tratados como seres auto-determinados, isto é, sujeitos capazes de, criticamente, desenvolver suas próprias avaliações.”

Assim, para a avaliação assumir sua função de subsidiar e acompanhar a aprendizagem, a mesma deve exercer um papel importante na construção do conhecimento, isto é, avaliar, na visão emancipatória significa abrir espaço para questionar, investigar, ler as hipóteses do aluno, refletir sobre a ação pedagógica a fim de replanejá-la, ou seja, a avaliação não vem pronta apenas em forma de provas, exames, memorização de dados, sendo, muitas vezes, utilizada somente como termômetro para medir o erro. A avaliação passa a ser realmente um processo construído e vivenciado por alunos, professores, numa contribuição para o processo de ensinar e aprender.

Nesse caminho, a avaliação exige um olhar permanente para a aprendizagem. Os processos de avaliação deverão acontecer em diferentes momentos: coletivos, individuais, na sala de aula, em reuniões de turmas, em oficinas de aprendizagem e nos mais diversos momentos que visem à contribuição do desenvolvimento à luz da construção de conhecimentos, valores e atitudes.

De acordo com o “Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2001)”, os princípios que nortearam a organização de procedimentos comuns para a prática avaliativa no processo ensino-aprendizagem foram os seguintes:

- a avaliação é um processo mediador na construção do currículo escolar;
- está necessariamente articulada com o Projeto Pedagógico;
- encontra-se em consonância com as Diretrizes Curriculares do Curso;
- passa por um processo de crítica e autocrítica, servindo como prestação de contas (avaliação interna e externa);
- tem a função de diagnosticar;
- está comprometida com questões éticas e políticas;
- atualmente não pode ser desvinculada de objetivos democráticos (caráter emancipador);
- é um processo qualitativo, mediador na construção do conhecimento;
- corresponde aos avanços das diferentes potencialidades individuais e diversos estilos

cognitivos;

- amplia sua metodologia e diversifica seus instrumentos;
- é mediada por critérios;
- serve como mudança paradigmática de currículo e avaliação.

Para ABRAMOWICZ (1999), quando se trabalha com avaliação, “temos a impressão de que estamos na ponta possível de um *iceberg*; a ponta pode derreter, ou seja, a avaliação não precisa estar na ponta desse iceberg, mas, sim, envolta em todo o processo.”

A avaliação aponta para um processo amplo de análise de desempenho do aluno, dinâmica, crítica, criativa, cooperativa, levando em consideração as diversas dimensões de atuação do aluno. Dessa forma, a tomada de decisão, a melhoria da qualidade de ensino, o aspecto diagnóstico e processual possibilita o aperfeiçoamento constante do processo avaliativo.

### **3. Considerações sobre avaliação**

No início do texto, ao abordar a teoria da avaliação, foram analisados os conceitos e modelos que, historicamente, vêm sendo desenvolvidos para subsidiar os processos de avaliação. Desse contexto teórico, destacam-se as contribuições de TYLER (1942), VIANNA (2000), STARK (1998) e WACHOWICZ (2000).

As instituições são parte de um coletivo que projeta e define a sua própria identidade. Investir em um amplo processo de avaliação e repensar as ações do projeto pedagógico representam uma idéia simples e eficaz de melhorar o serviço que a instituição, por função socialmente definida, presta à sociedade.

A prática avaliativa está associada ao contexto do trabalho pedagógico. CAPELLETTI (1999) aponta:

para a distância entre a riqueza das propostas teóricas e a precariedade das práticas avaliativas em sala de aula. Riqueza teórica presente nas abordagens crítico-humanistas que concebem a avaliação como um processo participativo, auto-reflexivo, crítico e emancipador articulado com o processo de ensino, revitalizando-o. Precariedade das práticas avaliativas predominantemente tecnicista, onde avaliação significa medir, atribuir nota(...) acarretando em grande parte os problemas de repetência, fracasso e exclusão social.

Assim, reverte a uma preocupação entre a distância das práticas e das teorias adotadas no interior das instituições. O que justifica tal distanciamento?

O conhecimento constitui a base de todo o trabalho escolar, mas para que se possa atingir a finalidade de preparar o ser humano para viver em sociedade, resolver problemas e construir ele

próprio outros conhecimentos e significados, não de merecer, professor e aluno, um investimento em minimizar a distância que existe entre teoria e prática. A avaliação não pode ser estranha a essas observações, pois, ao contrário poderá causar prejuízos para a formação do aluno.

Assim, conforme FEBE (2001), os professores consideram que:

A avaliação está ligada a todos os aspectos da organização curricular, constituindo-se em um dos componentes centrais, instrumento fundamental no percurso de formação e individualização da ação pedagógica. A avaliação faz parte de todos os momentos da ação-reflexão do professor num processo contínuo e permanente do fazer e pensar a prática pedagógica. Este princípio é diagnosticado na organização curricular enquadrada nas ações pedagógicas avaliativas que se desenvolvem em nível macro (Institucional) e micro (sala de aula).

A compreensão da avaliação como estratégia de solução de problemas e aperfeiçoamento das ações, é elemento comum entre avaliação educacional e avaliação de políticas e instituições. Percebe-se que há necessidade de um verdadeiro investimento na avaliação educacional para se chegar a um conhecimento maior dos setores envolvidos deste universo escolar, para desenvolverem cidadãos reflexivos e críticos.

Neste sentido, BELLONI (2000) declara:

(...) politicamente, assumir a avaliação implica na decisão da instituição tomar para si a capacidade de intervir no processo, bem como proporcionar espaço à participação responsável e consciente, tendo em vista o aperfeiçoamento cada vez maior das atividades exercidas.

A finalidade da avaliação é contribuir para o processo de apropriação e construção do conhecimento do aluno. A função diagnóstica, de retroinformação e o favorecimento do desenvolvimento dos alunos têm orientado os processos de planejamento e de mudança no interior das instituições. Assim, a avaliação pautada por essas funções remete à dimensão política, a fim de legitimar o compromisso com o processo de desenvolvimento de todos os alunos.

### **Referências Bibliográficas**

ABRAMOWICZ, M.. Avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão. In: CAPELETTI, I.F. (org.). **Avaliação educacional: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora Articulação universidade/Escola, 1999.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002.
- BELLONI, Isaura. **Metodologia da avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria Jalvarez; Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Portugal: Porto, 1994.
- CAPELLETTI, I.F. (org.). **Avaliação educacional: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 1999.
- CHIZZOTTI, A.. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000
- DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.
- FEBE. **Projeto pedagógico: curso de pedagogia**. Brusque, 2001.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo & SOUZA, Clarilza Prado de. **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios**. São Paulo: E.P.U, 1982.
- HADJI, C.. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAUL, A.M.. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- STARK, Joan S. “Avaliação em instituições isoladas de ensino superior e em universidades: perspectivas e modelos”. In: SOUZA, E.C.B.M. de (org.). **Avaliação em instituições de ensino superior**. Cátedra UNESCO de educação a Distância. Brasília: UNB, 1998.
- VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional. Teoria – Planejamento – Modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.
- WACHOWICZ, Lilian Anna. “A Dialética da Avaliação da Aprendizagem na Pedagogia Diferenciada”. In: CASTANHO, S. E CASTANHO, M.E.L.M. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000.

## **O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A EMBLEMÁTICA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DA ESCOLA**

Para uma aproximação à idéia de projeto remetemo-nos a uma conceituação do termo, que se faz presente em diversas áreas do saber. Do latim *projectus* (lançar para diante), também se articula em designação na filosofia existencialista, quando remete a existência humana a um projeto; ao domínio tecnológico; no discurso político etc. No contexto educativo ele tem cingido as propostas da pedagogia do projeto, assim como a planificação administrativa.

Porém, como nos é possível perceber, o projeto tem tomado a cena em educação, na perspectiva da escola. Mais especificamente na condição do projeto pedagógico, ou político-pedagógico, como preferencialmente tem sido denominado.

Na perspectiva de um projeto educativo da escola, o projeto político-pedagógico, segundo COSTA (1992, p. 10), designa:

Documento de caráter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece identidade própria para cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à situação concreta [...] e [...] é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa.

A proposta de planificação escolar, atualmente tomada quase como sinônimo da própria existência da escola enquanto lugar de excelência da instituição social educação, tem posto na agenda das discussões a questão da limitação de espaços às comunidades educativas para adequação de propostas e práticas às suas peculiaridades, especialmente quanto à sujeição ao normativo que, como lembram VIDAL E OUTROS (1992), em face de uma tendência mais teórica do que real, tende à passividade capaz de desmerecer um desenvolvimento escolar no seu sentido mais amplo.

Lembremo-nos que, se o projeto político-pedagógico é um instrumento a serviço de uma nova escola, precisará incorporar efetivamente sua função de mudança da realidade, portanto, descomprometendo-se de quaisquer compromissos que não sejam aqueles pretendidos

---

<sup>22</sup> Professor na UNOESC/Campus Xanxerê. E-mail: [elton@unoescxxe.edu.br](mailto:elton@unoescxxe.edu.br)

coletivamente. Segundo FORMOSINHO (apud COSTA, 1992, p. 5), esse documento é caracterizado como

o instrumento organizacional de expressão da vontade coletiva desta escola-comunidade educativa, é um instrumento que dá sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade. Assim, projeto educativo, comunidade educativa, direção, participação, autonomia, são conceitos que se relacionam intimamente e são a arquitetura conceptual de uma nova concepção de escola.

Face ao que se propõe, a criação de abertura de espaços e a participação dos atores escolares no processo de construção do projeto político-pedagógico não quer deixar que o ator escolar seja vítima e ao mesmo tempo culpado e cúmplice da realidade imprópria que sua escola possa vir a construir ou a compactuar.

Discorrer sobre a validade da participação é, na verdade, um convite à discussão sobre “poder de decisão”. Em nível de escola, esta perspectiva nos conduz à idéia de autonomia e, em nível de projeto político-pedagógico desta escola, à percepção de que construir este documento e torná-lo ativo implica em maior grau de decisão sobre importantes insumos típicos de sua organização e do seu fazer.

São vastos os referenciais que podemos levantar sobre autonomia. Podemos indicá-la enquanto expressão da liberdade do ser humano, na distinção de segmentos da realidade interdependentes, porém autônomos entre si, dentre outras. Remetida a um sistema de relações, considera que as pessoas são autônomas em relação a alguém ou a algo, num espaço demarcado por interdependências que, portanto, evidenciam que somos autônomos em relação a certas coisas, porém não em relação a outras.

A discussão em torno da autonomia da escola reflete íntima correspondência com dimensões que se agregam ao debate sobre o seu projeto político-pedagógico. Essa relação entre ambos é de caráter central, uma vez que o projeto político-pedagógico desenha sua perspectiva de autonomia a partir dos objetivos e dos caminhos que os atores escolares traçam para sua escola, portanto, a construção desta autonomia tem íntima relação com as percepções e fazeres destes e visa o alcance da proposta sustentada pelo projeto.

Contudo, há de se destacar que, em muito, a pretendida autonomia escolar é submetida aos relativos efeitos de uma relação estabelecida entre política educacional e escola, o que necessariamente se constitui numa relação de poder, cujas expressões são costumeira e predominantemente consubstanciadas no chão da gestão, nos enfoques em torno da (des)centralização.

Por força dessa percepção mais ampliada em torno da questão da autonomia, temos de concebê-la numa dimensão escolar, assim como, de sistema educacional, pois o projeto político-pedagógico é um mecanismo capaz de (e que deve) entremear essas dimensões. A realidade, nesse contexto, precisa ser tomada no seu sentido mais amplo, à luz de um projeto que se quer construído considerando-se o desvelamento e a compreensão das interfaces entre escola e sistema educacional. Para CASTRO NEVES (1995, p. 127), a autonomia é uma categoria “por meio da qual a escola insere-se na totalidade do sistema educacional ao mesmo tempo em que o transcende para, por intermédio de seu projeto político-pedagógico, servir cada vez melhor a seus alunos, realçando seu papel mediador e transformador da educação.”

Sem prejuízo da contrapartida da escola em função da autonomia a ser construída, é prudente destacar que a atual LDB dispõe sobre autonomia no nível escolar e da incumbência da escola de elaborar sua própria proposta pedagógica, ao definir uma pretensa “desoficialização” no nível da educação escolar.

Contudo, assim como a autonomia enquanto processo é uma construção e que o exercício dessa construção não foi uma constante na realidade das escolas públicas brasileiras, temos de reconhecer que a mobilização para a participação voltada à construção da autonomia não é algo já assimilado pela comunidade escolar. Exigi-se, portanto, que o debate se estenda sobre essa questão. TIRAMONTI (2000, p. 135), destaca que a realidade desenhada nos anos 90 provocou “um disciplinamento das aspirações e expectativas da população”, fruto do deslocamento da política em favor do mercado como organizador da vida social.

De forma semelhante, é possível focalizarmos a presença destacada da autonomia da escola no âmbito das políticas educacionais mais atuais. Nesse chão, como já foi enfatizado anteriormente, a legislação educacional tem ressaltado alguns referenciais, dentre os quais está a construção do projeto político-pedagógico.

Para MEIRIEU (1996 apud THURLER, 2001, p. 46), no cenário educacional, a autonomia da escola é requerida, porém permanece um tanto confusa. “Todos reivindicam a autonomia, ninguém é contra ela. A formação da autonomia é exaltada em todos os projetos [...] em muitas reformas, sem que se veja bem, na maior parte das vezes pelo que ela se personifica e como se concretiza.” É preciso, pois, que se particularize claramente o terreno da autonomia buscado pela escola.

A partir desse cenário delineado por características cujo discurso corrente sugere solidária construção da autonomia, é pertinente questionarmos sobre os possíveis antagonismos que se desenham. Enquanto se reforça sobremaneira a construção do projeto político-pedagógico da



escola, expressão da própria construção da sua autonomia, em que os ordenamentos legais e as perspectivas das políticas educacionais se põem comprometidos, deposita-se na escola a expectativa e responsabilidade sobre esse intento, dando-lhe a cabal tarefa de artífice da obra da autonomia.

É importante que não percamos de vista que a perspectiva da escola autônoma não se garante somente como intenção e envolvimento dos atores escolares, mas com respostas e correspondência compatíveis, pois “autonomia pede [...] desburocratização, desregulamentação e transparência (CASTRO NEVES, 1995, p. 122).” Para tanto, não poderá a autonomia ser tomada somente no viés da flexibilidade à escola em decorrência do peso da burocracia estatal, de forma que somente aspectos do sistema administrativo-organizacional sejam sua maior expressão, apesar de, muitas vezes, poderem dar respostas concretas às problemáticas que enfrentam. Isso, aliás, desloca a atenção às potencialidades da escola que sistematicamente são postas em jogo para que se vislumbrem novas possibilidades de aberturas para elas passarem a decidir sobre questões dessa natureza (TIRAMONTI:2000).

Por conta disso, não raro nos convencemos com o exercício de uma autonomia limitada a questões operacionais, mecânicas e estruturais, portanto, não necessariamente conectada com uma expressão maior, cujos efeitos efetivamente se façam sentir no processo educativo de nossas escolas. Reconhecer a autonomia como categoria, implica considerar que, ao aceitá-la enquanto tal, “não significa adotar uma mera descentralização administrativa, mas transformar radicalmente o paradigma de política, planejamento e gestão educacionais vigentes (CASTRO NEVES, 1995, p. 120).”

Afora as discussões que se travam sobre o legítimo envolvimento dos segmentos da sociedade para a construção da autonomia da escola e da possível relatividade que os mecanismos por eles abraçados apresentam nessa tarefa, depositamos verdadeiramente no projeto político-pedagógico da escola grande referência para as providências que se fazem necessárias (e urgentes) para um novo perfil de escola: a escola autônoma.

Contudo, acreditamos que a perspectiva da escola autônoma, a partir de um projeto educativo, deverá ascender o processo participativo como expressão da coletividade, promover a mobilização em torno do debate social para que se tenha, numa dimensão de sistema educacional, a proporcional responsabilidade com a construção da autonomia da escola que, guardadas as responsabilidades, vislumbre o respeito à diversidade, focalização à tarefa central da escola, correspondência em termos de insumos necessários à prática escolar, desburocratização e superação de práticas homogeneizadoras para o que é substantivamente heterogêneo.

É guardada, nessa perspectiva, também a possibilidade de que o projeto político-pedagógico das escolas, por conta dessa co-responsabilidade entre escola e sistema educativo, venha preparar e impulsionar reformas deste último. Como destaca THURLER (2001, p. 166), enquanto modo de vida da escola o projeto se põe favorável “tanto às mudanças endógenas quanto à assimilação ativa das reformas”.

Seremos, por conta de uma responsabilidade compartilhada em torno do real interesse pelo fortalecimento da escola na sua função mais importante, merecidamente construtores de uma autonomia, cuja proposta se quer delineada num projeto de escola que é político e pedagógico.

### **Referências Bibliográficas**

CASTRO NEVES, Carmen Moreira de. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, ILMA PASSOS ALENCASTRO (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1995. p. 95-129.

COSTA, Jorge Adelino. **Gestão escolar: participação, autonomia, projeto educativo da escola**. Lisboa: Texto, 1992.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Tradução Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TIRAMONTI, Guillermina. Após os anos 90: novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 117-140.

VIDAL, J. G. et al. **El proyecto educativo de centro: uma perspectiva curricular**. Madrid: Editorial Eos, 1992.

## O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS RELACIONADO À CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Edir Seemund<sup>23</sup>

Quando falamos em Projeto Político Pedagógico - PPP, estamos falando da identidade da escola, um documento que explicita e sustenta o funcionamento das práticas da Unidade Escolar, não apenas para atender a uma obrigação legal, mas uma conquista de todos os segmentos que fazem parte, na perspectiva da autonomia construída, demonstrando assim, sua verdadeira identidade. É fundamental porque revela a aquisição da escola o seu poder de organização; a garantia da efetivação de suas decisões e a consolidação da autonomia de suas práticas. É imprescindível que todos os segmentos da comunidade escolar façam parte da sua construção e que retrate o pensamento coletivo do grupo e o entendimento que perpassa a função social da escola.

Espera-se, portanto, que os educadores de cada escola busquem um modelo de gestão que permita e incentive a participação de todos, inclusive pais e alunos, nas discussões de interesse da escola. Estudar, conhecer e explicitar uma fundamentação filosófica que oriente todos os encaminhamentos do PPP. Planejar, garantindo as prioridades e ações que reorganizem e corrijam os problemas e dificuldades encontradas. É necessário considerar nessa organização e definição do PPP, as legislações que regem a sociedade e particularmente a educação.

Consideramos importante na construção do PPP, três eixos: o **eixo da flexibilidade**, que vinculado à autonomia, possibilita a escola organizar o seu trabalho educativo e para os profissionais da educação uma competência técnica, política; o **eixo da liberdade**, no sentido do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, da autonomia, como concepção democrática,

---

<sup>23</sup> Especialista em Assuntos Educacionais na Secretaria de Estado da Educação e Inovação em SC.

resultado das práticas sociais; o **eixo da avaliação**, que, quando a escola é capaz de construir, implementar e avaliar, propicia uma educação de qualidade e exerce sua autonomia pedagógica. Ao exercer sua autonomia, a escola consciente de sua função social, implementa um processo compartilhado de planejamento e responde por suas ações e seus resultados, trabalhando ao mesmo tempo o dever e o direito.

Ao entender que um dos vieses do PPP é a questão dos direitos dos alunos, abordaremos algumas situações específicas desse tema, que especialmente nas últimas décadas, têm sido alvo de grandes discussões e poucas práticas, se considerarmos o desenvolvimento das leis a esse respeito.

No PPP, também devem estar definidos, os possíveis encaminhamentos das diferenças, dos conflitos e das tensões que aparecem nas práticas escolares.

O artigo 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, define: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. Depois de sua edição e estudo, os procedimentos educacionais relacionados às medidas pedagógicas passaram a ser revistas e observados o atendimento à integridade bem como “colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Constituição Federal, artigo 222).”

A Escola ao organizar o seu Projeto Político Pedagógico, deve pensar e definir posicionamentos e práticas que garantam um trabalho pedagógico com seus alunos, considerando as diferenças, “a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confronto, ajuda mútua e conseqüentemente ampliação das capacidades individuais (REGO, 1995, p.88).”

Enquanto sujeitos e profissionais atuantes na escola, necessitamos refletir e rever nossas práticas; isto implica em mudanças de paradigmas, pressupõe estarmos abertos para constante aprender, fazer, refazer e avaliar nossas ações, pois queremos uma sociedade mais ética, justa e igualitária. Tanto a escola, como o Estado fazem parte de um contexto nacional e internacional que nos obriga a considerar em nossas práticas as dificuldades de ensino-aprendizagem, avaliação, evasão escolar, bem como questões ligadas à convivência entre professores, professores e alunos, entre alunos e, por conseqüência, entre a comunidade e a sociedade.

Não existe sociedade que exclua somente crianças. A perspectiva de uma sociedade não excludente é ter esperança em gerações que conquistem o direito de todos. A escola consciente de seu papel e responsabilidade na participação e construção da cidadania transformadora, deve promover e desenvolver ações que propiciem ambientes e/ou relações que favoreçam o aprendizado e o exercício da cidadania à criança, ao adolescente e, portanto, a toda a sociedade. Com esse entendimento é necessário organizar ações pedagógicas aliadas a ações que propiciem de fato a apropriação de conhecimento científico e à formação para o desenvolvimento, garantindo a inclusão e a permanência dos alunos na escola.

Com base nesse entendimento alguns desafios podem ser descritos e desenvolvidos pela escola:

- Trabalhar em rede, educação, saúde, justiça, assistência, construindo uma política de atendimento comum;
- Fortalecimento das instâncias colegiadas nas unidades escolares, Associação de Pais e Professores, Grêmios Estudantil, e Conselhos Deliberativos Escolares;
- -Produção coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos, onde também as normas de convivência estejam referenciadas pelas legislações afins e articuladas à filosofia de formação explicitada e onde todos os envolvidos estejam comprometidos com os mesmos objetivos;
- -Inverter a postura de isolamento que impera na escola, em busca de proteção com muros altos, grades, vigilância, por processos onde a comunidade ocupe as dependências da escola, reconhecendo-a como espaço de convivência educativa;

Propor aos adolescentes da escola a construção de seus projetos de vida que sejam viáveis, a curto, médio e em longo prazo;

Propor e desenvolver junto com a criança e o adolescente a capacidade de resolver os conflitos através da palavra, sem destruir a liberdade.

A educação deve atender com qualidade às necessidades e os direitos garantidos na Constituição, a todas as crianças e adolescentes. E, permitir, ao mesmo tempo, que eles possam continuar a se maravilhar com o mundo, descobrindo seus mistérios e reinventando um mundo novo...

Educação, portanto, é uma questão de justiça, e é responsabilidade nossa propormos no currículo escolar, programas que exercitem o verdadeiro sentido de cidadania, garantindo os direitos individuais, sociais.

A escola, mais do que nunca, deve buscar uma prática e propor ações norteadas pela multidisciplinaridade, que tem como um de seus fundamentos a realidade social. Devemos lembrar a escola como um espaço de formação de cidadãos éticos e que tem como compromisso refletir as

relações estabelecidas na comunidade, com o objetivo de exercitar a consciência cidadã. Ou seja, uma escola que garanta educação de qualidade, mais justa e solidária, fundamentada no exercício pleno dos direitos e deveres. E, sobretudo, que contribua para a formação de sujeitos autônomos capazes de refletir sobre suas ações, objetivando também o bem estar do outro. Cabe à escola também propor o exercício diário de vivências e participações, pois ao tomar decisões no seu contexto social, possibilita ao aluno a leitura crítica da realidade, contribuindo para a resolução de seus problemas e dificuldades.

Não nos esqueçamos que o ideal sempre deverá ser revisto, reorganizado, reavaliado, não podendo ser estático. Quando analisamos individualmente, somos capazes de superar nossas limitações, mas a diferença está em quando conseguirmos analisar, planejar e organizar e trabalhar de forma coletiva. Nesse movimento devemos de forma clara e simples, estudar, discutir e entender a linha de ação, coadunada com a concepção filosófica que sustenta as práticas, traduzindo o que o grupo considera prioritário.

### **Referências Bibliográficas**

- CHAUÍ, Marilena. “Ética e Violência”. In COLÓQUIO: INTERLOCUÇÕES COM MARILENA CHAUÍ. (mimeo). São Paulo, abril, 1998
- REGO, Teresa Cristina. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. **Cadernos CEDES**, Campinas, nº35, p. 79-93, 1995.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio (temas multidisciplinares). Florianópolis: COGEN, 1998.
- SANTA CATARINA, SED. Secretaria de Estado da Família e do Desenvolvimento Social. A educação e o estatuto da criança e do adolescente. Florianópolis, 1999.62 p.
- SANTA CATARINA. SED. Educação para a convivência. In: OEI. Monografias virtuales. N.2, ago-set. Disponível em: <[http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia\\_02/vivencia\\_01.htm](http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia_02/vivencia_01.htm)>
- ZALUAR, Alba (org.). **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e Práticas**. São Paulo, Summus, 1996.

## **AS DEMANDAS EDUCACIONAIS DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E AS ESPECIALIZAÇÕES NA EDUCAÇÃO**

Maria Stela Busarello Theis<sup>24</sup>

### **Introdução**

O propósito do presente artigo é discutir as demandas educacionais na emergente **sociedade do conhecimento** e a presença das **especializações na educação** neste **novo** contexto. A hipótese subjacente é que a sociedade atual elevou o conhecimento à condição de fundante da educação, com repercussões tanto sobre o conjunto de demandas sociais endereçadas à educação como sobre o trabalho realizado pelos profissionais que militam nas assim chamadas **especializações na educação**.

Para dar conta deste objetivo, procura-se inicialmente tratar das demandas educacionais da sociedade do conhecimento, relacionando conhecimento, novas tecnologias e educação; no momento seguinte, analisa-se a prática educativa escolar no contexto das demandas educacionais da sociedade do conhecimento; por fim, o artigo introduz a questão das especializações na educação em face dos requisitos de competências, colocadas particularmente pelo mundo do trabalho, e das exigências por uma gestão mais democrática da educação escolar.

### **1. Conhecimento, novas tecnologias e seus reflexos sobre a educação**

Como vimos, **conhecimento** diz respeito ao efeito de conhecer, ao ato de contrair uma relação com algo ou alguém, experimentar, apreciar, julgar e avaliar; portanto, conhecimento tem

relação com o ato pedagógico de ampliar o saber dos educandos sobre determinados aspectos da realidade. Sabemos também que a sociedade atual é uma sociedade em que o conhecimento foi promovido à condição de fator-chave da acumulação capitalista; a assim chamada **sociedade do conhecimento** é globalizada e neoliberal, centrada no conhecimento, mas, ainda, uma sociedade capitalista. Entretanto, deve ficar claro que o conhecimento não vem apenas ganhando importância na sociedade atual, mas também condicionando o processo educativo e influenciando certas mudanças sociais (D'AMBRÓSIO, 1997; Idem, 1999).

Quanto às novas tecnologias, poderíamos começar lembrando que, “ao longo da história, todas as sociedades foram se modificando com o surgimento [...] de novas tecnologias e de novos modelos de produção (D'AMBRÓSIO:1998, p. 22).” O que é novo na sociedade atual, nessa dita *sociedade do conhecimento*, é que “as tecnologias da informação e comunicação se transformaram em elemento constituinte [e até instituinte] das nossas formas de ver e organizar o mundo (ASSMANN & SUNG:2000, p. 270).” Para caracterizar melhor a relação entre a sociedade do conhecimento e o advento das novas tecnologias, é preciso fazer referências ao que vem se passando no **mundo do trabalho** e às exigências que este vem endereçando à educação escolar:

A capacitação científico-técnica [...] torna-se matéria-prima do processo produtivo. Fala-se cada vez mais na *knowledge society*. Acirra-se a competitividade no mercado de trabalho. A educação básica se refere agora a competências de aprendizagem [...] e competências sociais [...] estamos presenciando uma profunda transformação do próprio conceito de trabalho [...] isso afeta diretamente os que não tiveram chances de estudar e preparar-se para essa nova situação (ASSMANN:1998a, p. 220).

Assim, as **profundas transformações no mundo do trabalho** estão estreitamente vinculadas ao que se passa no processo produtivo e requerem que a educação escolar desenvolva certas **competências naqueles que estão sendo preparados pela escola para o mercado de trabalho** (PAIM, 1999). Logo, terá lugar ao sol no competitivo mercado de trabalho da sociedade do conhecimento aquele que detiver adequada qualificação profissional (PIMENTEL:1998, p. 103).

Nada parece garantir o emprego daquele que teve o privilégio de ter tido acesso à educação escolar, nada parece assegurar o **lugar ao sol no competitivo mercado de trabalho da sociedade do conhecimento** para aquele que teve a chance de se qualificar profissionalmente. De acordo com PIMENTEL (1998, p. 106), “prenuncia-se outro patamar de maior agravamento do desemprego para trabalhadores com mais escolaridade, devido à incorporação efetiva do país na chamada Terceira

---

<sup>24</sup> Mestre em Educação (PPGE/FURB), Professora/multiplicadora no Núcleo de Tecnologia Educacional/15<sup>a</sup>. GEREI/SED-SC. Email: [mariastelat@yahoo.com.br](mailto:mariastelat@yahoo.com.br)



Revolução Industrial. É a nova armadilha que está sendo tecida para todos nós: mais escolaridade com mais desemprego!”

Não se trata aqui de aprofundar essa questão, ou seja, de que o desemprego venha a aumentar apesar de mais escolaridade e qualificação – que estaria dando lugar às já citadas competências. A referência a ela tem apenas o propósito de mostrar como estão estreitamente relacionados entre si o mundo do trabalho, o processo produtivo, o crescente significado do conhecimento na sociedade atual e o surgimento de novas tecnologias; e, principalmente, como essas variáveis agem sobre a educação escolar.

Com relação às novas tecnologias, em particular às da informação e comunicação, e sua influência sobre a educação escolar, sua importância parece estar no elevado potencial de produção e disseminação do conhecimento, portanto, no quase incomensurável poder de afetar o processo de ensino-aprendizagem. ASSMANN & SUNG (2000, p. 269-270) afirmam que

as novas tecnologias da informação e da comunicação já não são meros instrumentos, mas feixes de propriedades ativas [elas] ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas.

Os mesmos autores acrescentam mais adiante:

As novas tecnologias interativas (computador, multimeios, Internet etc.) já não são meros instrumentos como o lápis, o giz, a máquina de escrever. Seu caráter versátil e interativo as eleva a co-estruturadoras das formas do saber [...] A paixão de aprender pode contar, agora, com novas formas de criatividade. O prazer de aprender acessos para o aprender. O prazer de navegar na versatilidade e interatividade (ASSMANN & SUNG: 2000, p. 291).

Enfim, complementando sua visão bastante positiva das novas tecnologias da informação e comunicação em relação ao processo educativo, ASSMANN & SUNG (2000, p. 291) concluem

[que] os novos recursos tecnológicos têm um papel ativo e constitutivo da própria morfogênese do conhecimento no que se refere às suas formas de criação, expressão e comunicação. A extraordinária versatilidade dos multimeios os transforma em ‘agentes cooperativos’ das formas de aprendizagem.

Contudo, é preciso tomar cuidado para não cair na ilusão de tomar as novas tecnologias como solução definitiva dos problemas com os quais a humanidade se debate, sejam os do mundo do trabalho, com suas exigências de qualificação/competências, sejam os da educação, com suas velhas demandas desatendidas e as novas colocadas pela sociedade do conhecimento.

Parece haver evidências suficientes para afirmar que, apesar de todos os avanços científicos e tecnológicos alcançados pela humanidade e apesar de todos os esforços despendidos pelo capital na tentativa de reduzir a sua dependência diante do trabalho vivo, a automatização absoluta é um projeto fadado a não se concretizar [...] Contudo, a natureza da tecnologia digital e os pressupostos e o

processo das transformações organizacionais e gerenciais que consubstanciam o paradigma da integração e flexibilidade estão colocando problemas práticos para os quais a reflexão e as explicações teóricas produzidas até o momento ainda não foram suficientemente esclarecedoras. Esta busca é uma obra de muitos e demandará tempo. (Bianchetti:1999, p. 147)

Portanto, para muitos problemas, inclusive para aqueles recém-surgidos com o advento das novas tecnologias, não há nem reflexão em curso nem soluções à vista. Mas, pode haver um esforço de compreensão da relevância das novas tecnologias para o processo educativo:

o computador e os multimeios eletrônicos não devem ser vistos como concorrentes, mas como [...] auxiliares do cultivo da intensidade humana do tempo pedagógico. Educar é mais do que boa transmissão de conhecimentos [...] é seduzir seres humanos para o prazer de estar conhecendo. (ASSMANN, 1998b, p. 234).

## 2. A prática educativa escolar e as demandas educacionais

Se educar, cada vez com maior presença de tecnologias da informação e comunicação, é esse processo de sedução de seres humanos para o prazer do conhecimento, a prática educativa escolar, ou seja, a atuação concreta de educadores no interior da escola na relação com educandos, é que vai responder as demandas colocadas para a educação. Portanto, a prática educativa escolar constitui essa ação consciente e crítica dos educadores, inclusive dos especialistas, como os orientadores educacionais, em relação aos educandos, visando tanto a promoção da cidadania quanto a inserção qualificada/competente no mundo do trabalho.

Alguns aspectos para os quais se deseja chamar atenção: a prática educativa escolar a que se refere este trabalho se inspira tanto na clássica pedagogia de Paulo Freire quanto nas de Pierre Furter e Ivan Illich, que enfatizam precisamente a “importância da educação como prática social (CUNHA:1985, p. 73).” Outro aspecto importante, relativo à centralidade do conhecimento na sociedade atual, e levantado por SEDREZ (1989), diz respeito ao fato de que a democratização da educação resultará de uma **nova práxis pedagógica**, passando pela transformação da escola numa unidade de produção e distribuição de conhecimento e atendendo a todos que dela necessitam. Mais um aspecto relevante que precisa ser considerado é que

a prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente pedagógico, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e [...] diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. (LIBÂNEO:1990, p. 19).

Finalmente, não se deveria esquecer que “a prática educacional se dá em todas as sociedades, mas não se pode falar da ‘educação’ a não ser de maneira muito genérica, como uma ‘função social’ [...] Em cada formação social e em cada época a prática educacional apresenta características próprias e cumpre funções específicas (CUNHA:1985, p. 15).

Quanto às demandas educacionais, em geral, elas dizem respeito às exigências da sociedade. Porém, aqui se apresenta uma dualidade: tanto a escola pode definir as demandas da sociedade quanto pode a sociedade (re)definir permanentemente a escola.

Para se saber que exigências a sociedade brasileira coloca hoje para a educação (e como esta define as exigências da sociedade), cabe examinar a LDB [Lei N. 9.394/1996]:

- embora para a LDB a educação abarque diversos processos formativos [art. 1º], o dever do Estado é para com a “educação escolar pública” [Art. 4º];
- a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social [§ 2º, art. 1º], visando precisamente “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” [art. 2º];
- a educação escolar é composta da educação básica [isto é, pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio] e da educação superior [art. 21º];
- quanto ao Ensino Médio, a LDB dele trata nos artigos 35 e 36; suas finalidades são: (i) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; (ii) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; (iii) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (iv) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina;
- enfim, deve ser observada a inclusão de um capítulo [artigos 39 a 42] sobre a educação profissional que defende o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (ABMES, 1996).

A partir dos artigos citados da LDB, poder-se-ia caracterizar com alguma precisão as demandas educacionais – pelo menos, como foram definidas pela sociedade brasileira através de seu parlamento. No entanto, é preciso lançar um olhar para além do que diz a lei para se compreender as complexas exigências da sociedade e da escola atuais.

A primeira dessas complexas exigências continua sendo o acesso universal à educação. Como lembra BUARQUE (1994, p. 58), em conseqüência da prioridade conferida pela modernidade brasileira à infra-estrutura econômica e do abandono da infra-estrutura social, “a educação passou a ser meio, não fim em si”. Para reverter essa situação, caberia construir uma **modernidade ética**, com a concessão de escola para todas as crianças brasileiras como meio de abolir a apartação

(BUARQUE:1994, p. 108). Mediante a adoção de 33 medidas, poderia ser possível (a) oferecer uma escola de qualidade para todas as crianças em idade escolar, (b) garantir uma escola aberta e permanente para todos, e (c) transformar o Brasil num país alfabetizado (BUARQUE:1994, p. 129-158).

Também para BUFFA (1996) não há educação acessível a todos, permanecendo este um propósito central dos tempos atuais: a maioria da população tem acesso apenas a uma rede escolar precária, que não atende a todas as crianças em idade escolar; à população carente estariam sendo destinadas sempre e ainda apenas propostas assistencialistas. Mas, a quem a negação da educação escolar para as classes subalternas interessaria?

Não a essas classes que demandam escola, que se sacrificam como podem para manter seus filhos na escola [...] A negação do saber interessou sempre à burguesia que vem submetendo o operariado ao máximo de exploração e de embrutecimento. Interessou ao Estado excludente que prefere súditos ignorantes e submissos. (ARROYO: 1991, p. 12)

Se à população carente, a essas classes que demandam escola, se nega o saber ou, no máximo, se oferece planos assistencialistas,

para os filhos das camadas médias e das elites [se garante] um sistema de ensino que prepare para as artes, as letras, o saber superior [...] para os filhos das camadas populares [se reserva] um sistema paralelo de moralização elementar, de educação integral, básica [...] que socialize [...] o trabalho e a produção, os trabalhadores manuais e os cidadãos marginalizados. (ARROYO:1991, p. 37)

O fato de estar fora da escola, de se manter na condição de sem-educação escolar, faz da população carente uma presa fácil de outras exclusões mais:

A própria função social da escola – agência socializadora do saber sistematizado – tem de ir além quando é vista à luz da especificidade da negação da cidadania dos trabalhadores. A classe trabalhadora que constrói a cidade é excluída [...] do espaço para a convivência, solidariedade, lazer, cultura. É isolada no espaço do trabalho, do transporte para o trabalho e da recuperação das forças para voltar ao trabalho. (ARROYO:1991, p. 50)

No entanto, até quando essa demanda mais essencial – **educação para todos** – parece estar sendo atendida, mesmo aí se mostra às classes que demandam escola que, “a classe operária [mesmo] entrando na escola [...] não conquistou ainda o direito ao tempo e ao espaço necessários a viver essa experiência [...] que se tornou necessária aos filhos de outras classes. Ela tem que ser preparada precocemente para a vida, o trabalho e a produção (ARROYO:1991, p. 52).” Assim, pode-se concordar com a afirmação de BUARQUE (1994) de que a primeira e mais fundamental demanda educacional é a relacionada à disponibilidade de **educação para todos** – e não uma boa escola para os filhos da burguesia e planos assistencialistas para a população carente.

Quanto às demais demandas educacionais, percebe-se o processo educacional respondendo a duas fundamentais: a primeira tem origem no sistema econômico, que vê na educação um fator crucial do processo de acumulação de capital; neste caso, a educação serve para qualificar a força de trabalho exigida pelo sistema produtivo. A segunda resulta da sociedade organizada, que percebe na educação um fator decisivo para a emancipação individual e coletiva de seus integrantes; neste caso, a educação promove a conscientização dos indivíduos, visando sua autonomia e sua independência (BERGER:1984, p. 269-304).

Não há dúvidas de que é a primeira dessas demandas que no contexto da sociedade do conhecimento vem sendo colocada em maior destaque. Em especial, a inserção dos países subdesenvolvidos no processo de globalização e a necessidade de também eles promoverem a sua reestruturação produtiva dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação – e não é de qualquer educação e formação: “trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão de qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a empregabilidade (FRIGOTTO:1998, p. 44-45).”

De fato, tem sido repetidamente enfatizada a demanda educacional que tem origem no sistema econômico: “os vínculos entre educação, escola, trabalho e produção têm sido postos comumente em termos de demandas de qualificação e demandas de valores, saberes e competências e subjetividades esperadas ou exigidas do trabalhador pelas transformações no trabalho (ARROYO:1998, p. 152).” Apesar disso, e precisamente da perspectiva de seus interesses, “parece difícil pensar um trabalho educativo que efetivamente se articule aos interesses dos trabalhadores, das classes populares, sem ter como ponto de partida e de chegada o conhecimento, a consciência gestada no mundo do trabalho, da cultura, das múltiplas formas como estes trabalhadores produzem sua existência (FRIGOTTO, 1995, p. 20).

Com relação à segunda demanda, essa resultante da sociedade organizada, que visa a emancipação individual e coletiva,

o que [...] vincula [educação, escola, cidadania e democracia] nas diversas formas de luta popular pela escola não é apenas ser a demanda atendida, mas as formas sociais, organizativas, os processos políticos em que se inserem inúmeras mulheres, homens, jovens, associações, jornais e profissionais da educação. As lutas pela escola e pelo saber, tão legítimas e urgentes, vêm se constituindo um dos campos de avanço político significativo na história dos movimentos populares e na história da construção da cidadania. Por este caminho nos aproximamos de uma possível redefinição da relação entre cidadania e educação. Há relação entre ambos? Há [...] no sentido de que a luta pela cidadania [...] é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação [...] do

cidadão. A educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas [...] fruto e expressão do processo de sua constituição. (ARROYO, 1996, p. 79. Ver também ARROYO [1995] e FREIRE [1984]).

Entretanto, essa educação voltada para o processo de emancipação individual e coletiva a que se refere FREIRE (1984), ARROYO (1995, 1996) e outros, não está, necessariamente, dissociada da educação entendida como recurso do sistema produtivo: “educação e instrução não se excluem, mas se complementam. Ou melhor, a educação abarca a própria instrução e a completa, formando o indivíduo intelectual e socialmente [...] A instrução é o ato de instrumentalizar o aluno, fornecendo a ele os aparatos básicos para que possa se relacionar satisfatoriamente com a sociedade e com seu mundo (GALLO: 2000, p. 18).” Em outras palavras, “para formar integralmente o aluno não podemos deixar de lado [...] nem a sua instrumentalização, pela transmissão dos conteúdos, nem sua formação social, pelo exercício de posturas e relacionamentos que sejam expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade. A esse processo global podemos, verdadeiramente, chamar de educação (GALLO: 2000, p. 20).”

Mas, com isso não se deve entender que as demandas educacionais se limitam às presentes exigências do sistema produtivo da sociedade do conhecimento ou às aspirações por cidadania e emancipação individual e coletiva pelos que na sociedade estão mais necessitados de direitos. De acordo com MELLO (1996, p. 33-39), a sociedade espera da educação:

- respostas à necessidade de um perfil novo de qualificação dos recursos humanos, em que inteligência e conhecimento são considerados fundamentais,
- uma qualificação da população para o pleno exercício da cidadania,
- condições para lidar com os novos conhecimentos gerados pela informática e pelos meios de comunicação de massa, e
- contribuições para a construção da dimensão social e ética do desenvolvimento.

Uma questão-chave é a função/o papel da escola no contexto: a escola é o lugar privilegiado em que a sociedade deve buscar – e precisa encontrar – respostas as suas demandas. Historicamente, “a escola pública [...] é instituída pelo capitalismo no século XIX e corresponde a uma necessidade econômica do sistema: a generalização dos conhecimentos para a formação do *know-how* dos trabalhadores urbanos (CUNHA:1985, p. 16).” Portanto, a escola oferecida pelas elites à sociedade é a escola que se concentra no atendimento das demandas do processo de acumulação de capital.

Uma escola – pública – que também se voltasse para o atendimento das aspirações por cidadania e emancipação individual e coletiva teria que ser, antes de mais nada, uma **escola cidadã**, uma escola que, nas palavras de GADOTTI (1997, p. 54), “seria uma escola pública autônoma,

sinônimo de escola pública popular, integrante de um sistema único (público) e descentralizado (popular)”.

Entre as características que essa escola, preocupada com as demandas da sociedade, precisa assumir, podem ser destacadas as seguintes: “[ela] deve transformar-se não apenas em lugar de ensino competente, mas também de aprendizagem prazerosa. A escola precisa tornar-se um espaço para o desejo e a paixão de aprender e de viver esperançosamente. E este ponto não pode ficar omissos quando se aborda a questão da qualidade na educação (ASSMANN:1998a, p. 201).” Além da mencionada, também precisa ser recordado que “o ambiente pedagógico tem de ser o lugar de [...] inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos (ASSMANN:1998b, p. 29).”

Contudo, para ASSMANN & SUNG, (2000, p. 209), essa escola preocupada com o atendimento das demandas da sociedade também teria que lançar um olhar para exigências mais complexas:

“aquilo que a sociedade tenderá a cobrar doravante à escola será, mais e mais, aquilo que [...] leva o nome de competências e habilidades. No contexto de todas as demais instâncias da sociedade [...] a escola terá que provar que é capaz de: (a) proporcionar às novas gerações um patamar de iniciações básicas para saber aprender; (b) manter acesa a curiosidade de aprender mais e incrementar o desejo do conhecimento; (c) fazer sentir, na prática escolar, a importância de saber acessar e construir conhecimentos; (d) mostrar que a informação, a ciência e a cultura deixaram de ser bens escassos na era das redes e da Internet”.

Assim, a prática educativa escolar é uma ação que se desenrola no espaço da escola que se deseja cidadã, uma ação consciente e crítica dos educadores, inclusive dos especialistas em educação – como os orientadores educacionais –, em relação aos educandos, buscando atender às demandas educacionais da sociedade, tanto em termos de promoção da cidadania quanto em relação a uma inserção competente no mundo do trabalho.

### **3. Competências, gestão da educação escolar e o lugar das especializações**

A demanda da sociedade por uma inserção competente no mundo do trabalho ganhou maior importância com a emergência da sociedade do conhecimento. Em face disto é que se passou a questionar a gestão da educação escolar: como o espaço da escola deve ser gerido para atender as demandas por cidadania e competência? Qual deve ser o caráter da gestão da educação escolar? Que funções ainda cabem nesse contexto aos **especialistas**?

Uma questão essencial é definir competência(s), categoria cada vez mais freqüente na literatura da educação. Isso é confirmado, por exemplo, por STROOBANTS (1998, p. 82), que afirma

estarem os termos *saberes*, *saber-fazer* e *competências* suplantando progressivamente o termo qualificação e assemelhados. Então, competências dizem respeito ao domínio da realização, referem-se ao saber fazer, à capacidade de agir em situações concretas, a partir de aptidões e motivações (DESAULNIERS, s.d.). Vejamos, porém, como *experts* a(s) define(m).

Para PERRENOUD (1999, p. 7), **competência** pode ser definido como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Conhecimentos são, por sua vez, “representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação (PERRENOUD, 1999, p. 7).” Já para DESAULNIERS (1998, p. 8), “competência refere-se a um sistema de conhecimentos [...] organizados em esquemas operatórios que permitem, no interior de uma família de situações, a identificação de uma ação eficaz. Competência integra os conhecimentos sobre objetos e ação [e representa] um dos princípios organizadores da formação”.

DESAULNIERS (s.d.) defende, inclusive, que a **formação de competências** é a principal demanda pedagógica atual, tenha ela ou não vínculo com a escola. PERRENOUD (1999, p. 11) concorda com isso, acrescentando que “a questão das competências e da relação conhecimentos-competências está no centro de um certo número de reformas curriculares em muitos países, mais especialmente no ensino médio”. As competências podem se orientar para as demandas tipicamente promotoras da cidadania ou para as tipicamente preocupadas com a inserção no mundo do trabalho. Não deve haver dúvida que aqui se tem em vista a preocupação com a qualificação (competente) do trabalhador, apesar de PERRENOUD (1999, p. 32) afirmar que “as competências [...] podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais”.

Assim, ao se falar em competências se trata de uma educação que prepare melhor o trabalhador para sua atuação **competente** num sistema produtivo centrado no conhecimento (DESAULNIERS:1998, p. 8). A sociedade do conhecimento continua sendo uma sociedade capitalista, condicionando a atuação da educação escolar às exigências não de emancipação individual e coletiva de seus integrantes, mas às postas pela atual conjuntura de globalização neoliberal. Competências, portanto, reorientam práticas pedagógicas visando satisfazer não os interesses dos trabalhadores, mas as necessidades do mercado (DUGUÉ:1998, p. 128).

Quanto à gestão da educação escolar, esta também passou a merecer atenção crescente no período recente. Alguns consideram as competências a principal demanda pedagógica atual. Por isso, poder-se-ia ver a gestão da educação escolar como facilitadora no atendimento dessa demanda.



Porém, a gestão escolar é analisada aqui como processo sujeito à democratização, principalmente em face da mobilização no interior da escola por parte dos atores que integram a comunidade escolar. Aí, então, podem ser identificadas as funções reservadas aos **especialistas**.

De início, cabe recordar que a LDB prevê, em seu art. 14<sup>o</sup>, que **a educação escolar deverá ser gerida democraticamente** [grifo meu], com a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar em conselhos escolares (ABMES, 1996).

Há razões para a preocupação com a democratização da gestão. A mobilização no interior da escola provocou mudanças importantes, como essa consagrada na nova LDB. Basta lembrar que, há poucos anos, a organização do trabalho pedagógico no interior da escola pública se baseava numa estrutura administrativa e pedagógica verticalizada, na hierarquização de níveis e na subordinação das pessoas umas às outras, suscitando obediência, medo, dependência, alienação e subserviência (SEDREZ:1989, p. 61). Não que isso tenha mudado com a simples vigência da LDB em todas as escolas em todos os cantos do Brasil. Mas, é preciso reconhecer avanços... e esses decorreram muito mais da mobilização da comunidade escolar que de iniciativas governamentais (SANDER:1993, p. 364).

É, portanto, a mobilização da comunidade escolar que pode desencadear uma **participação cidadã**, capaz de quebrar o sistema hierárquico que ainda prevalece na maioria das escolas em todos os cantos do país (PARO:1990, p. 132). A participação cidadã, desencadeada pela mobilização da comunidade escolar, é que pode, portanto, contrapor ao projeto da escola hierarquizada um projeto alternativo, baseado numa gestão efetivamente democrática. E aí é necessário, sobretudo, o engajamento dos educadores:

os próprios professores que trabalham como educadores (como sujeitos de suas diversas categorias de especialistas), nas escolas, colégios e universidades, aprendem a se organizar também como categorias políticas e profissionais de trabalhadores da educação. As associações de tipos de especialistas do ensino e, mais ainda, as associações de categorias de docentes são o resultado do desenvolvimento da consciência política do educador. (BRANDÃO:1982, p. 108)

Mas, esse engajamento dos educadores é necessário não apenas por razões práticas, por serem eles os profissionais que atuam na escola; mas também por razões políticas, por serem eles também trabalhadores, legítimos integrantes dos setores dominados da sociedade:

Os professores e o pessoal técnico-pedagógico [orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos etc.] também são trabalhadores e como tais possuem seus interesses ligados a essa condição. Mas eles são, acima de tudo, os educadores [...] da escola, [...] as pessoas encarregadas [...] das atividades-fim da instituição escolar [...] sua presença numa administração democrática da escola

deve ser preponderante, já que eles são os autênticos produtores diretos da educação escolar. (PARO:1990, 163)

Não apenas os professores, mas também o pessoal técnico-pedagógico, parte da comunidade escolar designado por **especialistas**, tem uma contribuição fundamental para a gestão democrática da educação escolar. Os **especialistas em educação** compreendem os profissionais que atuam na administração, na supervisão e na orientação educacional (SAVIANI:1986, p. 61). Outro dado a ser retido é que a orientação educacional e a supervisão educacional, ao lado da administração escolar e do magistério, constituem habilitações do curso de pedagogia e **totalizam o fato pedagógico** (GARCIA:1991).

Voltando à gestão democrática do espaço escolar, a participação cidadã, desencadeada pela mobilização da comunidade escolar, precisa contar com o engajamento de seus integrantes, mas requer dos **gestores** determinadas aptidões: “um gestor escolar tem como um dos fundantes de sua qualificação o conhecimento do contexto histórico-institucional no qual e para o qual atua. Por isso, gestão da escola é um lugar de permanente qualificação humana, de desenvolvimento pessoal e profissional (WITTMANN:2000, p. 95).” Esses atributos, por sua vez, são o produto de um processo mais amplo: “o processo de construção das aptidões cognitivas e atitudinais necessárias ao gestor escolar alicerça-se em três [...] eixos desta formação: o conhecimento [o objeto específico do trabalho escolar], a comunicação [a competência de interlocução] e a historicidade [a inscrição histórica do gestor] (WITTMANN: 2000, p. 95).”

#### **4. Conclusão**

No fundo, é disso que se tratou ao longo do presente artigo: conhecimento dos atores que integram a comunidade escolar, demandas educacionais **comunicadas** pela sociedade à escola e contexto histórico – da sociedade na qual se insere a escola.

Em síntese: profundas transformações sacudiram o mundo do trabalho; estas estão estreitamente vinculadas ao que se passa no processo produtivo, exigindo que a educação escolar desenvolva certas *competências* nos que **estão sendo preparados pela escola** para o **mercado de trabalho**. Mas educar, embora cada vez com maior presença de tecnologias da informação e comunicação, é um processo de sedução de seres humanos para o prazer do conhecimento – nas palavras sábias de ASSMANN (1998b) – e educar implica uma **prática educativa escolar**, ou seja, a atuação concreta de educadores no interior da escola na relação com educandos; a prática educativa escolar constitui, portanto, uma ação consciente e crítica dos educadores, inclusive dos especialistas em educação como os orientadores educacionais, em relação aos educandos, visando

tanto a promoção da cidadania quanto a inserção qualificada/competente no mundo do trabalho. Todavia, a emergente sociedade do conhecimento condiciona a atuação da educação escolar às exigências não de emancipação individual e coletiva de seus integrantes, mas àquelas impostas pela presente conjuntura de globalização neoliberal. Logo, **competências** reorientam práticas educativas visando satisfazer não os interesses dos trabalhadores, mas as necessidades do mercado. É a participação cidadã, que pode e deve ser desencadeada pela mobilização da comunidade escolar, que pode contrapor ao projeto da escola excludente um projeto alternativo, baseado numa gestão efetivamente democrática, para o que se faz necessário, antes de tudo, o engajamento dos educadores:

a perspectiva de administração da educação [proposta] é a da participação coletiva, o estilo de mediação dessa perspectiva é o democrático, a sua ênfase predominante é a da convergência dos conceitos de liberdade e equidade e o critério orientador ou a própria razão de ser dos atos e fatos administrativos é o de qualidade de vida humana coletiva. (SANDER:1984, p. 149)

## Referências Bibliográficas

- ABMES. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, 14 (17), pp. 7-29, 1996.
- ARROYO, M. G. A escola possível é possível? In: ARROYO, M. G. (org.) **Da escola carente à escola possível**. 3 ed. São Paulo: Loyola, pp. 11-53, 1991.
- ARROYO, M. G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, C. M. et al. (org.) **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3 ed. São Paulo: Cortez, pp. 75-92, 1995.
- ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. et al. (org.) **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 6 ed. São Paulo: Cortez, pp. 31-80, 1996.
- ARROYO, M. G. Trabalho: educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, pp. 138-165, 1998.
- ASSMANN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. 2 ed. Piracicaba: Ed. Unimep, 1998a.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998b.
- ASSMANN, H. & SUNG, J. M. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BERGER, M. **Educação e dependência**. 4 ed. São Paulo: Difel, 1984.
- BIANCHETTI, L. As novas tecnologias e o devassamento do espaço-tempo do saber tácito dos trabalhadores. In: AUED, B. W. (org.) **Educação para o (des)emprego**. Petrópolis: Vozes, pp. 133-149, 1999.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BUARQUE, C. **A revolução nas prioridades: da modernidade técnica à modernidade ética**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, E. et al. (org.) **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. 6 ed. São Paulo: Cortez, pp. 11-30, 1996.
- CUNHA, D. A. **As utopias na educação: ensaio sobre as propostas de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- D'AMBROSIO, U. **A era da consciência**. 2 ed. São Paulo: Fundação Petrópolis, 1997.

D'AMBROSIO, U. Educação: nas lições do passado, as perspectivas para o futuro. In: **Seminários em Revista**, 1 (1), pp. 13-24, 1998.

D'AMBROSIO, U. **Educação p/ uma sociedade em transição**. Campinas: Papirus, 1999.

DESAULNIERS, J. B. R. **Profissional competente**: em benefício de que interesses? [mimeo.], s.d.

DESAULNIERS, J. B. R. Introdução. In: DESAULNIERS, J. B. R. (org.) **Formação & trabalho & competência**: questões atuais. Porto Alegre: Edipucrs, pp. 7-16, 1998.

DUGUÉ, E. A gestão das competências: os saberes desvalorizados, o poder ocultado. In: DESAULNIERS, J. B. R. (org.) **Formação & trabalho & competência**: questões atuais. Porto Alegre: Edipucrs, pp. 101-131, 1998.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, pp. 25-54, 1998.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N. (org.) **O sentido da escola**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 17-41, 2000.

GARCIA, R. L. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, N. & GARCIA, R. L. (orgs.) **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. 5 ed. São Paulo: Loyola, pp. 13- 23, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9 ed. São Paulo: Loyola, 1990.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PAIM, E. A. Trabalhar com educação em tempos de neoliberalismo e qualidade total. In: **Grifos**, N. 6, pp. 11-33, 1999.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 4 ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1990.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Trad. B. C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTEL, R. C. **Uma nova armadilha: mais escolaridade e mais desemprego**. Rio de Janeiro: Amais, 1998.

SANDER, B. **Consenso e conflito**: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira e Rio de Janeiro: UFF, 1984.

SANDER, B. Sistemas e anti-sistemas na educação brasileira. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 74 (177), pp. 335-370, 1993.

SEDREZ, S. P. Repensando a prática educativa na escola pública. In: **Revista de Divulgação Cultural**, 12 (41), pp. 55-65, 1989.

STROOBANTS, M. Qualificações ou competências? Normas de geometria variável. In: DESAULNIERS, J. B. R. (org.) **Formação & trabalho & competência**: questões atuais. Porto Alegre: Edipucrs, pp. 81-100, 1998.

THEIS, M. S. B. **A orientação educacional na sociedade do conhecimento**. Dissertação de Mestrado. Blumenau: PPGEd/FURB, 2002.

WITTMANN, L. C. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. In: **Em Aberto**. Brasília: INEP, 17 (72), pp. 88-96, 2000.

## **ENCONTRO DE ESPECIALISTAS DA GEREI DE BLUMENAU : BUSCANDO SUBSÍDIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DE QUALIDADE**

Vera Lúcia P. Fagundes<sup>25</sup>

### **Introdução**

A partir do início da década de 80, com a chamada transição democrática, na sociedade brasileira delineou-se um quadro de mobilização e organização social, suficientemente amplo para provocar mudanças nas relações de poder em todas as áreas, inclusive na educação. Em decorrência disso, surgiu em âmbito nacional, um movimento no meio educacional, que envolveu a participação de educadores representantes de vários segmentos da educação, para discutirem sobre a implantação de uma nova Proposta Curricular no âmbito das escolas.

Em Santa Catarina, após muitos encontros para estudos e discussões, finalmente nasceu, em 1991, uma nova Proposta Curricular para ser implantada nas escolas da rede pública estadual catarinense. A partir de então, instituiu-se um programa de capacitação para todos os educadores da rede pública estadual. Aconteceram cursos de capacitação que foram de grande importância para a necessidade de formação profissional, em vista do suscitado na Proposta Curricular catarinense. Estes cursos contribuíram para alguma mudança da postura político-pedagógica dos educadores, em todos os níveis de ensino.

Na história da capacitação de professores, estes cursos superaram em muito aqueles anteriormente realizados. Os cursos foram todos sobre a Proposta Curricular: Curso de Implantação da Proposta Curricular; Curso de Aprofundamento da Proposta Curricular; Curso de

---

<sup>25</sup> Mestre em Educação (PUC/SP), Professora na Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – UDESC e GEREI/Blumenau. E-mail: vera.lu@zaz.com.br

Implementação da Proposta Curricular, sob o pressuposto filosófico de que “é preciso, pois, que, os educadores repensem a sua prática mediante a compreensão histórica de sua vida, de sua realidade, de sua história, para que não mais a pensem como uma prática neutra, como lhes foi feito acreditar por muito tempo. Uma investigação crítica desta realidade permitirá que muitos problemas sejam compreendidos e que, ao se buscar resolvê-los, são necessários alguns cuidados muito preciosos para que não se cair na leitura que a ideologia dominante tenta, por todos os meios, fazer a seu respeito. Para tanto, não há receitas, tudo é fruto de um processo e todo ele é histórico (P.C:1991, p.42).”

Ao final destes cursos, foi determinado um prazo aos educadores de cada unidade escolar, para que elaborassem o seu Projeto Político Pedagógico com a participação da comunidade escolar. Na realidade, a Secretaria Estadual da Educação apresentou uma proposta com diretrizes a serem consolidadas, contribuindo com o processo de reflexão dos educadores para a construção de um Projeto Político Pedagógico, a partir dos problemas da escola, da comunidade escolar, com possibilidade de organizar o conhecimento com base naquilo que já se construía até então.

Para tanto, era preciso alimentar o debate em torno das questões suscitadas pela prática educativa cotidiana, como local de onde devem partir as referências para as reflexões, e o local onde se deve chegar com as transformações.

Entretanto, a Política Educacional definida pela Secretaria Estadual de Educação, através do documento Proposta Curricular, o programa de capacitação de professores culminando com a exigência do Projeto Político Pedagógico, por escrito, o discurso sobre autonomia e outras ações direcionadas para a efetiva implantação da nova proposta de ensino, não garantiram mudança efetiva de atitude dos educadores no âmbito escolar, tornando-se desse modo, um grande desafio.

Nesse sentido, retratam-se, de forma explícita, as dificuldades enfrentadas por propostas pedagógicas diferentes das tradicionais. Citamos como exemplo, problemas de concepção filosófica - pedagógica dos integrantes do processo (pais, alunos, diretores de escola, professores, especialistas etc), da produção de educação, do profissional e do sistema organizacional.

## **1. Organização da prática escolar na Educação Básica**

A partir da implantação da Lei n<sup>o</sup> 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - surge o desafio de buscar soluções para os problemas da administração da educação no âmbito das escolas. O artigo 12 da citada Lei encaminha à possibilidade de mudanças necessárias para a construção da escola de qualidade. Partindo da discussão, da análise e da

interpretação dos preceitos legais, a solidificação de um Projeto Político Pedagógico que garante aos alunos o direito à educação de qualidade.

No Estado de Santa Catarina, A Lei Complementar n. 170/98 – Sistema Estadual de Educação – artigos 15 e 16, referência a elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico. Acrescenta ainda que o Projeto Político Pedagógico deverá conter os princípios gerais do regimento escolar.

Considerando o adiantado processo de discussões desde a década de 80, com a elaboração, e implementação da Proposta Curricular de Santa Catarina, o Projeto Político Pedagógico, passou a ser o documento que identifica a organização da escola orientando toda a ação da escola e retratando a realidade da comunidade escolar .

O Conselho Estadual de Educação – CEE/SC definiu diretrizes para a elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas na Resolução n. 17/99/CEE/SC, que o divide em três capítulos: “Da Concepção Filosófico-Pedagógica”, “Da Organização Escolar”, “Da Organização do Ensino”, encaminhando desse modo um novo desafio.

Nesse contexto, a função do Especialista em Assuntos Educacionais, que foi criada na década de 60 através da Lei 5540/68, citando as habilitações nos pareceres 251/69 e a Resolução 03/69, normatizando o currículo e a duração dos cursos de Pedagogia e a Lei 5692/71, determinando no artigo 33 a especificação das habilitações, criada com o intuito de reorganizar o sistema de ensino de forma a integrar às necessidades econômicas e às exigências do mercado de trabalho naquele momento, perdeu a finalidade anterior.

Face ao exposto, a Diretoria de Ensino da GEREI de Blumenau - Gerência Regional de Educação e Inovação, em abril de 2001, encaminhou para 64 (sessenta e quatro) Unidades Escolares localizadas nos municípios que compõem a Região da AMMVI, aos cuidados dos Diretores de Escolas, um convite aos Especialistas em Assuntos Educacionais – AE, OE e SE e ou Coordenadores Pedagógicos para um encontro.

O principal intuito do encontro foi o de produzir coletivamente uma programação com temas de interesse dos participantes, para ser desenvolvida/trabalhada em encontros sistemáticos com o objetivo de contribuir para a construção da escola de qualidade e ao mesmo tempo redimensionar a função do Especialista em Assuntos Educacionais.

Os convites foram encaminhados às escolas uma semana antes do encontro, incluindo-se o final de semana neste íterim. Considerando a quantidade de escolas que compõem a rede estadual da região, esperamos estimativamente a presença de no mínimo a quantidade que corresponde ao número de escolas, ou seja, 64 Especialistas. Vale dizer que neste íterim, ainda não havia sido

realizado um levantamento do número oficial de Especialistas lotados e, em exercício nas UEs que compõe a rede de ensino da GEREI de Blumenau.

## **2. Trajetória dos encontros: elaborando um diagnóstico**

Na oportunidade do primeiro encontro, este teve início no horário correspondente ao do convite: iniciou as 8 horas, com um número expressivo de participantes, embora não correspondendo à estimativa. Iniciou com a fala do Diretor de Ensino, dando boas-vindas aos Especialistas que, ao enaltecer a presença destes, aproveitou para dizer do objetivo de trabalho para aquele encontro, como ponto de partida para o desencadeamento de um processo com a participação desses Educadores.

Na seqüência, o Diretor de Ensino manifestou aos presentes o incentivo para que se apresentassem, identificando-se pelo nome, a função que exerce, o nome da escola, o município ao qual pertence, enfim que dissessem aquilo que tivessem desejo de dizer naquele primeiro momento. Foi então que, na condição de uma das participantes, naquele momento, dei início ao registro, por tópicos, de algumas situações.

No decorrer das falas, à medida que foram identificando-se em relação ao exercício da função, consegui registrar a presença de 13 (treze) Orientadores Educacionais, sendo que dois exerciam naquele momento a função de Diretores de Escola. Registrei a presença de 5 (cinco) Administradores Escolares, sendo que dois também exerciam a função de Diretores de Escola. E, registrei também a presença de 6 (seis) Supervisores Escolares, sendo que dois exerciam a função de Diretores de Escola. Participaram do encontro, portanto, 24 (vinte e quatro) Especialistas. Além destes, também participaram 10 (dez) Diretores de Escola, sendo 6 (seis) Especialistas, 2 (duas) Secretárias de Escola, 8 (oito) Professoras, dentre essas, 1(uma) Professora Readaptada, 1(uma) Articuladora das Classes de Aceleração, 1 (uma) Coordenadora Pedagógica.

Vale citar que participou do encontro uma Especialista classificada no último concurso público, que embora não tenha sido contratada oficialmente pela Secretaria da Educação, está recebendo remuneração pelo trabalho realizado na escola, através de recurso procedente da APP da escola.



Sobre as falas proferidas, classifiquei empiricamente, alguns tipos de discursos, embora, às vezes, com a incidência na mesma fala de dois ou mais tipos de discurso. Por exemplo:

- Especialistas com discurso referente ao trabalho pedagógico : 10 (dez)
- Especialista com discurso centrado nele mesmo: 2 (dois)
- Especialista com discurso coletivo: 7 (sete)
- Especialista sentindo-se isolado: 3 (três)
- Especialista com discurso crítico: 12 (doze)
- Especialista com discurso de tarefa: 10 (dez)
- Especialista com discurso referindo-se à barreira do diretor: 1 (uma)
- Especialista com discurso histórico: 2 (dois)
- Especialista com discurso integrado: 1 (uma)

Além desta classificação, registrei outros tópicos, os quais avalio que sejam interessantes para análise e posterior encaminhamentos do trabalho, pois evidenciam necessidades presentes no cotidiano da escola. Por exemplo: o discurso sobre a necessidade de encontros sistemáticos para estudos, foi proferido por aproximadamente 90% do número de participantes do encontro, que também tiveram a iniciativa de agradecer à realização muito bem-vinda do encontro. Um dos especialistas do sexo masculino se colocou comparando-se a um PAJÉ trabalhando na escola. Falou da necessidade de RECICLAGEM, deixando transparecer uma certa ironia e ao mesmo tempo uma certa passividade no momento em que falou da reciclagem que ocorre eventualmente em relação aos detritos denominado LIXO.

Na seqüência do trabalho, que se refere à segunda parte da manhã, o Diretor de Ensino delegou-me a responsabilidade da coordenação do encontro quando foram dados os seguintes encaminhamentos:

Falou-se sobre a possibilidade dos encontros reverter-se em horas/aula com certificação. Sendo assim, houve aprovação por parte dos participantes, que se manifestaram mediante participação mais entusiasmada no decorrer dos minutos em que se reuniram nos grupos por afinidades diversas, sem identificação, para discutirem sobre os temas que gostariam que fossem trabalhados nos próximos encontros.

Na apresentação dos representantes de cada grupo, registraram-se os seguintes temas:

- Articulação do PPP
- Proposta Curricular de Santa Catarina
- Avaliação
- Escola mais Prazerosa

- Teoria da Atividade
- Identificação da Função do Especialista
- Como Trabalhar com a Comunidade
- Outros

Vale citar que os temas apresentados com maior evidência foram:

- 1) Articulação do PPP na Escola
- 2) Proposta Curricular de Santa Catarina
- 3) Identificação da Função do Especialista
- 4) Teoria da Atividade
- 5) Avaliação

Na continuidade do encontro, na condição de coordenadora dos trabalhos, citei sobre a necessidade de ser formada uma equipe de apoio para organizar o próximo encontro, quando os participantes foram incentivados a apresentarem-se voluntariamente para esta função.

Cinco pessoas apresentaram-se, sendo uma delas Diretora de Escola e as demais Especialistas. Sobre o tema a ser estudado/trabalhado no encontro seguinte, foi explicado aos participantes, que não teria sentido trabalhar a função do especialista desarticulada do Projeto Político Pedagógico, pois é o processo de discussão para a elaboração, execução e avaliação deste que possibilita a dimensão político/pedagógica à instituição escola, que, por conseguinte desencadeia ações que possibilitam o sucesso do processo de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a construção da escola de qualidade.

Sendo assim, a função isolada do Especialista fica sem sentido se trabalhada em desarticulação com a discussão para a elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico, tendo como referencial teórico de base a Proposta Curricular de Santa Catarina, ou seja, o materialismo histórico dialético.

Neste contexto, foi perguntado aos participantes se concordavam em iniciar o trabalho com o tema: Articulação do Projeto Político Pedagógico na escola, quando todos concordaram. Foi perguntado aos participantes se teria alguém no meio deles que gostaria, que poderia assumir essa tarefa, enfim, a tarefa de trabalhar o tema proposto.

Todos foram unânimes em dizer que não poderiam trabalhar, mas apresentaram-se 3 (três) voluntárias para expor a experiência de articulação do Projeto Político Pedagógico na escola. Na seqüência, o tema estudado no primeiro encontro, foi a Articulação do Projeto Político Pedagógico, colocando em interação a teoria e a prática, à medida que foi realizada, inicialmente, o relato de experiência sobre a articulação do Projeto Político Pedagógico no âmbito da escola

pública da região da GEREI de Blumenau, por Educadores de três escolas. Na continuidade, foi então realizada uma palestra sobre a articulação do Projeto Político Pedagógico, integrando a prática à teoria.

### **3. Resultados**

Neste íterim, os Especialistas em Assuntos Educacionais e demais participantes do encontro iniciaram um processo de conscientização do compromisso profissional intrínseco no processo de construção do ensino de qualidade, com evidentes resultados.

A partir daí, desencadeou-se um processo de (re)discussão do Projeto Político Pedagógico da Escola Pública da Região de Blumenau, quando surgiu a necessidade de um curso específico para os Especialistas que compõe a equipe gestora que coordena a discussão acerca do Projeto Político Pedagógico na escola, onde se trabalhou com uma metodologia para leitura e análise do PPP, de acordo com a problemática que ocorreu no decorrer do processo, ou seja, a presente dificuldade de leitura e escrita crítica, na prática pedagógica do Especialista em Assuntos Educacionais, ao mesmo tempo a dificuldade de elaborar e acompanhar um plano de ação na área da educação.

Propôs-se então como referencial de análise e avaliação do projeto Político Pedagógico, no sentido de diagnosticar a realidade social dos alunos, o mapa contextual, o mapa teórico para o encaminhamento de estudos que possam dar conta de entendimento da demanda e ao mesmo tempo, fundamentar as ações previstas no mapa operacional. Por exemplo; as metas previstas mediante a elaboração de projetos específicos com objetivos a serem alcançados a curto, a médio e em longo prazo, de acordo com a necessidade, incluindo-se nesse movimento a ação-reflexão-ação, para a retomada da discussão do Projeto Político Pedagógico, documento de identidade de cada unidade escolar no contexto da rede estadual de ensino.

Vale dizer, que o trabalho se encaminhou à pesquisa, mediante a leitura e levantamento dos dados extraídos das matrizes de análise apresentadas pelos participantes do curso, para avaliar o Projeto Político Pedagógico da escola no sentido da construção da escola de qualidade e ao mesmo tempo do redimensionamento da identificação da função do Especialista em Assuntos Educacionais, para que este desenvolva a capacidade de leitura e escrita crítica. Sendo assim, a partir da leitura com o levantamento e tabulação dos dados, que estão em processo de desenvolvimento, outras orientações serão encaminhadas com o objetivo de promover o avanço na leitura e análise crítica do Projeto Político Pedagógico, pelos Especialistas em Assuntos Educacionais, na continuidade dos encontros de Especialistas da Gerei de Blumenau: buscando subsídios para a construção da escola de qualidade.

Pressupõe-se nesse ínterim, que a Resolução n. 17/99/CEE/SC, a qual define diretrizes para a elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas do Estado de Santa Catarina, no seu artigo 9, chamando à atenção para o que o constitui em forma de capítulos: “Da Concepção Filosófico-Pedagógica”, “Da Organização Escolar”, Da Organização do Ensino”, encontra no trabalho que vem sendo desenvolvido com os Especialistas em Assuntos Educacionais das escolas da região de Blumenau, subsídios para legitimar a elaboração, execução e avaliação do PPP, de acordo com as diretrizes encaminhadas na citada resolução.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

FAGUNDES, Vera L.P. **O Pensar e o Fazer na Organização do Trabalho na Escola**. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1997.

SANTA CATARINA. Proposta Curricular. Imprensa Oficial do Estado, Florianópolis, SC, Secretaria de Estado da Educação, 1991

SANTA CATARINA. Resolução n. 017/99, 13/04/99 do Conselho Estadual de Educação. Estabelece as diretrizes para a elaboração do projeto político pedagógico das Escolas de Educação Básica e Profissional, integrantes do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, abr., 1999.

SANTA CATARINA. Lei Complementar n. 170, de 07 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação

SANTA CATARINA. Documento Norteador para elaboração de subsídios nas unidades escolares. Programa da Autonomia e da Gestão da Escola Pública Estadual da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Florianópolis. 1999.

# FAMÍLIA E ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE UMA PARCERIA NA CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PPP<sup>26</sup>

Mônica Wendhausen<sup>27</sup>  
Wanderléa Damásio Maurício

## Resumo

A família é uma das principais organizações responsáveis pela formação do ser humano para a vida. É no seio da família que aprendemos as primeiras noções de socialização e convivência. Além da influência na formação do caráter e da personalidade de seus membros, a família pode interagir junto à escola para auxiliar na educação escolar dos filhos. Contudo, parece haver um certo afastamento da família pela escola e vice-versa, causando uma série de problemas escolares, incluindo a violência, problemas de aprendizagem, suscitando numa confusão generalizada e a não compreensão e desenvolvimento de metas condizentes com as necessidades da comunidade escolar. Nesse contexto o artigo pretende realizar uma análise sobre a importância da participação da família na escola, como também pontuar algumas considerações a respeito da aparente (des) responsabilização da família pela educação escolar de seus filhos. Além disso, pretende fazer um pequeno levantamento histórico de como se deu e se dão as relações família e escola, além de deixar evidente algumas sugestões ou diretrizes para que se possa, a partir das necessidades emergentes de reatar os laços com alguns valores perdidos, ou seja, trazer de volta a família para a escola, no intuito de juntos buscar caminhos de participação na elaboração, reelaboração e avaliação do PPP da escola.

## 1. Introdução

A família é uma das primeiras organizações humanas pelo qual o homem participa, seja ela de que natureza for. É nela que a criança aprende os conceitos básicos de socialização,

---

<sup>26</sup> PPP: sigla que significa Projeto Político Pedagógico.

<sup>27</sup> Alunas do Mestrado em Educação e Cultura do CCE/UDESC.

fraternidade, solidariedade, cooperação, amor e respeito, ou seja, todos os valores, bons ou ruins são repassados dia-a-dia para a criança, sob um critério às vezes imperceptível aos olhos, mas evidentes através das atitudes.

Depois dela, a escola, constituiu-se como sendo, em graus de importância socialmente válidos, a segunda organização humana mais significativa para a constituição de conceitos moral, valorativo, social e, além disso, de produção de conhecimento humano, se constituindo espaço historicamente de validação ou não dos “ensinamentos” da família.

Nesse contexto somente uma consideração não se pode deixar de ser pontuada, tanto uma quanto a outra são organizações que se foram constituindo a partir das combinações históricas e sociais, surgidas pela necessidade do homem de se organizar no mundo.

Dessa forma pode-se afirmar que todos os conceitos internalizados e elaborados pelas crianças são construídos a partir da convivência com os membros da família e depois da escola. A construção da essência pessoal é marcada pelas ações de pessoas muito próximas as crianças. Por isso, parece ser necessário pensarmos sobre a importância da parceria e participação da família na escola.

A partir dessas considerações iniciais, a primeira parte desse artigo procura discutir a importância das inter-relações família e escola na formação do sujeito ético, pontuado da seguinte maneira: os aspectos históricos que marcaram as inter-relações família e escola no mundo ocidental, demonstrando a mudança de conceitos e a perpetuação de outros que envolve essa relação até os dias de hoje; os fatores que contribuem para a “(des) responsabilização” da família pela educação escolar dos educandos, pontuando algumas considerações sobre o assunto e por último, a importância da participação familiar na construção e implementação do PPP na escola e a sua influência na formação ética do educando. Por último pretende-se tecer algumas considerações sobre o assunto exposto nesse estudo.

## **2. A inter-relação família e escola: influências na formação do sujeito ético frente ao PPP**

### **2.1 Aspectos históricos das inter-relações entre família e escola no mundo ocidental**

Desde os mais remotos tempos, antropólogos, teólogos e sociólogos estudam características, costumes e cultura de diferentes povos e a complexidade de suas organizações, e constataam que família é a mais antiga delas. Muitos são os tipos de família existentes, variando conforme o tempo, o espaço, a cultura, bem como outros fatores, ambientais, sociais, econômicos, etc.

PRADO (1991, p. 8-9) afirma que “jamais encontramos através da História uma sociedade que tenha vivido à margem de alguma noção de família. Isto é, de alguma forma de relação institucional entre pessoas de mesmo sangue.”

Outra organização humana estudada exaustivamente é a escola, mas não tão antiga quanto à família. A escola aparece na forma que conhecemos no século XVII na Europa, tendo como principal objetivo, disciplinar a criança e ajusta-la segundo as normas e regras da sociedade em questão.

Antes do aparecimento da escola, a família assumia interinamente o papel de educar suas crianças para a vida, tanto na formação de valores, repasse da cultura, como o aprendizado de um ofício, tudo estava diretamente associado as funções exercidas pela família.

Na Idade Média (séc.V ao séc. XV), as famílias européias introduziam os seus filhos ao convívio social mais amplo aos sete anos de idade. As crianças eram levadas à casa de outras famílias e ali permaneciam aos seus cuidados, a fim de aprenderem pela experiência adquirida através dos serviços domésticos, os conhecimentos e valores necessários para a sua formação. “O serviço doméstico se confundia com a aprendizagem como a forma mais comum de educação. A criança aprendia pela prática, e essa prática não parava nos limites de uma profissão, ainda mais porque na época não havia limites entre a profissão e a vida familiar (AIRÈS, 1981: 228).”

Como afirma ARIÈS (1981) e BOSSA (2000), a infância na sociedade medieval era reduzida ao período onde a criança não tinha nenhum tipo de independência física. Quando a conquistava, logo se misturava aos adultos e então se tornava partícipe de toda a convivência adulta.

A Idade Moderna assinala uma mudança significativa nas relações sentimentais da família. Aos meados do século XV ao século XVII, houve uma aproximação entre pais e filhos e a educação dos mesmos foi entregue às escolas. A princípio somente as crianças dos clérigos as freqüentavam. No final do século XVII até meados do século XIX, as meninas e as crianças de outras estirpes também foram introduzidas nessas instituições.

Essa mudança de atitude da família resultou no aumento expressivo do número de escolas e na mudança do sentido de ensino e aprendizagem: descaracterizou-se o caráter empírico, contituindo-se um caráter mais pedagógico, incorporando a escola o papel de iniciação social das crianças e preparação para a vida.

Nesse sentido, a escolarização tornou-se um marco importante na indução aproximação afetiva entre pais e filhos (apesar de ser eminentemente instrumental), modificando os sentimentos da família e os sentimentos da infância.

Outrossim, a escola era calcada no modelo tradicional, sendo que a mantenedora do poder, reproduzindo os princípios religiosos, para a garantia das tradições, valores, recato, buscando a igualdade (nivelamento) e ajuste do ser errante e inacabado (criança), ser mal educado pela família. Ainda possuía um valor instrumental, ou seja, utilizada para regradar os membros da família, ajusta-los.

No Brasil, devido as diferentes culturas que se inter-relacionaram ao longo de sua ocupação, percebeu-se algumas convergências e divergências no que diz respeito à formação familiar, predominando obviamente a estrutura dos invasores europeus, utilizando a força como forma de impor os seus costumes.

Quando os portugueses chegaram em nosso país no início do século XVI, encontraram aqui, “selvagens” que viviam nus e felizes com suas mulheres e crianças. As mães carregavam seus filhos nas costas em pequenos sacos entrelaçados de fibra vegetal, enquanto trabalhavam arrancando da terra raízes para alimentar-se e os homens brincavam com as crianças nos rios sem nenhuma pressa. O que se via era um grande apego às crianças, um apego jamais visto nas terras européias.

“Os homens indígenas eram extremamente zelosos com relação aos filhos. Entre os *tupinambás*, por exemplo, o pai ajudava no parto, comprimindo a barriga de sua mulher para apressar o nascimento das crianças (DEL PRIORE, 1999, p.13)”. Além disso, todos os ensinamentos da cultura e costumes eram repassados aos pequenos, por seus pais e pessoas mais velhas (sábios, pagés), extremamente respeitadas por toda a comunidade. Da infância à idade adulta, os índios passavam por uma série de rituais de passagem, caracterizando as fases da vida, auxiliando-os no seu aprendizado e também no seu crescimento enquanto membro do grupo.

Segundo DEL PRIORE (1999) além do aspecto étnico, outros fatores influenciaram na formação de diferentes organizações familiares, sendo as principais: a necessidade de colonizar a terra dominada; difundir a tradição e o cristianismo europeu; a instalação da agromanufatura do açúcar e a importação de escravos negros para trabalhar nos canaviais; a expansão territorial do litoral para o interior, devido a descoberta das minas de ouro e diamante. Todos esses fatores convergem com a necessidade emergente de estabelecerem fronteiras rígidas as possíveis investidas de outros aventureiros.

O modelo familiar trazido pelos portugueses do Novo Mundo constituía-se de pais e filhos, sendo o homem o grande e único senhor, dominador, os filhos e a mulher eram subjugados aos seus mandos e desmandos (família patriarcal). A função primordial da família era de servir como instrumento difusor do catolicismo, ou seja, transmitir os valores da igreja católica.



No Brasil, além do núcleo, eram agregados à família também os parentes, escravos, empregados, filhos bastardos do senhor. O modelo nuclear só virá a se constituir no final do século XIX. Além disso, eram poderosas instituições econômicas e políticas, através das quais o Estado lusitano impunha-se onipresente.

A família patriarcal possuía uma outra característica: a união entre a mulher e o homem era realizado pela igreja. Este tipo de união era a concebida pela sociedade dominante. Contudo por ter custo muito alto e também por toda a burocracia, incluindo uma investigação minuciosa da vida dos noivos, as distâncias dos lugares as cidades principais onde eram realizadas as cerimônias e também a falta de papéis (certidão de nascimento), as pessoas acabavam por optar por uniões constituídas por aspectos como afinidade, solidão, gratidão e amor, moldando assim outros tipos de famílias (amancebadas). Famílias que se constituíam pela união de índias e portugueses, negras e portuguesas, não autorizadas pela igreja, mas bastante comum e recorrentes em todo o território dominado.

Um outro tipo de família que se constituiu seria as monoparentais. Estas famílias eram constituídas por mulheres viúvas, abandonadas ou com seus maridos prestando serviços em outros lugares. Percebe-se, porém, que não obstante das diversas formações familiares, o modelo patriarcal dominava, tendo como suporte constitutivo os ensinamentos da igreja. Esta característica foi bastante marcante e pontual nos anos em que os jesuítas se mantiveram no Brasil.

Nesse contexto, a educação dos pequenos é categoricamente influenciada pela igreja. Segundo DEL PRIORE (1999), aos sete anos, os meninos brancos recebiam aulas particulares, ministradas por padres e as meninas aprendiam a bordar, um pouco de música e a esperar o marido, escolhido à priori pelo pai. Os meninos escravos logo começavam a trabalhar na roça. Contudo todos aprendiam a ler, fazer contas e recitar as orações da manhã e da noite. “A tarefa mais importante para os pais era a doutrinação cristã dos filhos”.(p.49)

Um manual pedagógico de 1783 enfatizava, além da importância do catecismo, o recato das meninas para não se tornarem instrumentos do demônio (DEL PRIORE, 1999). No caso, se as regras estabelecidas por aquele manual fossem desobedecidas, era dado o direito dos pais corrigirem os seus filhos com castigos físicos, acreditando ser um eficiente ajustador das más atitudes.

Muitas escolas jesuíticas foram improvisadas nas aldeias, vilarejos e cidades, esperando dar àquele povo selvagem (índios a princípio e depois a negros e crianças mestiças) ensinamentos que viessem a torná-los mais civilizados e crentes a Deus.

Com a expulsão dos jesuítas, o governo do marquês de Pombal criou as Aulas Régias (DEL PRIORE, 1999). Essas aulas eram ministradas por professores pagos pelo governo e nelas eram lecionadas disciplinas como aritmética, latim, trigonometria. Somente os meninos livres e de famílias com posses participavam desta escola. As meninas ricas eram encaminhadas ao recolhimento de freiras, onde aprendiam a ler, contar, escrever, bordar e esperar desposar-se. Os filhos dos escravos e garotos pobres, não tinham tempo para os estudos. Para auxiliar no sustento da família, logo aprendiam um ofício para incrementar a renda familiar.

Lembrando que as crianças eram meramente instrumentos, pode-se dizer que a relação família e escola no Brasil, constituía-se por ser instrumento disciplinador e perpetuador do poder vigente. Primeiro com os jesuítas que insistiam numa formação voltada para o catecismo e segundo, encaminhando os filhos das elites a supremacia futura, tendo como principal objetivo o domínio total das terras conquistadas. Entretanto BOSSA (2002, p. 56) coloca que “ao mesmo tempo em que se distanciava a criança do adulto, paradoxalmente ela constituía-se em veículo da igreja e da escola para levar aos adultos de sua família os ensinamentos obtidos nessas instituições”, promovendo uma certa aproximação. Enfim ensinava-se hábitos, costumes e a religião de uma sociedade em expansão às crianças, para serem repassados aos pais.

Com o Estado moderno outro modelo de escola se constituía: os colégios internos. Esses colégios pretendiam normalizar e ajustar esse pequeno ser que antes era incompetente e sem propósito, num futuro adulto promissor.

A introdução da ação da medicina higiênica, na intenção de erradicar a mortalidade infantil dos filhos da elite, veio de encontro a este novo sentimento cultivado na família e na escola pela infância. Por sua vez, a escola nesses moldes, tinha o dever de protegê-las do contato com os pais, para no futuro, formar adultos saudáveis e vigorosos. Assim como descreve BOSSA (2002, p. 50) a disciplina tinha um papel determinante na formação dessas crianças. “A disciplina no colégio deu-se com base na idéia de controle normativo e higiênico para a formação de corpos saudáveis e dóceis, e não em função de uma teoria da aprendizagem ou do desenvolvimento dos alunos”.

Desse modelo, muitos resquícios permaneceram nos posteriores modelos da escola moderna e pós-moderna. Tanto a escola brasileira como a europeia, apesar de algumas modificações com o advento da sociedade pós-moderna ainda combina em seus modelos a preocupação higienicista, o caráter assistencialista e normativo, como também o modelo de escola europeu do século XVII. Basta agora, detectado o entrave trazido por esses modelos, criar ações políticas e pedagógicas para o rompimento gradativo e definitivo desses.

## 2.2. Fatores que contribuem para a “desresponsabilização” da família pela educação escolar do educando: de quem é a culpa

Ao longo da história pudemos verificar uma relação dicotômica entre família e escola. Ao mesmo tempo em que a escola promovia uma certa aproximação afetiva dos pais com os seus filhos, os afastava quando por métodos castradores, disciplinava-os no intuito de treiná-los para a não sensação, protegendo-os do contato afetivo de suas famílias, sendo que a disciplina, parece perpetuar-se ainda hoje, independente dos modelos e tendências pedagógicas.

Para FOUCAULT (apud BOSSA:2002, p.44) através da disciplina as crianças desprovidas de razão, como os loucos e criminosos, deveriam ser educadas para se tornarem adultos normais, adaptados às regras da sociedade. Nesse contexto, a família e a escola tanto da sociedade moderna como a da pós-moderna busca a eficiência e a obediência. A escola procura educar a criança para o futuro, além de curá-las dos males familiares, tendo a pretensão de transformá-las num adulto ideal.

A escola como aparelho do Estado, fomentadora dos mecanismos de controle social através da disciplina, acaba por veicular o modelo perverso de escola do século XVII, a fim de adaptar tanto o aluno quanto à família, a condição de meros observadores e não de participantes das decisões de cunho emancipatório, tornando-os massa reprodutora e não transformadora da sociedade.

De certa forma este modelo autoriza de fato a família a não assumir o compromisso de educar, não por omissão, mas por ela acreditar ser incapaz de realizá-lo. As inter-relações família e escola se caracterizam por serem conflituosas, travando disputas homéricas, onde tanto uma quanto a outra procuram por um culpado, principalmente quando se trata do fracasso escolar de seus educandos. Concordamos com BOSSA (2002, p.48) quando afirma:

A escola, que se organiza em torno da criança como um adulto em desenvolvimento, procura educa-la com normas e disciplina, com base na idéia de um ser racional. É a *criança calculável* que, por meio de uma *educação para o futuro*, será transformada em homem ideal. Deseja-se um ser perfeito, e promete-se reparar o fracasso parental e social. Essa concepção, ancorada em um ideal que não se pode alcançar, marca a criança esperada pela escola de nossos dias.

Um outro fator auxilia na “desresponsabilização” (grifo meu) da família na educação dos filhos, são as transformações sócio-econômicas, com o advento da industrialização e da explosão tecnológica mundial ocorrida principalmente a partir do século XVIII (no Brasil ela apareceu mais tarde, no século XIX e XX) até a atualidade, considerados o mote precursor na re-significação das inter-relações entre família e escola.

Segundo COSTA (apud BOSSA, 2002) alguns especialistas (educadores, psicólogos, médicos, etc) acreditam que as mudanças (políticas econômicas, sociais) ocorridas no mundo moderno e pós-moderno, geraram uma certa desestruturação familiar.

O principal fator foi à inserção da mulher no mercado de trabalho formal, no intuito de incrementar a renda familiar. A mulher acaba por assumir funções que até então eram exclusivas dos homens. Se antes a mulher se dedicava a educação dos filhos, agora a criança ficava sob tutela da escola, e a mesma muitas vezes tornava-se o “chefe da casa” (grifo meu), causando no interior das famílias uma crise profunda de relações, principalmente entre os cônjuges, suscitando muitos rompimentos no contrato matrimonial, seja ele qual for.

Dessa maneira, fica parece que as mudanças na natureza das relações familiares determinam uma crise de funções nesta instituição, onde os pais perdem a direção dos seus propósitos, encontrando-se então despreparados para educar seus filhos. Recebendo então, o rótulo de incompetentes e negligentes, tendo a escola de assumir a responsabilidade de fazê-lo.

SUSSEKIND (1998, p. 123) entende a família atual como uma constelação em crise. “As mães trabalham muito cedo e com isso são obrigadas a deixar as crianças na creche com poucos meses de vida. O contato com as outras crianças facilita a socialização e o desenvolvimento, mas por outro lado, enfraquece os laços com outros membros da família.”

Será mesmo a falta de tempo com os filhos a causa da desresponsabilização e distanciamento dos pais da educação escolar? Acreditamos que também a ausência dos pais em casa por motivos de trabalho, vem agravar este quadro. Mas a escola também, na grande maioria das vezes, não possibilita a participação efetiva dos pais na construção e PPP da escola, parecendo excluí-los primariamente da formação ética, moral e escolar do educando.

Verificamos que a escola se coloca num patamar acima dos pais, isolando-se. Somente há duas explicações para esta atitude, uma seria o desconforto causado pela presença dos pais na escola, pois toda a dinâmica escolar fica a mercê das críticas e sugestões dos pais; a outra seria a acomodação profissional presente na escola. Com a presença sistemática dos pais desencadearia um processo de co-responsabilização entre os demais membros da comunidade escolar nas questões ligadas a aprendizagem. Dessa forma, torna-se mais cômodo traçar o perfil de incompetente à família, do que incluí-los no planejamento, execução e avaliação das ações no cotidiano escolar.

Contudo, não é nossa intenção procurar culpados ou vítimas. Pretende-se buscar alternativas para essa nova ordem social, definir um meio termo, fazer um acordo, buscar e perceber a importância da parceria entre a família e a escola para a construção e o

desenvolvimento de um PPP mais participativo, tendo como meta principal a formação ética do educando e, por conseguinte garantir o seu direito e da família, ao exercício da cidadania.

### **2.3 A importância da participação familiar na escola: re-significando as relações.**

A escola vem perpetuando um paradigma voltado para a homogeneização e nivelamento dos sujeitos que fazem parte dela através de uma gestão centralizadora (Fayol e Taylor), colocando a comunidade escolar em moldes que dispensam as diferenças, enfocando ações pouco participativas e coletivas. Partindo desse prisma, a gestão pedagógica e administrativa está calcada na centralização do poder, instrumento de coerção e legitimação do controle rigoroso das práticas educativas no ambiente escolar.

Segundo BEHRENS (1999), BOAVENTURA (1996), RODRIGUES (2001), as práticas pedagógicas se assentam em duas dimensões: a primeira no paradigma newtoniano-cartesiano, onde o ensino é fragmentado e conservador, tem como foco a reprodução do conhecimento. A segunda dimensão no paradigma emergente tendo como eixo central a produção do conhecimento. A prática pedagógica está fundada numa visão totalizante do ser, buscando a superação da fragmentação e a aproximação do sujeito-objeto (educando-conhecimento). Considerando esses dois paradigmas, pode-se dizer que de um lado está o retrocesso e no segundo a transformação, onde a gestão escolar busca a descentralização do poder, denotando a participação ativa do cidadão em todos os setores da escola, principalmente da família.

Contudo, atualmente na escola pública brasileira, é restrita participação da família na elaboração do planejamento institucional e no PPP da escola. Infelizmente as idéias e reivindicações desse segmento não são levadas adiante, ficando impedido de contribuir com essa organização. Sendo assim a família possui uma participação monitorada e reduzida apenas nos eventos de datas festivas (dia dos pais, das mães), na arrecadação espontânea de recursos através da APP, reuniões de pais e nos diversos momentos de conversa proporcionados pela coordenação pedagógica, sobre o comportamento e baixo rendimento escolar dos filhos.

Os pais dos educandos não-problemáticos ou aqueles que por algum motivo não participam desses momentos ficam completamente alheios à dinâmica escolar, causando uma certa estagnação no processo educativo.

Nesse contexto, família e escola trabalham independentes para o bem estar de seus educandos. Isto implica no encerramento de canais de comunicação, gerando baixo rendimento dos filhos, acusações e agressões mútuas e, por conseguinte um total abandono dos pais e mais tarde dos filhos pela escola. Assim, a escola reserva o lugar para a família em meio as pompas de

festas sem significado, condicionando-a a condição de observadora, isentando-a do direito de colaborar e contribuir para uma gestão imbuída com as verdadeiras necessidades da comunidade escolar. A família torna-se o convidado que se deleita com tantos paparcos e acaba (con)formada com a condição única de ré, por não se adequar aos moldes forjados pela escola. Em contrapartida, a escola se vê encurralada pelas políticas globalizantes, acreditando que poderá heroicamente transformar a sociedade. Pretensão dela acreditar nisso!

No entanto, podemos perceber o movimento de mudança, ainda que em passos lentos. As forças da modernidade científica ultrapassam a olhos vistos os muros escolares. A ciência anuncia a urgência de mudança na maneira do homem intervir no mundo, e a escola não pode mais ser imparcial. A escola se vê fechada e presa dentro de seus próprios limites e obriga-se a buscar as parcerias necessárias para mudar, recorrendo então a família no intuito de tecer algumas alternativas de ação.

Nesse contexto, tanto a escola quanto a família passam por um processo da superação do estranhamento estabelecido ao longo da sua caminhada juntas/separadas. Iniciam gradativamente a desconstrução dos conceitos de disciplina, poder, aprendizagem e ensino, possibilitando a abertura de canais de comunicação voltados a cooperação e colaboração sistemática. Percebem o educando como pessoa em construção individual a partir da ação coletiva de todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizado.

Quando a escola “permite” e incentiva a presença da família e não só isso, quando a chama a participar das decisões de cunho gerencial e pedagógico, o processo de redirecionamento das políticas escolares é realimentado constantemente.

Há uma responsabilização coletiva pelos problemas enfrentados na escola. Os educandos tornam-se mais comprometidos e o rendimento escolar se qualifica. O corpo docente trabalha mais cuidadoso e comprometido, a administração abre fóruns de discussões e o problema passa a ser de todos e não somente do gestor, do professor, do educando ou da família isoladamente. Dividem-se responsabilidades e multiplica-se cooperação, solidariedade, colaboração. E daí, como fazer?

Não existe na educação projetos onde os resultados possam ser aplicados, válidos e generalizados às demais organizações escolares. Contudo há alguns critérios a serem considerados. O **primeiro** seria criar um vínculo afetivo entre criança e escola. A família sente-se segura quando as suas crianças gostam do ambiente escolar. **Segundo**, é preciso parar definitivamente de chamar a família somente quando as crianças apresentam baixo rendimento escolar ou problemas de ordem comportamental. A família acaba se afastando da escola, cessando qualquer tipo de relação ou diálogo. **Terceiro**, as reuniões de pais necessitam ter uma natureza deliberativa, ou seja, as

decisões, sejam elas pedagógicas ou gerenciais, precisam passar pelo crivo da família. Afinal, ela sabe das necessidades da comunidade. **Quarto**, incentivar a participação efetiva dos pais nas APPs, Conselhos de Escola e na elaboração e reelaboração do PPP. Através dessas duas organizações, é possível constituir canais de comunicação entre a escola e as demais organizações humanas, não permitindo o isolamento, que a leva a estagnação e a conseqüente perda do sentido social. E em **quinto**, incentivar a presença da família no planejamento, execução e avaliação institucional e pedagógica da escola, no intuito de cada vez mais aproximá-la do processo de aprendizado de seus filhos.

Outros critérios poderiam ser elencados, mas acredita-se ser estes os principais e essenciais para a compreensão da importância da família na escola e a sua influência na formação ética dos educandos e dos demais sujeitos envolvidos.

Portanto, agora se pergunta: Como a participação familiar na escola pode auxiliar na formação do sujeito ético?

As crianças chegam na escola carregando consigo uma bagagem de valores e um repertório vivencial riquíssimo. Tal bagagem a auxiliará no contato com os conteúdos escolares, se transformando em material de apoio para as possíveis relações, reelaborações e construções de novos conceitos. Nesse contexto, a família torna-se a ponte entre o mundo externo e a escola. A escola por sua vez se retro-alimenta com as informações trazidas pelos alunos e suas famílias e se reposiciona, modificando as relações no interior da escola, ou seja, o gestor torna-se mais um colaborador, o pai parceiro, o professor cúmplice e o educando um sujeito em potencial.

Ocorre uma potencialização das ações pedagógicas e gerenciais, condicionando mudanças permanentes de postura dos educadores. A descentralização do poder é evidente e elege-se naturalmente um objetivo comum: o sucesso do educando, criando um ambiente de coresponsabilidade confluindo para a construção da autonomia escolar. Autonomia essa, sinônima de capacidade em buscar soluções adequadas, trazendo benefícios ao educando e demais membros da escola.

Partindo desse posicionamento, entende-se que tanto a família quanto a escola, passam por um processo de transformação de suas funções e papéis. Sendo assim, o educando poderá se constituir como sujeito ético, ou seja, ser capaz de realizar a leitura do mundo, perceber e respeitar a individualidade do outro, colocar em primeiro lugar o coletivo e depois o individual. Uma pessoa que se percebe e reconhece as diferenças existentes e procura redirecionar suas ações conforme o interesse do grupo, no caso das organizações humanas no qual se insere.

Acreditamos que a escola é um espaço coletivo de vivência e aprendizagem e concordamos com ASSMANN (1996) quando coloca que todos os “sistemas vivos são aprendentes porque aprendem entre si”, o que implica numa gestão onde a aprendizagem consiste em aprender a entrar, acessar, construir algo novo e diferente a partir das situações cotidianas, numa relação de colaboração e cooperação entre os sujeitos envolvidos no processo.

### **3 Algumas considerações**

Cada vez mais todos nós educadores, e nesse estudo, pais e professores, percebemos que não podemos negar a importância da parceria entre a família e a escola na formação ética das pessoas que nos propomos a educar. Não se pode negar também que essas organizações são espaços de realização pessoal e que seja preciso rever urgentemente as causas dos muitos fracassos e decepções geridos nesses espaços.

Diante do contexto de violência e incivildade vivenciadas atualmente, as crianças acabam por ser as mais prejudicadas no circuito de agressões cometidas, sejam elas de cunho social, econômico ou político, gerando uma insatisfação generalizada, pontuada na escola e na família pela desestruturação constante e desconstrução permanente dos valores, percebidos gradualmente pelo insucesso escolar, profissional e pessoal .

O que se vê é uma inversão de valores, onde os princípios para a formação dos sujeitos éticos, ou seja, sujeitos capazes de viver em regime de colaboração, cooperação, amor e respeito, convertem na formação de animosidades, geradas pelo individualismo exarcebado, constituindo a ausência de propósitos coletivos.

Nesse sentido, os profissionais envolvidos com o trabalho na escola constatarem ser necessário mudanças profundas em toda a sua estrutura organizacional e a primeira a ser realizada diz respeito ao chamamento da comunidade escolar, principalmente da família para participar das decisões da escola, e principalmente para participar da elaboração, implantação e avaliação do PPP.

Contudo não podemos ser ingênuos e acreditar que somente isso possa transformar o que está posto, a escola e a família devem auxiliar na busca de caminhos cada vez mais eficazes de participação política e comunitária, fortalecendo e formando fóruns de discussão dos problemas enfrentados pela comunidade circundante.



Dessa forma estaremos realmente contribuindo para a formação ética do educando, trabalhando o potencial transformador desses sujeitos e contribuindo para o resgate dos valores esquecidos pela nossa sociedade.

### **Referências Bibliográficas**

- AMARAL, A. L. Sobre a questão da integração: “a política do avis-struthio” e o “Leito de Procusto”. **Revista Integração**, junho de 1991. P. 30-32.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. 279p.
- ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação** – epistemologia didática. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 1ªed. Curitiba: Champagnat, 1999. 132p.
- BOAVANTURA, S.S. **Um Discurso sobre as Ciências**. 8ª ed. Portugal: Afrontamento, 1996.58p.
- BOSSA, Nadia. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DEL PRIORE, Mary. **A Família no Brasil Colonial**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1999. 55 p.
- PRADO, Danda. **O que é Família**. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. 92p.
- SUSSEKIND, Luis. **A Família Moderna e a Pastoral do Menor**. São Paulo: Mitra Metropolitana, 1998.
- RODRIGUES, Zita Ana L. **Paradigma Científico Dominante, Novo Paradigma Emergente, nas Ciências e no Conhecimento: Um debate contemporâneo**. Paraná: Inbrape, 2001.

# COMUNIDADE ESCOLAR E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Aliduino Zanella<sup>28</sup>

## Introdução

O presente artigo é uma síntese do livro *Comunidade Escolar e Projeto Político-Pedagógico*, resultado da Dissertação de Mestrado sob o título *Participação da Comunidade Escolar na Elaboração do Projeto Político-Pedagógico, segundo a visão da Direção e Professores de uma unidade de educação básica do interior do Estado de Santa Catarina*.

O motivo da escolha desse tema e da realização da pesquisa – Estudo de Caso – surgiu de uma inquietude gerada pela prática escolar como Administrador Escolar, Diretor em duas unidades de Educação Básica, Professor nas licenciaturas e como Diretor Regional de Ensino.

O estudo realizado objetivou, portanto, conhecer a prática participativa em uma unidade escolar com relação à elaboração e execução do seu Projeto Político-Pedagógico. Objetivou especificamente verificar formas, tipos e em que medida membros da comunidade escolar estiveram envolvidos no processo de elaboração e execução do PPP e a detectar elementos favoráveis e/ou desfavoráveis à participação, bem como verificar caminhos alternativos adotados pelos membros partícipes, para superar obstáculos que por ventura tivessem ocorridos durante o processo.

## 1. Situação Problema

Inquietude no exercício profissional de professor e administrador escolar na Educação Básica do Ensino Fundamental, a partir de 1967 e professor universitário desde 1990, motivaram o autor a realizar a pesquisa que deu origem à obra.

Muitas mudanças aconteceram no âmbito educacional, nesse período. No entanto, faz-se necessário pontuar dois momentos recentes: o primeiro refere-se a uma investigação participativa coordenada pelo autor junto a um grupo de professores, durante o primeiro semestre de 1998, sob

---

<sup>28</sup> Professor na Universidade do Contestado (UnC) – Campus de Caçador (SC). E-mail: [zanella@connection.com.br](mailto:zanella@connection.com.br)

a repercussão da nova LDB que prescreve a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico; o segundo, por ocasião da implantação do Conselho Deliberativo Escolar, por força do Decreto n.º 3429/98/SC e da Portaria n.º 08/99/SC, ambas em uma unidade de educação básica no interior do Estado de Santa Catarina.

No primeiro momento, buscou-se, entre profissionais da educação, posição frente à realidade ao que determina a nova LDB quanto ao Projeto Pedagógico da Escola. Constatou-se que houve poucas mudanças. Somente alteração nos dias letivos e algumas mudanças cosméticas na grade curricular.

O segundo momento desenvolveu-se durante o segundo semestre de 1999, por ocasião da implantação do Conselho Deliberativo Escolar. Eleita sua primeira diretoria, efetivou-se, dessa forma, a estruturação legal para a gestão democrática da escola. Cabe salientar, no entanto, que a participação da comunidade escolar, nesse processo, foi mínima.

Diante da pouca participação de professores, pais e alunos no processo de implantação do Conselho Deliberativo Escolar, o estabelecimento acima referido foi desconsiderado para a realização da pesquisa. Uma outra escola, situada na periferia do mesmo Estado, após sondagem preliminar, foi escolhida para *locus* de pesquisa.

Proclamada e louvada por uns, odiada por outros, e incompreendida por muitos, a gestão democrática se estabelece em forma legal nas unidades escolares a partir da promulgação da atual LDB, Lei n.º 9394 de 1996. No entanto, observava-se, na rotina das atividades escolares, professores alheios aos acontecimentos, preocupados em “dar aula”, enquanto a Direção ocupava quase todo seu tempo no atendimento a demandas burocrático-administrativas, isto é, permanência envolta em preencher papéis, atender às solicitações superiores e às tarefas rotineiras. Dessa forma, a Direção não se centrava nos fins a que a escola se propunha alcançar, nem envolvia os membros da comunidade escolar em processos decisórios. Percebia-se, ainda, que a escola mantinha sua administração centrada na pessoa do diretor.

A prática desejável de gestão democrática, ao contrário da situação encontrada, torna-se um instrumento adequado à formação do cidadão e ao exercício consciente da cidadania. Essa condição, em termos jurídico-legais, já estava garantida pela Constituição de 1988 e pela atual LDB.

Diante desse contexto, buscou-se respostas às questões que visavam verificar em que medida ocorreu, e quais formas e tipos de participação da comunidade escolar na elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico. Além disso, procurou-se detectar elementos favoráveis/desfavoráveis a essa participação.

A concretização das reformas educacionais e a política de descentralização do poder, no âmbito do Estado, possibilitam a autonomia da Escola, reivindicação histórica de educadores. Vislumbra-se, nesse sentido, formas de participação e aproximação da Escola com a sociedade e com os interesses dos trabalhadores. Portanto, a investigação das formas emergentes de participação no funcionamento da escola pública e em que medida aconteceram e dentro de quais condicionantes favoráveis e/ou desfavoráveis, é o que apresenta-se sinteticamente a seguir.

## **2. Fundamentação Teórica**

Buscou-se embasamento teórico em experiências de mestres renomados no campo educacional, no esforço e tentativa na organização inferencial de passos a serem seguidos à consecução de resultados nas tarefas básicas das instituições escolares. Esses passos estão representados, em termos de condição jurídico-legais à prática de gestão escolar; a participação desejável da comunidade escolar na gestão da escola, além de conceituar/descrever elementos e processo de elaboração/consecução do Projeto Político-Pedagógico.

### **2.1 Participação da Comunidade Escolar**

Comunidade Escolar, entendida e definida pela Lei Complementar n.º 170/98, do Estado de Santa Catarina, compõe-se do conjunto de

- I - docentes e especialistas lotados e em exercício na instituição;
- II - pessoal técnico-administrativo e de serviços lotados e em exercício na instituição;
- III - pais ou responsáveis pelos educandos;
- IV - educandos matriculados e com frequência regular na instituição.

Assim definida, à Comunidade Escolar compete gerir os destinos administrativo-pedagógicos da escola. Característica de outorga impositiva, não de conquista resultante de um processo de conscientização e luta. O papel do Estado tem se alterado no que diz respeito à decisão política e de administração da educação, segundo BARROSO (1996, p. 172), “que vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um local central da gestão e a comunidade local (...) como um parceiro essencial na tomada de decisão.” Sendo a escola um estabelecimento, sistema escolar, em que se oferece educação que se caracteriza por ser intencional e sistemática, é contra-senso continuar centralizando decisões. Num sistema centralizador, as competências ficam a cargo do órgão central, representados, na escola, pela direção.

Por outro lado, a autonomia, ao contrário, desburocratiza a gestão, tornando ágeis as decisões tomadas coletivamente. No entanto, não será a curto ou em médio prazo que se modificará as conseqüências danosas da dominação que o aparelho de Estado exerceu sobre a escola desde o Brasil-colonial. Modelo esse centralizado e burocrático, que produziu um quadro de imobilismo e conseqüente falta de condições objetivas para a comunidade escolar assumir sua autonomia que lhe foi outorgada.

## **2.2 Sentido, tipos/níveis de participação da comunidade escolar**

Gerir vem da palavra latina *gerere*, que significa: trazer, produzir, criar, executar, administrar. Também de origem latina, a palavra ‘participar’, vem de *participare*, que quer dizer: fazer saber, informar ou comunicar (ser informado), ter ou receber parcela de um todo (lucros), associar-se pelo pensamento, ter ou tomar parte, ter traços em comum, isto é, ser parte de um todo, fazer parte de um todo, ter parte de um todo, influenciar. Portanto, participação na gestão da escola implica no poder real de tomar parte ativa no processo “educacional, tanto no nível microssocial como no macrossocial, por parte de todos os envolvidos nesse processo, ou seja, os alunos, pais de alunos, professores, administradores do sistema educacional e da escola e mesmo grupos sociais organizados (SANTOS FILHO; CARVALHO:1993, p. 32-33).”

A adoção de formas organizativas de participação da comunidade escolar, indubitavelmente, dá sentido e/ou ‘vida à escola’. Os níveis de participação são determinados segundo o regime político vigente, ou seja, na democracia há participação da população em níveis mais altos, enquanto que em regimes autoritários, não há disposição favorável em permitir a participação. Consideram-se esses níveis de intensidade de poder participar em maior ou menor grau. Assim, onde há condições favoráveis, a lógica deve ser a de nível mais intenso de participação, enquanto em condições desfavoráveis, a participação, em seu nível, diminui ou tende a desaparecer.

SANTOS FILHO & CARVALHO (1993) apresentam a participação como essência da gestão democrática em seus diferentes graus de intensidade e a relativa influência de administradores no processo de tomada de decisões. Representam os diferentes graus em um gráfico - ‘continuun’ da participação no processo decisório, cuja fonte é a ‘Association des Cadres Scolaires du Quebec, 1974’. Naquele gráfico está representada a participação em ordem crescente, da esquerda para a direita, dos graus de intensidade a começar pela simples ‘informação’, passando pela ‘consulta’ e pela ‘elaboração comum’ e, em seguida, pela ‘colegialidade e delegação’ e, por fim, pela ‘autogestão’ que representa o grau máximo de participação.

Estes graus variados de intensidade, no que diz respeito à participação na gestão escolar, podem ocorrer por uma série de possibilidades que, por sua vez, também podem modificar-se nos tipos de grupos representados nos colegiados, sendo que “o avanço nesta representação e participação vai depender do grau de consciência política dos diferentes segmentos e interesses envolvidos na vida da escola” (SANTOS FILHO & CARVALHO:1993, p. 35), onde o processo decisório perpassa subjacente em todas as formas de participação e da administração como tema comum e central.

Outro teórico, BORDENAVE (1994), apresenta maneiras ou tipos de participação, que são: a participação de fato; a espontânea; a imposta; a voluntária; a provocada (dirigida ou manipulada) e a participação concedida.

O primeiro tipo, ‘a participação de fato’, é aquela praticada desde o começo da humanidade, quer no seio da família nuclear e do clã, quer nas tarefas de subsistência, isto é, a prática da caça, pesca, agricultura ou aquela praticada pelo culto religioso ou ainda na recreação ou mesmo na defesa contra inimigos.

O segundo tipo, ‘a participação espontânea’, é aquela sem organização, estável ou com propósitos claros e definidos a não ser os de satisfação de necessidades psicológicas de pertencer, expressar-se, receber e dar afeto ou ainda, para obter reconhecimento e prestígio. Este tipo de participação espontânea leva os homens a formarem tipos de grupos a que BORDENAVE (1994) chama de ‘grupos fluídos’.

O terceiro tipo, ‘a participação imposta’, obriga o indivíduo a fazer parte de grupos e a realizar certas atividades consideradas indispensáveis. Como exemplos de participação imposta, BORDENAVE (1994) cita tribos indígenas que obrigam os jovens a se submeterem a cerimônias de iniciação e rituais de passagens. Também as nações modernas forçam os filhos a se submeterem à disciplina escolar, a fazer parte do exército ou de ir à missa dominical, dentre outras.

O quarto tipo, ‘a participação voluntária’, o grupo é criado pelos próprios participantes. Os próprios membros do grupo definem sua própria organização, estabelecendo seus próprios objetivos e métodos de trabalho. Como exemplos de participação voluntária, o autor acima cita os sindicatos livres, as associações profissionais, as cooperativas e os partidos políticos, ou ainda, o de participar de um negócio, seja como sócio ou como gerente. Alerta, porém, BORDENAVE, que a participação voluntária nem sempre surge de iniciativa dos membros do grupo. Pode ser provocada por agentes externos para o grupo ajudar o autor a realizarem seus objetivos ou ainda serem manipulados.

Por último, ‘a participação concedida’. Neste tipo de participação, o grupo viria a ser parte do poder ou de influência exercida pelo próprio grupo aos seus dominantes. O autor cita o ‘planejamento participativo’ como exemplo de participação concedida. Independentemente da ideologia dominante que objetiva manter a participação do indivíduo restrita aos grupos e ao local de trabalho, à paróquia, às cooperativas de modo a criar uma ‘ilusão de participação’ política e social. Este tipo de participação encerra, em si mesma, um potencial de crescimento da consciência crítica e da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder. A participação concedida pode ser praticada na escola sob este último enfoque. A participação concedida, assim, ao contrário de servir para o aumento da dependência, deve ser uma oportunidade para o crescimento pessoal do grupo.

Entende-se que instâncias de participação não tratam de classe ou hierarquia superior ou inferior de mando e execução ou obediência a ordens emanadas, e sim, de ordem relacional dos participantes, segundo competências no assumir ou desenvolver algo. Neste sentido, percebem-se também duas instâncias bem distintas que são a interna, representada pela direção, professores, alunos e funcionários, e a externa, formada pelos pais e toda a comunidade entrosada à escola.

### **2.3 Conselho Deliberativo Escolar e PPP, elementos normativos da participação**

O Conselho Deliberativo Escolar, instituído nas Unidades Escolares de Educação Básica da Rede Pública Catarinense, por força de Portaria n ° 008/99 da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto daquele Estado, tem a “finalidade de assegurar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na gestão democrática (...) e visa promover o fortalecimento da autonomia pedagógica, administrativa e financeira (SC/SED,1999, p. 1).” Assegura, assim, a participação representativa de pais e mães ou responsáveis legais por alunos regularmente matriculados e com frequência normal às aulas; por alunos que estejam cursando da 5<sup>a</sup> série em diante, legalmente matriculados e frequentando regularmente as aulas; por membros do magistério, representado pelos professores e especialistas em assuntos educacionais e pelo segmento dos servidores.

Projeto Político-Pedagógico é outro instrumento legal favorável à participação, se constituindo em tema de discussão recente entre os teóricos da educação. Conceituá-lo e interpretá-lo é o que se pretende discorrer a seguir.

De acordo com autores consultados, não há uma uniformidade de pontos de vista acerca da noção de projeto, pois no contexto da educação pode instituir-se como estratégia pedagógica e como instrumento de organização pedagógico-curricular da escola. Da mesma forma que não há

uma uniformidade em relação à noção de projeto como instrumento norteador das atividades pedagógico-curriculares das escolas, também não o há em relação à sua formatação.

Projeto, no sentido etimológico da palavra, vem do latim *projectu*, que significa lançado para diante, como, por exemplo, uma idéia que se forma de executar ou realizar algo, no futuro, seja um plano, intento ou desígnio, ou ainda, um empreendimento a ser realizado dentro de determinado esquema (FERREIRA:1999, p. 1647). Segundo ABBAGNANO (1998, p. 800), projeto “é a antecipação de possibilidades: qualquer previsão, predição, predisposição, plano, ordenação, predeterminação, etc., bem como, o modo de ser ou de agir próprio de quem recorre a possibilidades.”

Resumindo, pode-se dizer, que Projeto Político-Pedagógico deve ser construído participativamente, no sentido de organizar o trabalho pedagógico como um todo. Isto vem a resgatar a identidade da unidade escolar mediada por um processo dinâmico, democrático e transparente. Importante ressaltar que esse processo é um constante ir e vir, em que a legitimação emana dos atores partícipes da comunidade educativa na discussão, proposição, decisão, implementação e avaliação. Decorre de um processo contínuo, em que há jogos de interesses. Desta realidade, por ser dinâmica, surgem contradições e destas, a possibilidade de sínteses na construção do novo (ZANELLA; BOAVENTURA:1999).

Com relação aos elementos constitutivos ou norteadores do Projeto Político-Pedagógico, SCHNEIDER (2001) classifica-os em dois eixos, nomeando-os de elementos estáveis (substanciais) ou permanentes, e de elementos circunstanciais ou transitórios. Pressupostos Filosóficos: concepções de homem, cidadão e sociedade; Pressupostos Epistemológicos: concepção de escola, currículo, educação-ensino-aprendizagem, representam os elementos estáveis ou permanentes. Pressupostos Didático-metodológicos: organização da escola que contempla regime de funcionamento, organização, administrativa e pedagógica, avaliação e planejamento anual que contempla metas, ações, calendário, organização do cotidiano e capacitação de recursos humanos, constituem-se nos elementos circunstanciais ou transitórios.

Os elementos estáveis compõem o substrato do Projeto. Contemplam as concepções historicamente elaboradas, cabendo à instituição escolar apenas interpretá-las e adequá-las à sua realidade. Por contemplarem o que é permanente e essencial na educação, não podem estar suscetíveis aos humores de seus dirigentes.

Os elementos circunstanciais, por sua vez, são passíveis de mudanças. Definem estratégias da organização da escola e do ensino. Correspondem àquilo sobre o qual a comunidade escolar é convidada a opinar, no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico.



A Resolução 17/99 CED/SC, que estabelece diretrizes para elaboração do Projeto Político-Pedagógico, apresenta a Concepção Filosófico-Pedagógica, a Organização Escolar e a Organização do Ensino. A primeira estabelece que compete à escola definir com base legal e estar embasada e substanciada em experiências práticas, produzidas a partir de sólidas concepções doutrinárias e fundamentadas nos princípios de socialização do saber e solidariedade humana (art. 1º e 2º). O artigo 3º, da referida resolução, estabelece que a concepção filosófica, definida como norteadora do processo ensino-aprendizagem, deve:

- definir a concepção de mundo, sociedade, homem e escola que querem trabalhar e produzir;
- objetivar como se dá a organização da instituição para a materialização dessa proposta;
- definir o seu ponto de partida – através de um referencial de realidade – e ponto de chegada que se constitui no seu objetivo maior;
- estabelecer os passos a serem dados para a materialização da proposta filosófica definida;
- definir a função social e pública da Escola; definir as relações de poder no interior da Escola;
- definir as instâncias de deliberação coletiva e individualizada;
- materializar as condições necessárias à garantia dos direitos e deveres dos segmentos que compõem a comunidade escolar – alunos, pais, professores e corpo diretivo-administrativo.

Define ainda, que a organização intra-escolar terá por princípio produzir as condições materiais para a efetivação da prática pedagógica (art. 4º), explicitadas no art. 5º, com destaque para o inciso V – “proposta de articulação com as organizações da sociedade civil: associações de pais e professores, grêmio estudantil, sindicatos, partidos políticos, igrejas, associações de categorias profissionais, associações comunitárias, organizações empresariais e bancárias e outras”, que representa, se realmente articulada, ampla e efetiva participação da comunidade escolar.

Essas explicitações/determinações legais suscitam contradição. Ao ampliar a participação com envolvimento de todos no processo ensino-aprendizagem para o exercício pleno da democracia e a formação de cidadãos conscientes, críticos, não excluem uma série de obstáculos, carências, necessidades frente à realidade em que se encontram as escolas envoltas em meio a esses impedimentos. Mesmo assim, aposta-se na caminhada, árdua e arduosa, galgando obstáculos em direção à participação ampla e irrestrita da comunidade escolar para que haja educação cidadã.

Cabe também apostar e acreditar que se efetive a construção de uma cultura democrático-participativa.

Portanto, a reorganização da escola deve ser buscada de dentro para fora, para o desvencilhar-se do controle hierárquico-burocrático, da fragmentação dos conteúdos ministrados, encenando uma nova dinâmica de trabalho garantida por processos participativos de gestão para tomada de decisões; uma nova organização de conhecimento escolar, uma construção social que possibilite alargar a relação do sujeito com o objeto de conhecimento para além das tradicionais disciplinas escolares, contributos para formação do cidadão mediante apropriação de saberes historicamente acumulados, como também a produção de novos saberes sem desvinculação do contexto social que os produziu. Tudo isso subsidiado pela avaliação das estruturas e dos elementos constitutivos que possibilitem, segundo VEIGA (1995, p.32), “... a descrição e a problematização da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva”.

### **3. Resultados**

Algumas categorias para análise dos dados coletados nas entrevistas sobre a participação da comunidade escolar no processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico, na visão da direção e professores, estão apresentados a seguir. Estas categorias são: a organização, a coordenação e o grau de participação que ocorreram no processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico, da administração e professores, dos alunos, dos pais e do pessoal técnico-administrativo, na visão da direção e dos professores. Condicionantes favoráveis e desfavoráveis (dificuldades e facilidades) à participação dos membros da comunidade escolar ocorreram, bem como alternativas de superação adotadas pelo grupo, também segundo a ótica da direção e professores. Em virtude do pouco espaço disponível nesse artigo, as discussões não serão apresentadas.

Segue as respectivas tabelas:

**Tabela 1**

Participação, segundo a visão da direção.

Envolvidos:	Categorias				
Segmentos	Organização	Coordenação	Grau	Dificuldades	Facilidades
Direção e Professores	dias de estudo trabalho em grupo grupos de sistematização	- dirigidos pela direção	- solicitada sugestões, dentro de limites estabelecidos	resistência à mudança não entendimento -sobrecarga de trabalhos insegurança passividade	trabalho sério compromisso bom relacionamento estratégia adotada apoio: legislação e teorias
Alunos	- classe	- dirigidos pelo professor regente	- motivados a participar com sugestões, dentro de limites estabelecidos	- de entendimento	debates discussões estratégia adotada
Pais	Reuniões com APP Assembléias	- dirigidos pela direção	- convidados a participar com sugestões, dentro de limites estabelecidos	de entendimento poucas opiniões	reuniões estratégia adotada
Pessoal Técnico-Administrativo	Junto com professores Digitação	- dirigidos pela direção	Convidados a participar com sugestões, dentro de limites estabelecidos	de entendimento poucas opiniões	reuniões entrosamento interesse



**Tabela 2**

Participação, segundo a visão dos professores

Envolvidos:	Categorias				
Segmentos	Organização	Coordenação	Grau	Dificuldade	Facilidade
Direção e Professores	Reuniões dias de estudo assembléias	- dirigidos pela direção	- solicitada sugestões dentro de limites estabelecidos	resistência à mudança de entendimento pouco tempo não entendimento sobrecarga de trabalhos	bom relacionament o estratégia adotada liderança vontade de melhorar
Alunos	- classe	- dirigidos pelo professor regente	- limites estabelecidos	- pouca compreensão	estratégia adotada interesse valorização
Pais	Reuniões Assembléias	- dirigidos pela direção	- convidados a participar com sugestões, dentro de limites estabelecidos	de entendimento poucas sugestões	estratégia adotada interesse
Pessoal Técnico- Administrativo	Reuniões Grupos	- dirigidos pela direção	- convidados a participar, com limites estabelecidos	de entendimento	entrosamento interesse em aprender

**Tabela 3**

Envolvidos na elaboração do Projeto Político-Pedagógico

Sujeitos	Atribuições/competências
Direção	Coordena todos os trabalhos desenvolvidos na Escola e também ajuda na execução
Direção Adjunta	Auxilia na coordenação e execução de todos os trabalhos desenvolvidos na Escola
Professores	Participam em Assembléias Gerais, Conselhos de Classe, Reuniões de Sala, Eventos, APP, Conselho Deliberativo Escolar, Reuniões Pedagógicas, Eventos
Pais	Participam em Assembléias Gerais, Reuniões de Sala, APP, Conselho Deliberativo Escolar, Eventos, Amigos da Escola, Serviços gerais
Alunos	Participam em Assembléias Gerais, Reuniões de Sala, Grêmio Estudantil, Conselho de Classe, Conselho Deliberativo Escolar, Serviços gerais.
Entidades: APP-CDE – Grêmio Estudantil – Clube de Mães – Pastoral da Saúde – Amigos da Escola	Participam nas discussões, deliberações, Prestação de Serviços, Parcerias
Empresas: Prefeitura Municipal- Perdigão – CELESC – CASAN	Participam na Prestação de Serviços, Parcerias

#### 4. Considerações Finais

Pretendeu-se, nesse artigo, sintetizar a pesquisa realizada, a qual procurou verificar em que medida os membros da comunidade escolar estiveram envolvidos na elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Procurou-se verificar formas e tipos de participação que aconteceram nesse processo, da administração da escola, dos professores, dos alunos e dos pais, sob a ótica da direção e dos professores da referida escola. Procurou-se verificar também, condicionantes desfavoráveis/favoráveis e caminhos alternativos tomados para superar os obstáculos encontrados, na visão da direção e dos professores. Verificou-se, por fim, percepções de resultados quanto a participação da comunidade escolar, na execução do Projeto Político-Pedagógico, em relação a sua forma, em relação ao processo ensino-aprendizagem e em relação ao cultivo de valores.

Após as entrevistas realizadas, algumas conclusões podem ser extraídas e que demonstram a importância da participação na elaboração do projeto da unidade que envolve a comunidade escolar no processo. A participação efetiva da direção, dos professores, dos alunos e dos pais, indica satisfação em poder ter participado do referido projeto.

No início do processo, os professores demonstraram certa resistência em participar, com receio de enfrentar uma nova realidade e que durante o processo foram superadas.

A fundamentação teórica procurou estabelecer marcos de referência de análise e compreensão dos dados da pesquisa. Procurou também fundamentar teoricamente o tema no contexto democrático na comunidade escolar no exercício participativo de elaboração do PPP.

Como conclusão, constatou-se que a comunidade escolar pesquisada organizou-se em grupos, segundo categorias dos envolvidos, ou seja, direção e professores, alunos, pais de alunos e pessoal técnico-administrativo, sempre orientados e dirigidos pela direção da escola.

Com relação ao grau de participação, constatou-se que todos os envolvidos no processo de elaboração do projeto participaram apresentando sugestões, idéias e proposições, dentro de limites estabelecidos pela direção da escola que se fundamentava em teorias e sobre a legislação básica.

Com relação às dificuldades, constatou-se também que não foram significativas a ponto de interferir no processo participativo. Verificou-se que houve algumas resistências iniciais com relação às mudanças a serem introduzidas, sobre a intensa carga de trabalho da direção e dos professores e pouco tempo disponível. Também a falta de conhecimento e compreensão, dificultou o processo, fato superado pela organização de grupos de estudos.

Quanto às facilidades, constatou-se que o entrosamento dos participantes foi significativo para o bom andamento dos trabalhos realizados, além da seriedade e compromisso com que foi encarada a missão de produção do projeto.

A estrutura hierárquica superior da mantenedora - o Estado - historicamente definida, mudou em sua estrutura organizacional, além da maneira de atuar de superiores. O Conselho Deliberativo Escolar consolida nova estrutura escolar: Estrutura Democrática. Atitudes de mando superior, mediadas pela Direção, são substituídas por lideranças de poder. No entanto, ainda permanecem cargos comissionados de Diretor Geral, Diretor Adjunto e Secretária. Estes cargos continuam sendo indicação e manipulação de dirigentes partidários de Governos.

A experiência oportunizada por este estudo de caso, permite sugerir novos estudos sobre a participação da comunidade escolar na visão dos alunos, dos pais, de membros da APP, CDE e do Grêmio Estudantil, ou seja, na visão da comunidade escolar como um todo.

Outro estudo ainda poderá ser realizado sobre o desempenho do Conselho Deliberativo Escolar, em conformidade com o que determina seus estatutos.

O presente estudo, para os que dele se apropriarem, pode servir de orientação e ser influência para que a legislação da educação seja estudada e aplicada, no sentido de propiciar espaços reais da Escola, podendo gerir seu destino com autonomia.

### Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BARROSO, João (Org.). **O estudo da escola**. Portugal: Porto, 1996.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1998.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, UDEMO, 1997.
- SANTA CATARINA, Conselho Estadual de Educação: Resolução nº 17/99, 1999.
- \_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 170 – Sistema Estadual de Educação, 1998.
- \_\_\_\_\_. SED. Diretrizes para a organização da prática escolar na educação básica: ensino fundamental e ensino médio. Florianópolis: DEF/DEM, 2000.
- \_\_\_\_\_. Portaria nº 008/99 – Procedimentos referentes ao Conselho Deliberativo Escolar.
- \_\_\_\_\_. SED. Programa de Autonomia e Gestão da Escola Pública Estadual; documento subsídio para as unidades escolares. Florianópolis, SC: 1999.
- SANTOS FILHO, José Camilo; CARVALHO, M Lúcia R. Carvalho. **Autonomia e gestão democrática da escola: obstáculos e possibilidades**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1993. (Relatório de pesquisa).
- SCHNEIDER, Marilda Pascoal. **Projeto Político Pedagógico e Pesquisa: Uma nova Escola**. Videira: UNOESC, 2001.
- VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- \_\_\_\_\_. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- ZANELLA, Aliduíno; BOAVENTURA, Vânia. **Seminário de Mestrado**, 1999. (mimeo).



## A TRAJETÓRIA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA UNIPLAC

Marilane Maria Wolff Paim<sup>29</sup>

A partir da instalação da Comissão Especial de Acompanhamento, do processo de transformação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense para Universidade do Planalto Catarinense, em dezembro de 1996, até fevereiro de 1999, todos os cursos elaboraram seu Projeto Político-Pedagógico. Isso, entre tantos outros trabalhos executados para atender aos requisitos do CEE, visando a aprovação do processo de reconhecimento, pela Comissão de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação, o que ocorreu, posteriormente, em junho de 99.

Naquele momento, pelas condições que se apresentavam, o projeto pedagógico dos cursos foi elaborado carregando consigo diversos problemas, começando pela redação feita unicamente pelo coordenador ou por um grupo de professores isolados, não incluindo o diagnóstico real, as metas, nem tampouco, as melhorias e avanços propostos para o Curso; limitando-se apenas a registrar a sua estrutura.

Entretanto, VEIGA (1996) aponta que projeto é um conjunto de intenções e ações planejadas, visando superar as dificuldades e obstáculos do presente para atingir determinadas metas a curto, médio e longo prazo. Assim, a Universidade do Planalto Catarinense, para superar esta limitação inicial, em 2000, buscou aprofundar-se no assunto, estudando material selecionado sobre a importância dos PPPs e sua constituição, baseado nos estudos já realizados relativos ao Plano Nacional de Graduação – FORGRAD.

Nesse mesmo período, iniciou-se na UNIPLAC uma sensibilização dos coordenadores de curso em relação ao PPP, discutindo-se a respeito de sua importância no contexto da Universidade. Visando então, identificar e entender as políticas internas que trabalhavam para impedir o processo em curso, os entraves foram usados como provocadores, de modo que muitos estudos foram realizados, atingindo-se cada vez mais os objetivos propostos com vistas a superação dos obstáculos e a construção de uma nova cultura universitária.

Isso, partindo do entendimento de que o fundamental do Projeto Político-Pedagógico é seu processo de construção, avaliação e reconstrução permanente, pois conforme VEIGA (1996) diz, o projeto vai muito “além de um simples agrupamento de planos de ensino e de

---

<sup>29</sup> Professora na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. E-mail [marilane@uniplac.net](mailto:marilane@uniplac.net)

atividades diversas”. Portanto, esse documento não pode ser algo construído para, em seguida, ser arquivado, mas, como afirma ainda o autor (2000, p. 211), uma universidade e/ou um curso ao construir seu projeto deve:

- adotar uma política interna comum;
- captar, avaliar e regular os processos em curso;
- determinar seus objetivos coletivamente;
- identificar o que faz ou pensa fazer;
- avaliar o seu projeto e seus resultados, ou seja, associar os processos de projeto a uma avaliação que verifique, sistematicamente, a coerência entre objetivos definidos e ações empreendidas.

Nesse sentido, a elaboração do projeto político-pedagógico do Curso demanda um grande empenho e interação dos docentes, coordenadores e chefes de Departamento. Pensando nisso, ou seja, buscando esse envolvimento coletivo, em 29/08/00 foi realizada uma palestra de sensibilização dos docentes, proferida pelo prof.º Dr. ElyEser da UNIMEP, o qual tem uma vasta experiência no assunto, que foi compartilhada com os presentes.

Os principais tópicos desse diálogo apontaram:

- a necessidade da construção coletiva do projeto pedagógico, que reflita o que o curso pode ser, sem esquecer-se do passado e analisando as tendências do futuro, tendo-se sempre a clareza de que não existe projeto sem divergências;
- o que é preciso fazer para elaborar o projeto pedagógico, ou seja, um diagnóstico do processo histórico, da conjuntura e da sociedade, uma vez que sua construção deve ser processual;
- por fim, que há de se firmar o entendimento de que a Universidade não deve ser conduzida por pessoas e sim por projetos.

Diante de questões como essas, GADOTTI (1994, p. 579) enfatiza que “o projeto político-pedagógico na ótica da inovação deverá conduzir a uma ruptura com práticas anteriores, desenvolvendo-se em terreno conflitual, o que significa 'atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade”.

Nessa perspectiva, para dar continuidade às discussões e reflexões acerca do projeto pedagógico dos cursos, a Universidade, através da Reitoria, decidiu contratar um profissional para assessorar os estudos, a sistematização e elaboração dos PPPs por Curso, contribuindo no sentido de desenvolver um trabalho bem estruturado, embasado na legislação em vigor e na prática de outras instituições.

Então, com esse encargo, a Assessoria de Projetos Político-Pedagógicos assumiu a função de fundamentar teórica e metodologicamente, a construção e reconstrução do projeto

político-pedagógico dos cursos, subsidiando os coordenadores, docentes e acadêmicos da Instituição numa análise interpretativa da realidade social da Universidade, com vistas à sistematizar a elaboração do documento. Segundo VEIGA (1996), uma **Universidade Inovadora** desenvolve sua identidade e seu próprio projeto e os diferentes segmentos da comunidade escolar posicionam-se como atores/protagonistas coletivos.

A história tem demonstrado que as mudanças pedagógicas não se fazem por decretos, normas e portarias. Elas são processuais e constituem-se no tempo, no momento histórico, nas condições materiais, pela dinâmica da articulação entre a subjetividade<sup>30</sup> e a objetividade<sup>31</sup>. Nesse sentido, o projeto pedagógico é um documento que possibilita as discussões e definições dos princípios norteadores do fazer universitário de cada Curso. “O projeto é uma totalidade articulada decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação. É uma proposta de ação político educacional e não um artefato técnico (VEIGA:2000, p. 183).”

Ainda, uma questão que deve sempre estar presente na elaboração do projeto pedagógico é o seu caráter eminentemente processual, uma vez que é uma história em construção, não é apenas um documento pronto, acabado, encadernado e aprovado, mas sim, algo que deve estar sempre sendo refeito, à medida que as transformações forem acontecendo.

Em 2001, no período de março a dezembro, deu-se continuidade aos estudos e discussões com o colegiado de coordenadores e os colegiados de professores dos cursos, sobre os aspectos do fazer acadêmico em toda sua abrangência e os aspectos da condição institucional, assuntos esses, necessários abordar para a elaboração do PPP. Um outro tema fundamental que foi amplamente discutido, na oportunidade, foram as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação.

As diretrizes curriculares partem de premissas bem diversas daquelas que pautaram os currículos mínimos durante muitos anos nas instituições de ensino. A saber: a redução da duração, a flexibilização, a definição de competências e a construção da estrutura curricular a partir dessas definições. Logo, os projetos passaram a serem revistos partindo dessas orientações, já que não se tratava apenas de redefinir pressupostos, perfis, objetivos ou sua organização curricular.

Para ter legitimidade, o PPP precisa ser democrático, fruto de um trabalho coletivo e participativo, por esse motivo sua implantação é lenta, provoca muitos conflitos e resistências, não deixando espaço para acomodações. Por essa razão, algumas dificuldades surgiram durante o desenvolvimento das atividades da Assessoria por ele responsável. Entre elas:

---

<sup>30</sup> (vontade de mudar, vontade de inovar, papel da instituição frente à conjuntura; opções, desejos, utopias...)

<sup>31</sup> (condições objetivas para que as inovações ocorram: legislação nacional, legislação específica).

- a formação técnica de muitos coordenadores que lhes impedia de entender a necessidade do projeto;
- a falta de embasamento teórico desses e dos docentes, para discutir;
- a resistência à aceitação do projeto e necessidade de sua elaboração;
- a pouca experiência de trabalhar no coletivo, tendo em vista a tradição de trabalho individual;
- a falta de disponibilidade de tempo para discussão;
- a existência de colegiados de cursos pequenos e sem conhecimento da estrutura da Universidade;
- a concepção de alguns profissionais quanto ao que deve ser o trabalho docente;
- a dificuldade de construção do sentimento de grupo, de parte de um todo e além disso,
- a concepção das disciplinas, o planejamento e execução das atividades feitas de modo isolado.

Sabe-se que o projeto político-pedagógico só é possível a partir do comprometimento de todos os seus envolvidos. Se o curso tem um projeto pedagógico, o docente precisa entender-se participante desse projeto conjunto e então sua atividade não pode ser mais isolada. Sem deixar de ter sua identidade, o seu fazer deve sintonizar-se com o que está definido no projeto do curso: seus objetivos, seus pressupostos, suas concepções... Essa é pois, uma barreira difícil de vencer, pois exige a ruptura com uma longa tradição no trabalho acadêmico.

Muitas reuniões foram realizadas, muito trabalho foi feito, porém muito pouco ficou sistematizado. O fundamental foi a inclusão do assunto nas pautas das reuniões de colegiado pelos coordenadores, bem como a intensificada procura pela Assessoria, quer seja para convidá-la a participar das reuniões, organizar material ou para apresentar seu roteiro básico, proposto com a finalidade de estabelecer um eixo condutor na elaboração do projeto.

Considerando a necessidade de ter como referência a concepção e os objetivos do projeto de Universidade, visando a articulação dos projetos com o projeto institucional, a Assessoria também dispunha de conhecimento quanto à legislação pertinente, qual seja:

### **Constituição Federal de 1988**

- (art. 206, I) – Igualdade de Condições
- (art. 206, II) – Liberdade de Pensamento
- (art. 206, III) – Concepções Pedagógicas
- (art. 206, IV) – Gratuidade
- (art. 206, VI) – Gestão Democrática
- (art. 206, VII) – Qualidade

- (art. 208, parágrafo 1.º) – Acesso ao Ensino
- (art. 208, parágrafo 3.º) – Competência do Poder Público
- (art. 214, I, II, III, IV, V) – Plano Nacional de Educação

**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 20/12/96** (artigos 43 ao 57, que tratam da educação superior)

- (art. 161) – Educação, direito de todos
- (art. 162, I) – Igualdade de Condições
- (art. 162, V) – Gratuidade
- (art. 162, IX) – Integração Escola x Comunidade
- (art. 163, II) – Obrigatoriedade
- (art. 163, III) – Ensino Médio
- (art. 163, IV) – Ensino Noturno Regular
- (art. 163, parágrafo único) – Oferta Irregular
- (art. 164) – Sistema Estadual de Educação
- (art. 166) – Plano Estadual de Educação

#### **Resoluções do CNE**

- Portarias da SESu/MEC
- Pareceres da CES/CNE
- Diretrizes curriculares de cada curso de graduação

Nesse contexto, procurando ampliar a compreensão dos docentes em relação ao PPP, foi realizada durante o 3.º Seminário de Capacitação Docente, em 08/02/02, uma palestra com a Dr.ª Ilma Passos Alencastro Veiga, da FE/UnB, a qual tem muitas obras escritas sobre o assunto e uma vasta experiência na elaboração de projetos pedagógicos das escolas do Ensino Fundamental/Médio e universidades do país. Sua contribuição foi muito importante, tendo em vista que apontou duas perspectivas possíveis para o projeto pedagógico, a partir da resposta à pergunta: o Projeto Político-Pedagógico é um modismo ou uma inovação?

<b>Ítems de Análise</b>	<b>Modismo</b>	<b>Inovação</b>
<b>Concepção</b>	estreita e imediatista; trabalho individual; solitariamente; sem legitimidade / sem participação; separa concepção de execução; obscuridade.	ampla e aprofundada; trabalho coletivo; solidariamente (cooperativo); legítimo / participativo; concepção e execução paralelamente; transparência.
<b>Origem</b>	nasce do centro para a periferia; nasce de cima para baixo; é elaborado a portas fechadas; é imposto por orientações prescritivas e autoritárias; é obrigação: não há decisão; uns concebem outros executam.	nasce da periferia para o centro; nasce de baixo para cima; nasce do chão da escola; é aberto, fruto de reflexões; é construído no dia-a-dia tendo por base relações solitárias; é concebido e executado por todos.
<b>Objetivos</b>	propiciar a qualidade formal do ensino; cumprir orientações provenientes do poder central e da legislação; gerar a padronização da instituição educativa; estimular dependência/ autonomia delegada (exógena).	propicia a qualidade formal e política do ensino objetivando: * desenvolvimento do educando; * preparo para a cidadania; * qualificação para o trabalho. analisar orientações provenientes do poder central e da legislação; construir a singularidade da instituição educativa; gerar independência/ autonomia real (endógena).
<b>Exigências</b>	discussão teórica dos procedimentos e preenchimento de formulários.	reflexão acerca da concepção e finalidades da educação e suas relações com a sociedade e com o homem que se pretende formar.
<b>Características</b>	produto pronto e acabado; linear e estático; mera declaração de intenções;	processo de construção permanente; circular e dinâmico; intenções assumidas coletivamente;

	separa teoria da prática; projeto visto como produto, documento final, documento estratégico.	unicidade da teoria e prática; projeto visto como processo, documento norteador da escola como um todo.
<b>Implicações</b>	passageiro; utilização pouco criteriosa do termo; propicia sua implantação de forma burocrática; cumprimento de tarefas; obediência por ser fruto da submissão; metodologia do trabalho individual.	contínuo; introdução da idéia de ruptura com práticas anteriores; abertura para estimular a criatividade e o espírito crítico; diálogo por ser fruto da ação participativa; metodologia do trabalho coletivo.

As reflexões apontadas pela Dr.<sup>a</sup> Ilma Passos fizeram com que os coordenadores de curso, professores, acadêmicos e a Assessoria de PPPs continuassem as discussões nos respectivos, principalmente, porque indicou que o processo de construção do documento se distingue em dois momentos: o da concepção do projeto e o de sua institucionalização e implementação.

Posteriormente, em maio de 2002, ocorreram na Instituição, as eleições para os Departamentos e coordenações de Curso, quando houve a substituição de um número expressivo de chefes e coordenadores. Nessa situação, o projeto político-pedagógico sofreu uma ruptura, uma vez que os eleitos foram empossados e iniciou-se uma nova trajetória de reuniões coletivas e individuais para esclarecimento dos elementos constitutivos do PPP, sua necessidade e implicações. Foi preparado então um roteiro com o objetivo de auxiliá-los e simplificar os encontros.

O Projeto Político-Pedagógico estabelece e dá sentido ao compromisso social do Curso que não deve estar desvinculado do compromisso da Universidade com a formação de profissionais teoricamente fundamentados, historicamente situados e politicamente comprometidos. Nesse sentido, pode-se dizer que “a discussão do projeto pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da universidade e sua relação com a sociedade e da formação profissional, o que não dispensa uma reflexão sobre a concepção de homem, cidadania e consciência crítica (SILVA:2000, p.42).”

Almejando um profundo envolvimento entre os mais diversos profissionais e diferentes segmentos da Instituição, em 2003, deu-se seqüência ao processo de sistematização das

discussões. Então, foi solicitado aos coordenadores de curso, o preenchimento e entrega dos itens 3 e 4 da estrutura do projeto pedagógico, até o dia 22 de abril de 2003.

Comprometida com esse processo, a Assessoria de PPP, buscando promover as discussões inerentes ao desenvolvimento dos trabalhos, bem como, subsidiar os responsáveis quanto aos encaminhamentos necessários, disponibilizou uma extensa agenda para encontros individuais com as Coordenações e com os Colegiados, realizando o acompanhamento e até o direcionamento das atividades realizadas.

A partir disso, os Colegiados de Curso se envolveram de tal modo com a elaboração do projeto que todos os segmentos da Universidade foram acionados, no sentido de colaborar com a produção do documento, quer seja com dados estatísticos, orientações sobre pesquisa e extensão, dados do Vestibular, índices de reprovação, enfim, ocorreu um movimento intenso e positivo, *viabilizando ao Curso suas reais condições*, abrindo o diálogo na perspectiva de encontrar alternativas para resolver os problemas enfrentados pelos Cursos dentro do contexto da UNIPLAC.

O interesse e o envolvimento de coordenadores e docentes, nesse processo, foi intenso, almejando ampliar ainda, a participação discente que tanto pode acrescentar ao Projeto Político-Pedagógico. As reflexões sucedem-se, questionando regras e conceitos, provocando mudanças que certamente deverão contribuir para a melhoria da qualidade de ensino oferecida. “A construção coletiva ajuda a superar o imobilismo e a resistência à mudança, bem como o individualismo e o isolamento (MASETTO:2003, p. 62).”

Os resultados conquistados até o momento provém do saber, do sentir, do fazer e do pensar coletivamente, de modo que na UNIPLAC surgiu uma nova denominação, o PPPPP, ou seja, Projeto Político-Pedagógico Participativo e Permanente.

Enfim, entende-se que a redação do projeto pedagógico permite apresentar, publicamente, os princípios norteadores do funcionamento do Curso e contribui para a organização das suas atividades, de acordo com orientações coerentes e fundamentadas. O que é necessário ter clareza é de que não se elabora um projeto pedagógico para cumprir uma exigência legal e sim para que ele seja vivenciado no seu cotidiano, “sendo um instrumento norteador do processo de ensinar e de aprender (Documento ForGRAD, 2002).”



## **Referências Bibliográficas**

BRASIL. **Constituição Federal**. 2.ed. São Paulo: Rideel, 1996. 283 p.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Saraiva, s.d.

ForGRAD – Fórum de Pró-Reitores das Universidades Brasileiras. **Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade**: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras. ForGRAD, 1999.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1994.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003. 194 p.

VEIGA, I. P. A. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico**. mimeo, 1996.

\_\_\_\_\_. **O que há de novo na Educação Superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. São Paulo: Papirus, 2000.

## **A INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Nara Maria Pimentel<sup>32</sup>

Roseli Zen Cerny<sup>33</sup>

Este mini-curso pretende discutir com o educador comprometido com a formação de crianças jovens e adultos, a importância de utilizar as tecnologias de comunicação e informação incorporadas ao fazer pedagógico de modo autônomo, crítico e criativo.

O objetivo é aprofundar o debate teórico-prático sobre uma complexa questão colocada hoje para as instituições escolares: como inserir os meios de comunicação e informação nos diferentes espaços escolares? Nossa intenção é discutir os meios de comunicação e informação, construindo subsídios teóricos e práticos para o uso e conseqüente integração no projeto político pedagógico.

Nesse sentido, buscamos refletir sobre o atual desenvolvimento tecnológico face às necessidades da escola contemporânea. O pressuposto que orienta as nossas ações é a convicção de que não basta introduzir um certo número de artefatos tecnológicos na escola, como parece propor algumas políticas educacionais nesta área, seja na instância educativa federal, estadual ou municipal, mas acima de tudo, é necessária uma proposta pedagógica para a utilização destes meios. Para isso, o investimento na formação de professores é o primeiro e mais importante passo para o desenvolvimento de qualquer política educacional que pretenda uma otimização dos meios visando à qualidade da educação oferecida.

Acreditamos que pensar o uso dos meios a partir do projeto pedagógico da escola, fará com que todos os envolvidos na gestão escolar deles façam uso, não como experiências pontuais individuais, mas como parte de um projeto mais amplo de inserção das tecnologias na educação.

Visando o alcance dos objetivos propostos o curso foi organizado para auxiliar o educador a explorar os diversos recursos das tecnologias (TV, vídeo, computador e outros) no cotidiano de seu trabalho na escola, a saber usá-las para a própria formação continuada e integrá-las pedagogicamente a sua prática, como também interagir com outros profissionais.

---

<sup>32</sup> Pedagoga, Mestre em Educação (PPGE/UFSC), Coordenadora Pedagógica do Laboratório de Ensino a Distância (LED)/UFSC.

<sup>33</sup> Professora na UNIVALI/Biguaçu, Mestre em Educação (PPGE/UFSC), integrante do Grupo de Apoio Pedagógico do LED/UFSC.

## CLIMA E CULTURA ORGANIZACIONAL NA IMPLEMENTAÇÃO DO PPP <sup>34</sup>

Jarbas José Cardoso <sup>35</sup>

Nunca é demais afirmar que o desenvolvimento das pessoas pode ser considerado como a finalidade da educação. Esta idéia encerra na noção de uma permanente construção quer daquilo que a pessoa vai conhecendo, quer daquilo que vai sabendo fazer, quer mesmo daquilo em que a pessoa se vai tornando, concepção válida para todos que habitam o *ethos* escolar.

Enquanto espaço organizacional, a escola é um dos contextos de desenvolvimento pessoal, não só para os alunos, como também, para os profissionais que a constituem através do tipo de inter-relações humanas, sócio-políticas, profissionais e pedagógicas promovidas, das formas de liderança exercidas, do clima e da cultura geradas.

Os últimos vinte anos de investigação educacional marcaram a análise e a compreensão da escola enquanto organização na perspectiva da sociologia das organizações escolares e de uma “nova” perspectiva de análise entre a abordagem micro (a sala de aula) e abordagem macro (o sistema de ensino), surgindo o nível meso da compreensão e de intervenção. É neste nível que se situa o próprio espaço organizacional da escola, o cenário onde a ação pedagógica acontece com todos os seus intervenientes: alunos, professores, pais (mesmo que um pouco mais distantes), diretores, funcionários e comunidades, com todos os seus universos psicológicos e sóciopolíticoeconômicos.

É dentro desta nova perspectiva que a escola passa a ser concebida não apenas como mais uma organização, com finalidades, valores, normas, comportamentos, percepções e sentimentos próprios, com uma territorialidade espacial psicológica, social, política e cultural específicas. Não podemos, no entanto, nos esquecer, que se por um lado a compreensão da especificidade da escola enquanto organização, significou um passo em frente nos estudos sobre as escolas, por outro lado, o seu desenvolvimento também tem sido influenciado pelos contributos e saberes das teorias da organização e gestão. Por isso, mais do que nunca, os

---

<sup>34</sup> Aceito o desafio de refletir sobre tal temática por meio de um Mini-curso, nos foi solicitado um texto que desse idéia genérica do caminho a ser percorrido nesta atividade programada no XV Simpósio Catarinense de Administração da Educação e III Seminário Estadual de Política e Administração da Educação: Desafios na gestão do PPP: implementação e avaliação.

<sup>35</sup> Professor do Centro de Ciências da Educação da UDESC; Coordenador do Mestrado em Educação e Cultura; Coordenador do Núcleo Interdisciplinar sobre Gestão e Doutor em Educação pela UFRJ.

processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana.

No âmbito da conceitualização da escola como organização destaca-se um personagem por inerência da sua função: o líder. Pensamos que a própria História da Humanidade, através dos diferentes líderes que a protagonizaram, evidencia e justifica a importância da análise do conceito e do papel da liderança, da qual alguns aspectos nos parecem mais marcantes. O primeiro deles, prende-se com o fato de que um dos atributos definidores de qualquer organização é o conjunto de pessoas que a compõe, do qual o líder é, também, um elemento integrante. Nesta condição, o líder, isoladamente, não é o único ou mais importante membro, mas alguém que, por possuir um conjunto de conhecimentos e capacidades específicas, ocupa um lugar de especial relevo no contexto organizacional. Mais ainda, fica patente nos estudos e teorias mais recentes que o líder nada pode e nada faz, sem olhar à sua volta e considerar significativamente cada qual dos outros membros que integram todo o conjunto. Dito de outro modo, o líder sozinho não é líder. Enquanto membro funcional, o líder tem a responsabilidade de manter a coesão do grupo em torno de princípios e valores morais que caracterizam a liderança democrática. A liderança é a força que une as pessoas de modo a formarem um todo em movimento.

Um segundo aspecto que merece destaque, é a capacidade do líder de pensar de forma estratégica de forma não convencional, mas audaciosa. Uma boa estratégia permite a quem a definiu enfrentar, com sucesso, um obstáculo, ou superar dificuldades e adversários. Ao longo dos tempos, o êxito do vencedor ou o sucesso do líder estiveram sempre associados à sua capacidade de alcançar eficaz e suficientemente os objetivos pretendidos de acordo com a missão da organização, procurando ver mais além do que a realidade aparente podia mostrar, transformando os momentos de crise em oportunidades vantajosas, sendo ao mesmo tempo realista e visionário; sensível e exigente; inovador e prático.

Pensar de forma estratégica exige esforço e treino persistente no desenvolvimento das capacidades específicas. É por vezes um processo doloroso, mas recompensador, porque permite aprendizagens duradouras e significativas, exigindo a associação permanente entre reflexão-ação-reflexão.

Um terceiro aspecto relevante é o papel que a cultura e o clima escolar exercem no desenvolvimento organizacional e na prossecução da excelência das escolas. A importância destes dois elementos diz respeito ao fato evidente de que as pessoas existem na escola, mas que podem ser consideradas exclusivamente, meros instrumentos para atingir objetivos organizacionais, como por exemplo, cumprir o calendário e o horário escolar, os programas curriculares, ou as normas do Ministério da Educação; ou, também, tornarem-se, enquanto

pessoas, parte instituinte dos objetivos organizacionais a atingir. Neste último caso, e de resto o único que consideramos viável, os sentimentos, percepções, necessidades, direitos, valores e ideologias de professores, alunos, funcionários e pais, assumem, cada qual a seu nível, um papel central na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico, construído de forma coletiva e compartilhada.

De fato a cultura e o clima sempre estiveram presentes onde quer que um grupo de pessoas estivesse reunido em torno de idéias comuns. Famílias, organizações e nações possuem e sempre possuíram culturas e climas internos. Mas durante muito tempo a cultura e o clima não foram concebidos de forma consciente, como dimensões a serem consideradas na gestão e avaliação das instituições escolares. Os estudos mais recentes, porém, vieram mostrar que a definição de estratégias e a sua implementação só produzirão bons resultados, caso estejam devidamente articuladas com a cultura existente e com um clima favorável. Será, assim, bastante difícil pensar, definir e implementar a mudança numa instituição estagnada, onde as pessoas valorizam a continuidade, a estabilidade e o conformismo em detrimento do novo, do diferente e do risco. Uma cultura demasiado arraigada e impenetrável pode transformar-se numa limitação à inovação e à criatividade, servindo como um instrumento conservador de adaptação interna e externa.

Por isso, a importância do pensamento estratégico do líder que vise a excelência, a inovação e a implementação de mudança que alcance todos os que trabalham na escola, inclusive os alunos, construindo a par e passo uma cultura sólida, que sirva de base e fundamento para um clima de confiança mútua, de consideração, de igualdade, de reciprocidade, de justiça e de liberdade.

A liderança em uma democracia necessita fortemente de promover um ambiente caloroso e estimulante, onde as pessoas sintam que podem partilhar com os outros os seus saberes e as suas capacidades, que podem aprender e desenvolver mais, e sempre, as suas habilidades e, sobretudo, que as pessoas sintam que a escola precisa muito mais de cada uma delas do que aquilo que o espaço restrito de uma aula de 50 minutos tradicionalmente, requer. Este sentimento deve ser o reflexo de uma proposta pedagógica baseada em princípios éticos e sócio-políticos que promova a construção da cultura da escola e reforça-a todos os dias.

Quando nos referimos à organização escolar, devemos manter sua peculiaridade de instituição de aprendizagem. É, no quadro deste serviço da escola que nos parece caber toda esta reflexão sobre a liderança democrática na busca incessante da excelência, pois que gestão da escola – e não o puro cumprimento de burocracias administrativas – é também, a gestão da educação de muitas crianças e jovens que a povoam. Posta esta evidência, resta-nos saber, para além da questão teórica do “para que serve a escola”, o que de fato nós queremos fazer

com a escola: mantê-la como espaço de ensino, de transmissão de conhecimentos, ou transformá-la num espaço multifacetado de oportunidades de aprendizagem? Proclamar a interdisciplinaridade mantendo a organização curricular rígida de aulas isoladas e fechadas em horários superlotados, onde um mar de conhecimentos é fragmentado, “cortado em pedacinhos” que dificilmente se consegue voltar a unir na cabeça de qualquer aluno, ou aceitar o desafio de mostrar aos nossos aprendizes as tênues fronteiras que cercam as diferentes áreas do conhecimento? Pretendemos educar para valores, ou com valores? Sobretudo, que valores?

Se teoricamente as respostas são fáceis, o cotidiano escolar da generalidade dos alunos e professores não as confirmam. Quase diariamente ouvimos professores dos diferentes níveis de ensino queixarem-se de que “os alunos de ‘hoje’ sabem muito pouco”, que apresentam uma grande falta de interesse pelos conhecimentos em geral e pela cultura, e uma enorme falta de curiosidade. No entanto, as condições que a escola tem vindo a apresentar para atingir os objetivos do ensino fundamental e médio parecem mais propiciadoras do desinteresse do que de motivação para a aprendizagem e fascinação pelo saber. Com efeito, os professores queixam-se de que os alunos só trabalham para a nota, só estudam quando se aproxima a data dos exames, e normalmente ficam felizes quando o professor falta às aulas.

Parece, então, que a mudança e a inovação não se traduzem por um investimento em dispositivos didáticos mais ou menos sofisticados, ou por alterações dos programas curriculares. A inovação requer uma mudança bem mais profunda no contexto organizacional da escola articulada com a realidade sócio-política e cultural do seu meio envolvente, pois que é um conceito intrinsecamente relacionado com a criatividade, com a capacidade de produzir, de originar, de dar existência. Significa, inventar, criar a partir de um contexto sócio-político e cultural existente, orientando-se para a mudança, preparando e antecipando o futuro. A inovação refere-se, assim, à capacidade de produzir a eficácia, a efetividade e a relevância do aprendido, tendo a coragem de por em causa estruturas e práticas tradicionais. Inovar e criar pressupõem, ao ser humano, ser capaz de enfrentar a realidade humana e sócio-político-econômica complexa, indeterminada, imprevisível, em permanente mutação. A inovação é uma necessidade para todos os intervenientes em educação, porque estes são um grupo em permanente evolução, inseridos numa sociedade que, ela própria, se modifica e se transforma.

A inovação é, portanto, um processo dinâmico gerador de equilíbrios e desequilíbrios, de movimentos e de resistências, de tensão entre o antigo e o novo, entre o conhecido e o desconhecido, dividido entre as convicções de uns e as visões prospectivas de outros. Este processo, e de resto como qualquer outro, precisa de ser impulsionado, estimulado, motivado e apoiado pelo líder da organização ou do contexto onde se desenvolve. Assim, entre as várias

condições que devem ser criadas nas organizações escolares para que as inovações se desenvolvam, parece-nos que o clima e a cultura revelam um papel de suporte, de base, um sistema de apoio sócio-afetivo essencial para reduzir o medo, a insegurança, a incerteza e a resistência à mudança.

Isto requer um modelo de gestão que propicie um clima de mudança nas práticas profissionais e que todos os membros de uma escola realizem ações de cunho formativo e emancipatório, que permita às pessoas expandirem-se e desenvolverem-se no sentido de produzirem uma visão positiva da instituição. Por outro lado, sabemos, também, que não há inovação sem aprendizagem, sem investigação, sem criatividade, e portanto, sem um clima aberto e estimulante e uma cultura que, de fato, valorize e apóie estas iniciativas, sem o que o envolvimento dos profissionais torna-se mais difícil.

A percepção de um alto nível de participação e implicação na tomada de decisões relativas aos problemas da vida escolar e do reconhecimento e consideração pelo trabalho desenvolvido, geram um maior grau de satisfação, que por sua vez, também influencia a própria percepção positiva do clima da escola, e o empenhamento dos profissionais na vida escolar.

Pensamos que a criação nas escolas deste clima de criatividade e mudança, e de uma cultura de inovação encontra precisamente no líder elemento fundamental de estímulo e dinamização. O líder deve ser o pivô deste processo, questionando e problematizando as situações, estimulando e criando oportunidades para que os professores inovem, implicando-os num processo reflexivo e autocrítico, sobre as suas práticas e os seus valores.

Assim entendida, a inovação deve estar enraizada no PPP da escola, no âmbito de sua missão profética, onde a democracia, a justiça, a liberdade, a cooperação e a interdependência são os valores reinantes, na construção de uma comunidade autônoma e participativa. Através do seu estilo próprio, cabe ao líder fomentar a iniciativa de todos os que integram a organização escola, promovendo a consideração e um clima de grande confiança nos professores e entre estes, e desenvolvendo estruturas facilitadoras de criatividade, comunicação e interação entre os que trabalham na escola.

Neste âmbito de reflexões evidenciam-se três conceitos-chave quando pensamos a implementação do PPP: liderança, inovação e modelo de gestão. É, no entanto, o fator *liderança* aquele que ocupa o lugar central nestas reflexões, dado que a função do líder ultrapassa em larga medida a simples capacidade de dar respostas tecnicamente corretas aos problemas e dificuldades das organizações. Mais completa e mais profunda é a noção de líder como mediador de *aprendizagem* mediante a reflexão-ação-reflexão que permite a abertura

permanente para aprender, refletindo sobre a experiência, que oportuniza que as pessoas se desenvolvam, assim como as organizações e a sociedade.

De acordo com o exposto, o objetivo precípua deste mini-curso é trazer aos interessados nesta temática a possibilidade de estar refletindo a respeito de algumas dimensões de clima e cultura organizacional que possam estar influenciando quando da implementação do Projeto Político Pedagógico no âmbito de uma organização escolar.

## **BIBLIOGRAFIA**

BATISTA, Brígida Vasquez. **Estilo de liderança e clima de escola.** [www.batina.com/brigida/tese](http://www.batina.com/brigida/tese).

MATIAS, Ana Mafalda Portas. **Cultura Organizacional.** [www.ipv.pt](http://www.ipv.pt).

MONTEIRO, Carmen. Diva et all. Cultura e mudança organizacional: em busca da compreensão sobre o dilema das organizações. São Paulo, **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 1, n<sup>o</sup>8, 1<sup>o</sup> trim., 1999.

NÓVOA, António (org.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1996.

SOARES, Vanessa Pires. **A cultura organizacional e seus componentes.** [www.geocities.com](http://www.geocities.com).

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura Organizacional e Projeto de Mudança em Escolas Públicas.** Campinas-SP: Autores Associados; São Paulo-SP: UNESP: ANPAE, 2002.



## A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Nilva Schroeder<sup>36</sup>

Ao analisarmos práticas vivenciadas no contexto escolar notamos que as possibilidades de conceber e organizar as ações educativas estão diretamente relacionadas à existência de um Projeto construído por todos os sujeitos implicados na vida da escola. Isso significa dizer que para transformar nossas idéias/ideais em realidade é preciso que se defina o rumo, o horizonte e que, sobretudo, seja construído o caminho. Para tal, são necessárias ações coletivas, possíveis somente quando há organicidade e respeito às singularidades do contexto e da comunidade escolar.

Nesta perspectiva, é notório que não podemos lançar mão de roteiros prontos para construção do PPP, pois ele somente terá significado se resultar de um processo em que tenham vez e voz todos os integrantes da comunidade escolar. Por isso a construção do PPP constitui-se um dos grandes desafios nos processos de gestão educacional.

Neste mini-curso, vamos, inicialmente, contextualizar o PPP no âmbito das políticas educacionais. Considerando que nos preceitos postos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional está a incumbência de cada escola elaborar e executar o PPP, pretendemos refletir sobre o significado do exercício pleno da autonomia. Entendemos que a autonomia garantida pela lei somente se consolida quando se assegura o espaço para participação de gestores, professores, alunos, pais, funcionários e representantes da comunidade local. E é neste espaço de construção coletiva que se faz a problematização da função social da escola, com destaque para seu caráter democrático e público.

Em seguida, vamos discutir diferentes concepções de PPP visando situar visões conservadoras sustentadas em bases economicistas, no centralismo burocrático, na sobreposição do técnico sobre o político e construir uma visão emancipadora com base na gestão democrática que pressupõe organicidade coletiva, envolvimento de diferentes instâncias que atuam no campo da educação, respeito aos sujeitos implicados no processo educativo e intencionalidade pedagógica e política do trabalho da escola.

Abordaremos, então, os pressupostos teórico-metodológicos para construção do PPP, de modo a contemplar as diversas dimensões presentes neste processo, quais sejam: pedagógica, administrativa, financeira e jurídica. Nestas dimensões vamos explorar princípios orientadores e categorias indispensáveis para a discussão e a estruturação do PPP na perspectiva

---

<sup>36</sup> Pedagoga, Mestre em Educação (PPGE/UFSC), Vice-diretora do CEFET/SC – Unidade São José e professora na FAED/UDESC.

emancipadora. Buscaremos construir alguns referenciais para compreender a participação como ato de consolidação da democracia e o trabalho coletivo como prática que possibilita agregar saberes, de modo que o projeto seja expressão da convergência das visões e contribuições dos diferentes sujeitos.

Com base nestes pressupostos e referenciais vamos explorar sugestões sobre como construir o PPP, desde modelos/esquemas de estrutura do projeto até as questões relativas à operacionalização do processo no que se refere a concepção e organização das atividades, às técnicas e instrumentos, bem como à organização do tempo e do espaço de maneira a possibilitar vez e voz aos envolvidos. Trataremos, também, da ação coordenadora e da definição das instâncias de decisão, especialmente, porque estas questões estão intimamente relacionadas à concepção de gestão e aos papéis que assumem os gestores no processo de construção do PPP.

Assim, acreditamos que teremos elementos para compartilhar com os demais envolvidos no processo educacional, de modo a provocar a reflexão e seu engajamento na construção do PPP.



